LUND UNIVERSITY

Från observation till specialpedagogisk design. Pedagogikens möte med psykiatrin

Mandre, Eve

1999

Link to publication

Citation for published version (APA):
Mandre, E. (1999). *Från observation till specialpedagogisk design. Pedagogikens möte med psykiatrin*. [Licentiatavhandling, Certec - Rehabiliteringsteknik och Design].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 04. May. 2026

Eve Mandre

Från observation till special-pedagogisk design

Pedagogikens möte med psykiatrin

Förord

Det knappa år det har tagit mig att arbeta på denna uppsats har varit en lång vandring i tankarna – tillbaka till tider och platser där jag befunnit mig tillsammans med en mängd mycket speciella barn och vuxna under mina 30 år som lärare. De har alla lämnat sina spår i mitt liv och lärt mig något om vad det är att vara människa.

När jag skulle välja personer till uppsatsens fallbeskrivningar föll valet på de vuxna som för närvarande ligger mig varmast om hjärtat – de som har autism och liknande tillstånd och finns inom psykiatrin. Uppsatsens osynliga undertema kom därför att bli *pedagogikens möte med psykiatrin*. Mötet med ”Elisabeth” och kontakterna med andra psykiatripatienter och deras anhöriga gav mig inblick i världar som jag tidigare inte haft någon kännedom om. Dessa möten gick inte spårlöst förbi utan berörde mig i hög grad och jag kom att engagera mig på ett sätt som gick utöver vanligt yrkesutövande. Ett sådant engagemang blir tveeggat – den offentlige arbetsgivarens uppdrag är *ett*, de förhoppningar som väcks hos berörda personer och deras anhöriga blir samtidigt till ett parallellt och inofficiellt uppdrag som är mer av moralisk art. Ett sådant tyst och inofficiellt engagemang går utöver de arbetsinsatser som finns i uppdraget och kan också leda till besvikelse och känslor av övergivenhet när omständigheterna i det officiella anställningsförhållandet förändras.

En del av personerna som jag beskriver i mina fallbeskrivningar har själva framträtt under sitt riktiga namn. Några har enbart bytt namn för att de inte direkt ska bli identifierade. I deras fall har inga övriga fakta ändrats. Ett par av personerna har maskerats noggrannare och i deras fall är det pedagogiken och inte levnadshistorierna som jag velat skildra.

Det arbete jag beskriver har många gånger varit ensamt och utan kolleger. Det har inte heller alltid skett i medvind. I sådana stunder har det känts skönt att ha människor på avstånd som lyssnat, sett och förstått vad jag gjort. Bland dessa människor har funnits min handledare Örjan Swahn i Uppsala. Örjan har givit mig feed-back, stöd och uppmuntran i begynnelsen av mitt arbete med ”Elisabeth.” Till villa 39 kom också min biträdande skolledare på Särvux i Stockholm, Barbro Flodström. Hon följde mitt arbete under flera år och var det extra par ögon som många gånger behövdes för att se utveckling och förändringar. I försöken att få det pedagogiska projektet på villa 39 att leva och överleva under tidvis svåra förhållanden fanns handledaren Christer Ekman som den person som såg oss och bekräftade riktigheten och nödvändigheten av den riktning vi försökte sträva mot. Ninna Hultgren är den *Ninna* som finns beskriven i ett av avsnitten. De år vi hade tillsammans med våra olika grupper var roliga, inspirerande och ovanliga. Så roligt som med Ninna har jag sällan haft när jag arbetat med något så svårt som vi gjorde. Ninna har förblivit en vän långt efter det vårt gemensamma arbete avslutades.

Ovärderlig och omistlig i allt mitt arbete under åren från 1996 och framåt är min handledare professor Bodil Jönsson. Hon medverkade till pedagogikens inträde i psykiatrin på villa 39, hon var där på plats, hon såg och kommenterade. Hon delade glädjen i framgångsrika stunder och hon var ett starkt stöd i förtvivlade stunder då det behövdes en människa med klokskap och rakryggat mod. Utan Bodils stöd och uppmuntran hade troligtvis inte denna uppsats vare sig påbörjats eller avslutats.

Vårdalstiftelsen har finansierat mitt skrivande och jag hoppas att de resultat som kommer fram i mitt arbete kan bidra till utveckling i den riktning som är i enlighet med stiftelsens målsättning, nämligen att den ska bidra till en förbättring inom vårdområdet – i detta fall inom psykiatrisk vård.

Under arbetets gång har jag lämnat Stockholm och bosatt mig i Lund. På min nya arbetsplats på Certec har det varit en ren fröjd att skriva – omgiven av inspirerande och uppmuntrande arbetskamrater. Simon Nyman har hållit reda på mina lunchtider och hjälpt mig med datorn, Arne Svensk har bidragit med litteraturtips och tankar. Henrik Danielsson, och Gunilla Knall har stått för det goda humöret. Gun Andersson för omtanken. Lena Levéen och Anu Uus har hållit reda på papper, beställt biljetter och gjort allt världsligt för att livet ska flyta runtomkring när jag dag efter dag levt mitt avskärmade liv med skriverierna. Christofer Gustafsson har hjälpt till att omvandla min *pedagogiska design* till medföljande cd-skiva. Karin Rehman har utformat layouten.

Innehållsförteckning

Sammanfattning 6
Syfte 7

1. Inledning 9

2. Design som metod 25

3. Fallbeskrivningar 31

3.1 ”Fallet Elisabeth” – ett nyckelfall 31
3:2 Olle 51
3:3 Ingrid 58
3:4 Jan-Erik 70
3:5 Gunilla 75
3:6 Martin 83
3:7 Mattias 85
3:8 Staffan 91
3:9 Emil 94
3:10 David 96

4. Den pedagogiska diagnosens fem delar 105

4:1 Perception 110
4:2 Sinneskanal 120
4:3 Minne/tänkande/verbal kommunikation 120
4:4 Kontakt/icke-verbal kommunikation 128
4:5 Motorik 129

5. Pedagogisk design 131

5:1 Miljöanpassning 131
5:2 Den pedagogiska strukturen 132
5:3 Pedagogiskt innehåll 133
5:4 Pedagogisk metod 133
5:5 Fantasi som pedagogisk metod 134

6. Teorier 139

6:1 Autism, DAMP, ADD, ADHD 139
6:2 Pedagogisk teori 155

7. Resultat, slutsatser, diskussion 169

7:1 Resultat, slutsatser 169
7:2 Diskussion 171

Referenslitteratur 175
Litteraturlista 179
Länkar på internet 181
Bilaga 1. **PEDAGOGISK DESIGN** 183
Bilaga 2. Stavros – den annorlunda Jordemänniskan 213

Sammanfattning

NYCKELORD

Autism, Asperger syndrom, ADD, ADHD, barnneuropsykiatriska diagnoser, DAMP, design, diagnos, dolda funktionshinder, fallstudier, LRV, neuropsykiatriska diagnoser, pedagogik, pedagogisk design, pedagogisk diagnos, psykiatri, rättspsykiatri, schizofreni, specialpedagogik, specialundervisning, Särvux

Syftet med denna uppsats är att ge specialpedagogikens praktik nya redskap i form av systematiserade observationer – specialpedagogiska diagnoser – och koppla utfallet av de individuella diagnoserna till metod och innehåll i en specialpedagogisk design. Att behandla pedagogik på detta sätt innebär att man lyfter fram en del av dess inneboende tysta kunskap och gör den synlig genom att systematisera och sätta ord på de observationer som ligger till grund för pedagogisk praktik. Detta innebär också att specialpedagogiken kan bli användbar inom andra områden än traditionell skolmiljö. De resultat av observationer och pedagogisk design som redovisas har redan befunnits vara överförbara till ett antal personer med autistiska tillstånd inom psykiatrisk vård.

Bakgrunden till arbetets tillkomst finns dels i mötet med vuxna personer som levt med odiagnosticerade eller feldiagnosticerade dolda handikapp en stor del av livet, dels i egen mångårig erfarenhet av specialpedagogik inom så olika verksamhetsområden som skolans specialklasser och vuxenpsykiatri.

I denna uppsats försöker jag genom fallbeskrivningar, som utgår från nyckelfallet ”Elisabeth,” att öka förståelsen för personer med de dolda handikapp som går under benämningen *barnneuropsykiatriska* och beskriva hur pedagogik kan vara både en väg till bättre behandling inom psykiatrin och hur skolan genom en mer riktad och individualiserad pedagogik kan ge dessa elever en bättre skolgång. Jag gör en omfattande beskrivning av hur jag själv använt mig av pedagogiska metoder i flerårigа kontakter med ett antal vuxna personer med olika kombinationer av neuropsykiatriska tillstånd. Jag demonstrerar också hur det går att utvidga användningen av såväl pedagogiska diagnoser som pedagogisk design genom att anhöriga eller personal observerar och bedömer och får rekommendation om pedagogik.

Det pedagogiska observationsschemat finns i såväl skriftlig form i uppsatsen som i elektronisk form på Internet och på cd-skiva. Läsaren kan själv mata in sina observationer i det datoriserade schemat och komma fram till de grundläggande dragen för personen ifråga – det som blir personens pedagogiska diagnos. Denna personliga diagnos kopplas sedan ihop med pedagogiska rekommendationer om metod och pedagogiskt innehåll. Det är min förhoppning att detta strukturerade sätt att behandla pedagogik ska fungera som stimulans och ge nya idéer om utformning av pedagogik till andra pedagoger och annan personal som yrkesmässigt arbetar med personer med de aktuella funktionshindren.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att skapa bättre underlag för special-pedagogik än vad de neuropsykiatriska diagnoserna autism/Asperger, DAMP, ADD och ADHD ger. Genom att systematisera observationer till en personlig pedagogisk diagnos och sedan koppla diagnosen till pedagogisk struktur, metod och innehåll kan man för varje person skapa en individuellt designad pedagogisk behandling. Sådan pedagogisk design är i första hand tänkt att användas för de vuxna personer med neuropsykiatriska tillstånd som har behov av special-pedagogik. Den kan även med fördel användas till skolelever i olika åldrar.

1. Inledning

I denna inledning redovisas de grundläggande idéerna bakom arbetets tillkomst och förutsättningarna för det samma. Där presenteras bakgrunden i de egna yrkeserfarenheterna och de problemområden som sammanvävs i en specialpedagogik som ligger i skärningspunkten mellan pedagogik och psykiatri. Efter det inledande kapitlet presenteras de överväganden som lett fram till den metod jag använder. Därpå följer ett avsnitt med fallbeskrivningar som börjar med presentationen av det nyckelfall som varit en viktig orsak för tillkomsten av detta arbete – fallet ”Elisabeth.” Fallen är så utvalda att de både demonstrerar de stora skillnaderna mellan individer med samma psykiatriska diagnos och visar hur olika pedagogiska behov leder till olika pedagogisk design. Jag har även bemödat mig om att beskriva några personer som har andra diagnoser än autism/Asperger – som en demonstration av att det pedagogiska designförfarandet inte är begränsat till en enda diagnosgrupp. För samtliga personer i fallbeskrivningarna, som har behov av pedagogisk behandling, görs en specialpedagogisk diagnos med åtföljande pedagogisk design.

I avsnittet *Den pedagogiska diagnosens fem delar* beskriver jag hur observationsschemat vuxit fram ur en analys av och reflektion över mitt arbete med 12 vuxna elever med neuropsykiatriska funktionshinder. Där visas också hur utprovningarna av bedömningsschemat gått till och på vilket sätt de pedagogiska diagnoserna kan tjäna som underlag för pedagogiska rekommendationer. Vidare redovisar jag hur kombinationen miljöanpassningar, pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll växer till en helhet – en specialpedagogisk design. Detta avsnitt innehåller de väsentliga resultaten av mitt arbete. Därefter presenterar jag relevant bakgrundskunskap inom områdena autism, DAMP, ADD och ADHD samt pedagogisk teori och specialpedagogiska metoder. I sista kapitlet diskuteras mitt designförfarande och dess resultat och vilka dess slutsatser är för pedagogik inom olika verksamhetsområden.

Hela uppsatsen finns tillgänglig på Internet och på cd-skiva tillsammans med observationsschema och förslag på pedagogiska åtgärder.

Från praktik till vetenskap

I 30 års tid har jag i mitt praktiska specialläraruтövande brottats med frågor som rör den pedagogiska verkligheten. De övergripande rättesnören som jag haft i form av kurs- och läroplaner har många gånger känts oerhört avlägsna från min egen pedagogiska verklighet när de

beskrivit personer som har stor insikt i sina egna behov och förmågor och själva kan sätta upp mål för studierna. Få av mina vuxna elever har själva kunnat formulera sina behov eller målsättningar eller aktivt kunnat delta i planeringen av sina studier. I detta arbete vill jag försöka beskriva deras verklighet och också min egen i försöken att skapa en vuxenpedagogik som ser annorlunda ut än den som enbart består av kurser i olika kunskapsämnen. När jag nu ska göra vetenskap av denna pedagogiska verklighet, vill jag undvika fällan att bli förment objektiv i försöken att bli vetenskaplig. Subjektiviteten ser jag som en nödvändighet för att kunna beskriva en verklighet där de subjektiva besluten är avgörande för hur pedagogik bedrivs. Den möjlighet att beskriva pedagogikens ovanligare fall som jag kan se är att presentera unika fall i deras pedagogiska sammanhang.

Också ett subjektivt sätt att skapa kunskap måste ha en struktur och ett rättesnöre för att bli bra vetenskap och inte bara en god och lärorik berättelse. Det resultat jag i första hand eftersträvar är inte sökandet efter det allmängiltiga eller objektiva. Resultaten av en pedagogisk process i ett unikt samspel mellan pedagog och elev är inte allmängiltiga i sig. Det som kan bli till något allmängiltigt ligger i det systematiska arbetssättet att skapa en pedagogisk design. De pedagogiska rekommendationer som där ges är mer allmänt hållna för att andra pedagoger ska kunna använda dem som inspiration för sin egen pedagogik. Det är sådana mer allmängiltiga idéer som kan komma att bära vidare över tid och rum.

I förstone kan man tycka att det vore naturligare att skriva en uppsats om specialpedagogik på en institution för specialpedagogik än på en designinstitution. Jag har också gjort försök i den vägen, när jag som pedagogisk praktiker sökte metoder som passade för att göra vetenskap av praktiken, men det var först i mötet med tekniken som jag fick tillfälle att utveckla mitt humanistiska kunnande i en fruktbar riktning. Med min helhumanistiska utbildning hade jag egentligen aldrig tänkt mig att en teknisk högskola skulle ha något att tillföra mig vad gäller vetenskapliga metoder. Lika omöjlig var tanken att jag skulle ha något att tillföra forskningen på en teknisk högskola. Inte förrän jag träffade min blivande handledare Bodil Jönsson, förstod jag att teknik kan vara annat än mekaniska prylar, matematik och fysik i en strängt regelbaserad kombination som aldrig hade tilltalat mig. Bodil Jönsson på Certec förklarade för mig med oändligt tålamod att det bakom varje teknisk konstruktion finns en människa med en idé.

Mitt första möte med rehabiliteringstekniken skedde när jag var speciallärare inom vuxenpsykiatrin. Under några år kom jag att samarbeta med Bodil Jönsson och Certec kring ett datorprojekt och blev då medveten om att den rehabiliteringstekniska forskningen inte enbart utvecklade teknik utan också kunskap om människor med funktionshinder och pedagogik. Först då, på en teknisk högskola, kunde jag börja hitta rätt bland metoder och teorier som passade för det jag ville skriva. Där hittade jag viktiga beröringspunkter mellan alla dessa områden – pedagogik, psykiatri och teknik – som hade kommit att förenas i min lärargärning. Jag började ana att samman-

kopplingen av dessa områden kunde ge nya infallsvinklar till gammal beprövad vetenskaplig teori och praktik.

Pedagogik från vuxenperspektiv

Mitt perspektiv i detta arbete utgår från de vuxna personers som har haft en misslyckad skolgång på grund av att ingen upptäckte deras speciella inlärningssvårigheter. De har inte fått lära sig det de behövt för livet och har därför haft svårt att stiga in i vuxenlivet. De minns skolgången som ett långt lidande och som något som egentligen inte angick dem. De har kunnat berätta om hur de under sin uppväxt lärt sig att leva med två parallella verkligheter. En som var verklig för dem själva, en annan som var *de andras* värld och som det gick åt mycket tankekraft och energi för att förstå. Denna andra värld bestod på ett outgrundligt sätt av människor som gjorde ”rätt,” medan deras eget sätt att vara i världen och förstå den definierades som ”fel.” De har i vuxen ålder fått en förklaring till sina svårigheter genom att de fått en neuropsykiatrisk diagnos. Därmed har deras inlärningssvårigheter också kommit i en ny dager. De flesta av personerna i mina fallbeskrivningar har eller har haft kontakt med psykiatrin. Några av dem har också genom olyckliga omständigheter hamnat under lagen om rättspsykiatrisk vård (LRV). Den psykiatriska vård de fått har inte kunnat hjälpa dem därför att man inte förstått deras problem.

Om man från dessa vuxna personers perspektiv flyttar blicken till dagens skola, ser man att många fler barn nu får neuropsykiatriska diagnoser än för några årtionden sedan. Samtidigt ser man också att skolans resurser för elevvård specialundervisning stadigt minskats. Denna ekvation går inte ihop. Vad händer med de elever som får neuropsykiatriska diagnoser? Finns det någon beredskap för att se deras behov och ge dem en bättre undervisning i dag än för 20 – 30 år sedan då de personer jag beskriver gick i skolan. Gör man i den svenska skolan något för att undvika att det skapas nya vuxna med liknande öden som personerna i mina fallbeskrivningar genom tidig upptäckt och tidiga pedagogiska åtgärder?

Pedagogik inom vuxenpsykiatrin

Min första kontakt med sluten psykiatrisk vård skedde hösten 1992. Det var när jag blev vuxenlärare åt den kvinna som för allmänheten blivit känd som ”Fallet Elisabeth.” Hon hade då några år tidigare fått autismdiagnos. Vi två kom att tillbringa sex år tillsammans. Erfarenheterna av arbetet med henne och hennes medpatient har givit mig många nyttiga insikter om både pedagogisk praktik, om autism och om hur det är att leva som långtidsvårdad patient inom den slutna psykiatriska vården. ”Elisabeths” liv och öde har också visat att det aldrig är för sent att ändra en människas livsvillkor.

Hösten 1998, när den psykiatriska ledningen avslutade det pedagogiska projektet kring ”Elisabeth” och hennes medpatient, blev jag återigen engagerad i ett projekt inom vuxenpsykiatrin. Denna

gång kring personer med schizofrenidiagnos. Där såg jag hur flytande gränserna kan vara mellan diagnosernas kategorisering av människor och hur symptom överlappar varandra och förekommer i kombination med varandra. Jag blev också varse hur lite den psykiatriska diagnosen egentligen betyder för behandlingen. Människor med samma diagnos är sinsemellan mycket olika och behöver olika behandling. Jag såg att det fanns åtskilliga pedagogiska uppgifter bland patienter som har behov av att lära sig leva i en ny livssituation och med en ny identitet. Många av dem har förlorat förmågor som de tidigare haft. Andra har med bristfälliga förmågor hankat sig fram i livet tills något brister och de inte längre klarar sig utan hjälp. Det finns idag en stor grupp patienter som levt länge i institutionsmiljöer och som blivit institutionspräglade och tappat kontakten med omvärlden. För att de någon gång i livet ska ha en möjlighet att klara sig annorstädes än inom en sluten vårdinrättning behöver de både återuppliva gamla färdigheter och lära sig helt nya. De pedagogiska uppgifterna i vårdmiljön är många och den pedagogik som många gånger redan finns på avdelningarna behöver både medvetandegöras och synliggöras för att kunna utvecklas.

Pedagogisk och psykiatrisk praktik som processer

I föreliggande arbete har jag intresserat mig för det praktiskt pedagogiska görandet i alla de olika inlärningsmiljöer som jag haft kontakt med – skolan, psykiatrin och gruppbostaden. Speciellt har jag intresserat mig för de tankegångar och resonemang som ligger bakom valet av pedagogiska metoder. Jag har under uppsatsarbetets gång ställt frågor om detta till åtskilliga personer som ägnar sig åt pedagogiskt arbete. Och gång på gång har jag känt mig frustrerad över svaret att det inte går att beskriva hur man gör. Man talar om sin praktiska erfarenhet och sin intuition som vägledande. Jag har fått veta att det handlar om tyst kunskap som inte går att beskriva i ord. Jag har också insett att teorierna har liten betydelse för hur man praktiskt handlar. Pedagogik ses mer som en konst än praktisk tillämpning av pedagogiska teorier. Teorierna tycks i själva verket ligga mycket långt borta från den praktiska verkligheten.

På detta sätt är pedagogisk och psykiatrisk praktik besläktade med varandra. Den vetenskapliga forskningen och den kliniska vardagsverkligheten ligger ofta långt från varandra också i psykiatrin. Forskarnas värld är en, sjuksköterskors och mentalskötares en annan och sällan mötas de. Precis som pedagogerna hänvisar psykiatripersonalen till sin tysta kunskap. Man talar om praktisk erfarenhet och intuition. Man säger sig utgå från *människan* och inte från *diagnosen*. När jag frågar vilken roll diagnosen spelar för behandlingsarbetet, svävar man på målet eller svarar frankt ”ingen.” Om nu diagnosticering inte spelar någon roll för behandlingen, hur ska man då kunna hitta rätt behandling? Behövs det kanske en helt annan diagnosticering för att hitta rätt behandling eller rätt pedagogik?

Pedagogiken och psykiatrin liknar varandra i att de båda försöker skapa processer för att föra människor från ett icke önskvärt tillstånd till ett önskvärt. Pedagogiken från okunskap till kunskap och insikt. Psykiatrin från psykisk ohälsa till hälsa eller symptomlindring. Trots att dessa båda discipliner sägs vila på vetenskaplig grund, så är denna grund inte entydig för någon av dem. Det råder oenighet, ibland till och med mycket stor oenighet, om vilka metoder som är de bästa för att uppnå målen *kunskap/insikt* respektive *hälsa/lindring*. Trots denna oenighet sägs de mest divergerande metoder vila på vetenskap och beprövad erfarenhet.

För båda dessa discipliner gäller också att deras praktiska utövare snarare talar om *konsten* i utövandet av det än om de vetenskapliga teoriernas inflytande över det. *Läkekonsten* och *konsten att undervisa* är vanliga sätt att beskriva vad man gör, dvs. yrkesutövandet kräver något mer än bara inlärda metoder och tekniker av sina utövare. Unika problem måste lösas på unika sätt i unika möten med individer. Pedagogens elever har sina unika sätt att tänka och lära sig. Psykiatrins patienter har olika symptom, som yttrar sig på olika sätt, även om personerna har samma diagnos. Det går inte att använda standardlösningar inom något av dessa yrken. I yrkesutövarens konst ligger att genom sin intuition och sin erfarenhet kombinera olika metoder för att passa ständigt nya situationer. Många gånger går behandling och diagnosticering hand i hand. Genom att börja en behandling ser man om patienten svarar på den eller inte. Svaret på behandlingen kan också vara svaret på diagnosfrågan.

Det handlar i egentlig mening om att *designa* en unik pedagogik eller en unik behandling för en unik individ. Det är i detta skapande som vi börjar närma oss rehabiliteringsteknikens praktik. Den färdiga tekniska produkten börjar i mötet mellan individens önskningar och behov och teknikens möjligheter. Slutprodukten är unik och det är först under arbetets gång som problemen kan formuleras och omformuleras, olika möjligheter provas osv. I den tekniska design-processen måste problemen formuleras öppet. Arbetshypoteserna måste beskrivas. Det går inte att hänvisa till tyst kunskap. Den intuitiva kunskapen måste tas fram i ljuset och formuleras i ord. I det tysta skapas ingen slutprodukt. På ett sådant sätt bör även den pedagogiska designen växa fram. Problemen måste formuleras inom varje delområde: personens pedagogiska diagnos, pedagogisk metod, pedagogiskt innehåll. Det detta arbete ska fokusera på är att formulera problemen inom dessa områden och visa hur en pedagogisk design växer fram.

De odiagnosticerade problembarnen

Bakgrunden till mitt intresse för elever med speciella inlärnings-svårigheter finns i de ständigt nya utmaningar som pedagogiken ställt mig inför. Genom att så många gånger möta nya problem, där inga färdiga lösningar funnits, har den egna förmågan ställts på prov för att hitta lösningar. Min lärarbana började på ett skoldaghem år 1969.

Som nybliven filosofie kandidat i bl.a. pedagogik blev jag lärare åt fyra vilda pojkar i 8–9-årsåldern. Ingen av dem hade någon diagnos, men en av dem fick diagnosen MBD under sitt första skoldaghemsår. De övriga hade setts som allmänt bråkiga, stökiga och ohanterbara i sina grundskoleklasser och därför placerats på skoldaghem. I tidsandan låg att man hellre sökte orsaker till barnens svårigheter i deras familjer och i den sociala bakgrunden än i barnens nervsystem. Den anti-psykiatriska rörelsen som hade sin blomstringstid under 1960-talet hävdade att psykiska störningar enbart var en sund reaktion på ett osunt politiskt och ekonomiskt klimat. Det var fel på samhället och inte människorna. Psykiska störningar var en myt (Foucault 1965, Szasz 1961). Detta synsätt fick återverkningar på allt socialt arbete och på hur man såg på orsakerna till människors psykiska ohälsa. Inom psykiatrin ledde idéerna till att en förhastad avveckling av de stora mentalsjukhusen började.

Samhället kunde vi i skolan inte ändra på, barnens familjer gick i några fall på PBU eller i familjesamtal hos skolpsykologen. Några av familjerna *hade* det också mycket besvärligt på grund av att någon av familjmedlemmarna hade problem. I flera av fallen var det pojkarnas problem som var familjens problem. I skolan fanns en stor brist på insikt i pojkarnas inlärningssvårigheter, vilket gjorde att det inte fanns några bra pedagogiska redskap för att utveckla deras kunskaper. Som pedagog var jag, trots att jag hade en akademisk examen med pedagogik som huvudämne, totalt oerfaren i pedagogiskt arbete. Alla pojkar hade grava läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter och svårt med impulskontrollen. Den hjälp och specialanpassning de fick av skolmiljön var i stort sett bara den lilla gruppens möjligheter. Några kunskaper för att förstå deras speciella inlärningssvårigheter fanns inte. Så här i efterhand kan jag se att jag inte ens visste vad jag skulle observera, än mindre vad jag skulle göra. Några speciella metoder för att underlätta deras inlärning fanns givetvis inte heller. Med dagens synsätt och kunskaper skulle alla ”mina” fyra pojkar ha fått diagnosen dyslexi. Några av dem dessutom DAMP eller ADHD.

När jag efter skoldaghemstiden vikarierade som lärare på en barn-psykiatrisk klinik mötte jag för första gången ett barn med autism utan att vare sig jag, överläkaren eller någon annan den gången visste att det var så tillståndet skulle benämnas. Man kallade då dessa barn för barndomspsykotiska och behandlingen var antroposofisk läke-pedagogik eller psykoterapi.

Först i mitten av 1970-talet hörde jag för första gången ordet *autism* uttalas. Det var när jag började arbeta på ett vårdhem för psykiskt utvecklingsstörda barn och ungdomar. Jag skulle vara med och bygga upp en nyligen lagstiftad skolform inom särskolan som kallades träningsskolan. Den hade kommit till för de barn som tidigare hade setts som helt obildbara. Ny kunskap hade visat att alla barn kunde utvecklas bara de fick de rätta förutsättningarna. I barnens journaler beskrevs de under diagnoser som *idioti* eller *imbecillitet*, orsakerna till deras tillstånd var många gånger för-lossningsskador, ämnesomsättningsrubbningar som fenylketunori

eller sjukdomar hos modern under graviditeten. I ett stort antal journaler stod *orsak okänd*.

Dessa diagnoser sade oss inget om hur vi skulle handskas med barnen. I mina två första halvdagsklasser hade jag sammanlagt åtta elever – samtliga multihandikappade med grava förståndshandikapp. Flertalet hade cp-skador, några var helt blinda och ett par av pojkarna var mycket avskärmade. En av dem dessutom mycket självdestruktiv. Ingen hade då någon erfarenhet av hur dessa barn skulle undervisas. Det fanns ingen litteratur och inga mer erfarna lärare som kunde ge några råd. Det gällde att skaffa en egen erfarenhetsbank utifrån egna observationer. Det blev en mycket nyttig skola i observation och metodskapande.

Redan under mitt andra år som lärare på vårdhemmet fick jag tillfälle att starta en heldagsklass för elever med autism. Det var kring en av mina tidigare elever som denna klass skapades. Han var blind, självdestruktiv och hörde till dem som betraktades som barndoms-psykotiska. Någon diagnos förutom utvecklingsstörningen hade han dock inte. Jag tyckte att han behövde både annan miljö och andra metoder än han kunde få på våra 12 m^2 klassrumsyta. I den nya autismklassen fanns fyra elever. Ingen av dem hade autismdiagnos, men genom den föreställning om autism vi då hade, valde vi ut dem som var mest typiska. Ingen av dem hade ett talat språk, de undvek ögonkontakt och var extremt kravundvikande. Det ingick dessutom i dåtidens myt om barn med autism att de skulle vara ”vackra” och så var det också med barnen som valdes ut till min klass. De hade inga missbildningar eller något ovanligt i sina utseenden som associerade till psykisk utvecklingsstörning. Jag ville försöka förstå barnens tillstånd för att bättre veta hur jag skulle behandla dem och hur de skulle undervisas. Jag hittade barnpsykiatrisk litteratur (Lomholt, 1974) där förklaringarna var följande:

> Den form av autistisk psykos som av Kanner beskrevs som tidig infantil autism skiljer sig inte kliniskt från andra typiskt autistiska psykoser. Det utmärkande för den är bara att den börjar särskilt tidigt, utan att det vid någon tidpunkt före psykosen har förekommit normal bindning till andra människor. Det är nu en öppen fråga, om en så tidig autism har särskilda orsaker, med andra ord om Kanners psykos är en specifik sjukdom eller bara en ospecifik psykos som börjar på ett särskilt sätt.

Som behandling nämndes då enbart psykoterapi:

> Den viktigaste behandlingsformen är psykoterapi i ordets vidaste bemärkelse. Medicinsk behandling med psykofarmaka är oumbärlig i många fall, men av mer begränsat värde än när det gäller vuxna. Psykoterapin går i första hand ut på att hjälpa barnet till kontroll-mekanismer mot ångesten och fantasierna och bygga upp dess realitetsvärdering och kontakt med omgivningen. I regel är det nödvändigt att lägga upp ett individuellt behandlingsprogram dygnet runt i en särskild behandlingsmiljö, där det psykotiska barnet kan leva

> skyddat några år. Det kan ske på en avdelning på ett sjukhus, ett behandlingshem eller en daginstitution med skolgång och fritidssysselsättning.

Skillnaden mellan terapi och inlärning kunde också beskrivas på följande sätt i en av de få böcker som på 1970-talet stod till buds om autism och behandling av autistiska tillstånd (Zenker, 1977):

> I den dynamiska terapin lär sig barnet naturligtvis att fungera i en ny relation: barnet lever om symbiosen och korrigerar den: det är fråga om inlärning det också. Men behandlingen sker inte i samma sorts relation som inlärningen och den riktar sig till djupare delar av personligheten. Inlärningen sker hela tiden i en elev-lärarrelation där eleven hela tiden (utifrån) anammar vad läraren kan och vill lära ut … [B]ehandlingen arbetar inifrån patienten själv. Terapeuten följer och tolkar i terapin, men patienten leder. Vad som skall behandlas och hur det skall tas upp sker inifrån patientens behov.

Med denna syn på autism som en psykos och denna nedklassning av inlärning som skilt från personlighetens djupare delar, var det självklart att jag som lärare och mina två elevassistenter fick psykologhandledning i vårt arbete. Psykos sågs vid den tiden som orsakad av bristande eller felaktig känslomässig bindning. Pedagogiken tolkades i psykologiska termer. Länge var det förhärskande synsättet på barn med autism att det var den känslomässiga bindningen man skulle arbeta med, eftersom det var den som saknades hos barnen.

Under 1980-talet började synen på autism som en känslomässig störning långsamt ersättas av ett annat synsätt. Man såg det nu som en neuropsykiatrisk störning. Orsakerna kunde vara olika, men yttringarna var de samma: svårigheter med kontakt och kommunikation samt en liten beteenderepertoar med en tendens för upprepning av samma beteende. Långsamt byttes också de terapeutiska metoderna ut mot pedagogiska, men långt in på 1980-talet var pedagogiken famlande vad gällde barn med autism och andra dolda funktionsnedsättningar.

För de förståndshandikappade eleverna fanns en särskolepedagogik som utvecklats bland annat på Slagsta sinnesslöanstalt. De särskolor som bedrev undervisning för elever med autism fick söka sina egna pedagogiska vägar med hjälp av särskolepedagogiken. Först när dåvarande Riksförening för Psykotiska Barn och Ungdomar med hjälp av Allmänna Arvsfonden startade Rebeckaprojektet (Rebecka slutrapport, 1989), började man få mer samlade erfarenheter av pedagogik för denna grupp av barn och ungdomar. Detta projekt pågick mellan 1984 och 1989 och följdes av ett antal rapporter där olika delprojekt och metoder utvärderades. Genom detta projekt introducerades också TEACCH-modellen från North Carolina i Sverige.

Fram till 1986 arbetade jag inom särskolan och ägnade mig mestadels åt elever som var så speciella även i en särskola att de måste ha

enskild undervisning. Det var elever med autism som, förutom autismen, hade ytterligare handikapp och svåra beteendestörningar. Begreppsförvirringen fanns fortfarande kring autism och barndomspsykos och det var inte helt lätt att skilja ut vad som hörde till autismen/psykosen och vad som var tilläggshandikapp eller sekundära pålagringar av institutionsuppväxt. 1980-talet var en period av institutionsavveckling och en stor del av mina elever hörde till dem som togs hem till sina hemkommuner från de stora institutionerna i Stockholmstrakten.

Hösten 1986 började jag arbeta som vuxenlärare i Stockholm. Det var en försöksverksamhet, initierad av Skolöverstyrelsen, som då pågått sedan 1971 utan att den utvärderats. Mellan 1988 och 1992 blev Särvux en lagstadgad, men inskränkt, rättighet. Lärartjänsterna fanns bland annat på dagcenter för utvecklingsstörda och på Samhalls verkstäder. Det var meningen att vuxna med förståndshandikapp skulle få en möjlighet till utbildning och vidareutbildning i vuxen ålder.

Även bland de vuxna på dagcenter fanns personer som var svåra att förstå och som var svårhanterliga för personalen. Man talade då inte allmänt om autism eller andra neuropsykiatriska tillstånd hos dessa personer, men misstanken fanns att svårigheterna hade sin grund i en odiagnosticerad autism eller andra dolda handikapp. Dessutom upptäckte man både syn- och hörselhandikapp hos dessa vuxna.

Ett av resultaten av Rebeckaprojektet blev att man förstod att personer med autism hade andra behov än de som enbart hade förståndshandikapp. Dock var åsikterna delade om detta och det tog tid innan man mer allmänt började acceptera idéen om särskilda gruppbostäder och dagliga verksamheter för denna diagnosgrupp. Under den första tiden som autismverksamheter byggdes upp koncentrerade man sig mest på barnen. De vuxnas situation började uppmärksammas mer allmänt först under 1990-talet. Knappt hade man börjat med dessa nya verksamheter, förrän det kom allt fler rapporter om att det fanns ännu en grupp vuxna som dittills varit oupptäckt. Det handlade om vuxna personer med högfungerande autism eller Asperger syndrom.

1994 kom LSS-lagen, som gav personer med autism rätt till särskilt stöd i boende och rätt till sysselsättning. Allt fler personer inom denna dolda handikappgrupp kom fram i ljuset och krävde sina rättigheter enligt lagen. Det visade sig att det fanns personer med autism också inom psykiatrin, många av dem under andra diagnoser. När LSS-lagen kom fanns jag redan inom psykiatrin som lärare åt ”Elisabeth” och fortsatte att utveckla pedagogiska metoder för vuxna personer med autism inom detta nya verksamhetsområde. Ännu en gång hade jag kommit till ett verksamhetsområde där jag skulle syssla med något som det inte fanns någon existerande erfarenhet av. Det blev nödvändigt att *skapa* sina erfarenheter och sin praktik. Från 1975 och fram till mitt forskarliv, som började hösten 1998, har mitt yrkesliv till stor del bestått av skapandet av praktiska erfarenheter inom nya pedagogiska områden. Den psykologiserade pedagogik som funnits

under en stor del av mina praktiskt verksamma år, hade hjälpt mig lika lite som teorierna om känslomässiga störningar. Det blev allt tydligare att pedagogerna måste återerövra pedagogiken från psykologerna för att kunna utveckla de pedagogiska metoderna.

Dagens skola och elever med dolda funktionshinder

Under 1990-talet uppmärksammas allt mer de dolda funktionshindren bland skolbarn. Allt fler barn får diagnoser och man börjar tala om ”diagnoshysteri,” modediagnoser osv. Två synsätt står mot varandra, de som påstår att det ökande antalet barn med neuropsykiatriska diagnoser är en faktisk verklighet och de som påstår motsatsen – att man felaktigt stämplar barn som det egentligen inte är något större fel på.

I en D-uppsats från Lärarhögskolan i Stockholm försöker Peg Lindstrand (Lindstrand, 1998) förstå detta ökande diagnosticeringsbehov under det senaste decenniet. Hon konstaterar att det under läsåret 1995/96 kom alarmerande siffror från ett antal kommuner och att kostnaden för *barn med särskilda behov* i grundskolan steg lavinartat. Hon konstaterar efter samtal med PBU-personal att skolans decentralisering och kommunernas besparingar därvid spelat en stor roll:

> PBU misstänker i stället att det hårda trycket på mottagningarna sammanhänger med kommunala besparingar, speciellt inom elevvården. De menar att många kommuner har drabbats av kraftiga minskningar när det gäller resurser för elevvård. Skolkuratorernas antal har minskat kraftigt. Den tid skolläkare och skolsköterskor har i varje skola har reducerats till ett minimum. Resurserna för olika slag av specialundervisning och undervisning i småklasser har minskat. Resurserna inom barnomsorgen för förskolebarn och skolbarnsomsorg för skolbarn har också minskat. Härigenom menar man att mycket av det förebyggande arbete, som bedrivits inom förskolan och skolan försvunnit. Allt fler barn far illa och det finns allt färre vuxna, som kan ta hand om de uppkomna problemen.

PBU-personalen beskriver också att

> Diagnoser är en förutsättning för att barnen skall få stödinsatser. Vissa diagnoser kopplas till ekonomiska resurser. PBU ser att diagnosticeringsbehovet har ökat markant de senaste två åren.

Trots att vi enligt den nya Funkis-utredningen (Utbildningsdepartementet, SOU 1998:66) nu är på väg mot *en skola för alla*, tycks det vara långt kvar tills skolan kan utgå från det enskilda barnets behov och ge varje elev de inlärningsbetingelser som han eller hon behöver. Utredningen föreslår till och med att samma kommuner som monterar ner de specialpedagogiska insatserna ska få ett ändå

större ansvar för alla former av specialpedagogik genom att också statens specialskolor ska avvecklas.

Peg Lindstrand skriver vidare:

> Fenomenet går att koppla till den struktur de flesta kommuner är uppbyggda kring idag. Decentraliseringen och skolornas resultatansvar innebär att det mesta i skolornas budget skall rymmas inom ”skolpengen”. Ofta finns dock en pott pengar kvar centralt för ”barn med behov av särskilt stöd”. För att kunna få del av denna pott krävs en diagnos på att barnet har någon form av handikapp. Enligt personal på PBU går det inte att tydligt särskilja barn med psykosociala problem från handikappade barn. Speciellt tydligt blir detta beträffande barn med neuropsykologiska handikapp som t.ex. DAMP/MBD. Många barn är svårdiagnosticerade, många befinner sig i gränslandet mellan neuropsykologiska och psykosociala problem.

Antalet barn som kommer till PBU har ökat i hela landet (Lindstrand, 1998). Många är också de barn som kommer till barnpsykiatriska kliniker för att få en förklaring till sina inlärningssvårigheter och svårigheter med kontakt och kommunikation. Barnpsykiatrin har länge haft en förklaringsmodell som utgått från att det finns en känslomässig störning eller relationsstörning under sådana svårigheter. Först under senare år har man allt mer börjat förstå att det också kan finnas andra förklaringar till problematiken. Men det är aldrig lätt för någon yrkesgrupp eller hela system att bara vända ryggen åt gamla världsbilder och gamla tankar och börja tänka om i nya banor. Trots att mycket förändrats för barn med dolda funktionsnedsättningarna har Handikappombudsmannen ändå haft anledning att anföra följande i sitt remissvar till Barnpsykiatrikommitténs slutbetänkande (SOU 1998:31):

> Handikappombudsmannen vill lyfta fram att det finns psykiska problem hos barn och ungdomar som inte primärt har psykosociala orsaker. Som bilaga till Handikappombudsmannens remissvar till Läs – och skrivkommitténs betänkande medföljde en kunskapsöversikt över barn med neurologiska och neuropsykiatriska problem. Rapporten är skriven av professor Christopher Gillberg. I rapporten hänvisas till en befolkningsstudie i Skaraborgs län år 1994 som visade att ungefär 10 procent av alla barn som just skulle börja skolan har en påtaglig neuropsykiatrisk problematik. Barn och ungdomar med neuropsykiatriska problem är således en stor grupp i samhället. Handikappombudsmannen välkomnar Barnpsykiatrikommitténs konstaterande att behandlingsoptimismen inom barnpsykiatrin har ”lett till att man inte tillräckligt uppmärksammat att många barn har svårigheter som inte en gång för alla ”botas” genom relations- eller familjeinriktad behandling.
> . . .
> Handikappombudsmannen anser att det är nödvändigt att tydliggöra skolans ansvar för elever i särskilda behov. Under Handikappombudsmannens tre första verksamhetsår har anmälnings- och

> rådgivningsärenden inom skolområdet till övervägande del handlat om att elever med dolda funktionsnedsättningar inte får det stöd och den hjälp de har rätt till i skolan.
>
> . . .
>
> Skolverket har under 1996, på initiativ av Handikappombudsmannen, utvärderat hur rektorer ser på sitt arbete med elever med dolda funktionsnedsättningar. I undersökningen anger rektorerna att bristen på resurser är ett stort hinder för att kunna ge rätt stöd. En majoritet anser sig också generellt ha behov av ytterligare kunskap om elever med dolda funktionsnedsättningar. Av enkäten till rektorerna framgår också att de, i jämförelse med statistik baserad på forskning, underskattar antalet elever med dolda funktionsnedsättningar. Om rektorerna inte känner till elevers funktionsnedsättningar minskar naturligtvis möjligheterna att sätta in åtgärder som är anpassade efter elevernas behov och förutsättningar.

Medvetenheten om de dolda funktionsnedsättningarna har ökat betydligt sedan jag själv började min första lärartjänstgöring år 1969. Genom den pågående debatten kommer de förhoppningsvis att uppmärksammas även på så sätt att varje elev får den pedagogik som han eller hon behöver. Än så länge tycks vägen dit vara lång. Nyligen har man infört ett betygssystem som visar vilka kunskaper eleverna faktiskt har tillägnat sig. Det har visat sig att många elever inte klarar av att få ett fullständigt betyg. Utan ett skolbetyg vid avslutad skolgång är vägen idag snubblande nära en rundgång mellan olika ”åtgärder” och svårigheter med att överhuvudtaget kunna ta sig in på arbetsmarknaden. Detta i sin tur skapar en allt större skara av marginaliserade och frustrerade medborgare som inte har någon plats i samhällsgemenskapen.

När jag tittar tillbaka på min nybörjartid som lärare på skoldaghemmet, kan jag konstatera att ”mina” pojkar, som var födda kring 1960, inte fick någon bra undervisning därför att vi inte hade tillräckliga kunskaper. Pojkarna fick en ofullständig skolgång trots att de tillbringade hela den skolpliktiga tiden av sina liv i skolan. Hur det sedan gick i livet för dessa pojkar vet jag inte mycket om, annat än att en av dem som nu är 39 år gammal, arbetar som vaktmästare på ett stort Stockholmssjukhus. En skrevs in på skolhem året efter det jag hade slutat på skoldaghemmet. De övriga hamnade i gäng redan under högstadieåren och ingen vet vad som sedan hände. I mina fallbeskrivningar har jag personer som är ungefär jämnåriga med ”mina” pojkar. Deras svårigheter har blivit så stora att de själva måst söka psykiatrisk vård eller omhändertagits för sluten vård. Hur har det sett ut inom den psykiatriska vården för barn och vuxna med neuropsykiatriska tillstånd?

Psykiatrin och de neuropsykiatriska tillstånden

Först under 1980-talets gång började den barnpsykiatri som tidigare i stor utsträckning vilat på enbart psykoanalytisk/psykodynamisk grund att ta till sig en annan kunskap som höll på att utvecklas inom

barnhabiliteringarna. Det var kunskapen om att det fanns andra orsaker till barns kontakt- och kommunikationsstörningar än rent psykologiska. Också koncentrationsstörningar, inlärningssvårigheter och hyperaktivitet kunde ha sina orsaker i ett avvikande nervsystem.

Spridningen av denna kunskap inom barnpsykiatrin har inte varit jämnt fördelad inom landet och är fortfarande bristfällig hos många PBU- och BUP-mottagningar. Bemötandet som föräldrar till barn med dolda handikapp får är mycket olika. Det finns många exempel på att föräldrar känt sig kränkta av att de själva får gå i samtalsterapi när de söker för sitt barns problem. Många upplever också att man bagatelliserar och inte förstår sådana problem som barn med dessa funktionshinder har.

Om nu kunskapen om dessa tillstånd är ojämnt fördelad inom landets barnpsykiatri, så är läget än besvärligare för de vuxna som söker hjälp inom psykiatrin. Eftersom kunskapen om dessa tillstånd vuxit fram inom barnpsykiatrin och man länge bara talat om autism, DAMP och AD/HD som barnneuropsykiatriska tillstånd, har man inte räknat med att de är en angelägenhet för vuxenpsykiatrin. Det finns idag ytterst få vuxenpsykiatrer som kan utreda och diagnosticera dessa tillstånd. Inte ens i en så stor stad som Stockholm finns längre ett fungerande utredningsteam. Det som fanns på Huddinge sjukhus under två år var ett projekt och lades ner efter projekttidens slut. För de vuxna personer som vill ha sina problem utredda återstår att söka sig fram till de få privatpraktiserande psykiatrer som gör sådana utredningar. Det gör att möjligheten bara finns för dem som har råd och som vet var man ska leta.

Mina egna erfarenheter av dessa kunskapsluckor inom psykiatrin är först och främst sammanknippade med mötet med ”Elisabeth.” Hon fick sin autismdiagnos av professor Gillberg år 1990. Han hör till den handfull specialister i Sverige som utreder barnneuropsykiatriska tillstånd även hos vuxna. Trots att ”Elisabeth” fick denna diagnos förändrades inget i hennes vård och behandling, därför att man på kliniken inte förstod att *syndromet* autism var något annat än det autistiska delsymptomet med samma namn inom schizofrenidiagnosen. Man fortsatte med samma psykodynamiska terapi som tidigare för att *lösgöra känslomässiga knutar från det förgångna.*

All erfarenhet säger att personer med autism behöver pedagogik för att kunna utvecklas och lära sig leva med sitt funktionshinder. ”Elisabeths” föräldrar och Föreningen Autism vände sig då till Socialstyrelsen, för att tillsynsmyndigheten skulle bedöma hennes vård utifrån ett autismperspektiv. Den tillsynsmyndighet som ska se till att vård som ges är i enlighet med vetenskap och beprövad erfarenhet inspekterade upprepade gånger ”Elisabeths” vård utan att konsultera någon sakkunnig inom autismområdet. Man bedömde varje gång att vården var adekvat, trots att landets ledande expert inom autismområdet bedömde att den var urusel.

Så länge som landets högsta tillsynsmyndighet inte själv har kompetens eller på annat sätt skaffar sig den expertkunskap som behövs för att bedöma vården av personer med barnneuropsykiatriska

tillstånd inom psykiatrin, finns det små möjligheter för dessa patienter att få en adekvat vård.

Att ”Elisabeth” inte är ett enstaka fall har jag erfarit efter augusti 1997, då Stripteasefilmen om hennes öde visades på svensk TV. Åtskilliga personer kände då själva igen sig i Elisabeth och ville veta var man kunde få en utredning. Många anhöriga till patienter inom vuxenpsykiatrin hörde också av sig till mig och ville berätta sin historia. De kände igen ”Elisabeths” symptom hos sina söner eller döttrar och ville få till stånd utredningar som tidigare inte gjorts. Flera av dessa vuxna psykiatripatienter har nu fått autismdiagnos och en mer adekvat behandling. Andra kämpar fortfarande för att få en utredning eller bättre vård. Några av de personer som finns som fallbeskrivningar i mitt arbete har jag kommit i kontakt med på detta sätt.

”Fallet Elisabeth” har blivit något av en väckarklocka för den svenska vuxenpsykiatrin och man börjar nu förstå att de tillstånd som kallas för barnneuropsykiatriska även förekommer hos vuxna. Under de allra senaste åren har man i allt högre grad börjat känna igen dessa patienter som inte stämmer in i de vanliga diagnoskategorierna, man förstår att deras behov av behandling är annorlunda än andra patientkategoriers. Det som ännu fattas är kunskapen om vad man gör när man känt igen dem och ställt diagnosen.

Betydelsen av att få rätt diagnos

De personer som finns beskrivna i kapitlet *Fallbeskrivningar* har alla utryckt att det varit en stor lättnad att få en diagnos som de kände stämde överens med deras egna upplevelser av sig själva.

Gunilla Gerland påtalar både i min intervju med henne och i föreläsningssammanhang vikten av att få rätt diagnos. I hennes fall betydde det att hon kunde få en förklaring till sina problem. Hon kunde då också ta kontakt med andra personer med liknande svårigheter och känna att hon inte var ensam i världen med sina symptom. Det fanns nu en förklaring till att hennes upplevelse av verkligheten inte stämde överens med ”normalvärldens.”

Jan-Erik som själv sökt i psykologisk litteratur känner att hans egna iakttagelser av sina problem nu bekräftats. Han har tidigare känt igen sig i autismlitteraturen men ingen har tagit hans iakttagelser på allvar, därför att man har haft totalt felaktiga uppfattningar om vad autism är.

”Elisabeths” föräldrar förlorade aldrig hoppet om att dottern någon gång skulle få en diagnos som stämde överens med deras egna iakttagelser av henne. I sin tre decennier långa kamp för en mänsklig vård för sin dotter hade de blivit misstänkliggjorda, föremål för groteska rykten och betraktade som rättshaverister av alla instanser. Det har sent omsider visat sig att det fanns just en sådan biologisk förklaring till deras dotters gåtfulla ”sjukdom” som de själva alltid anat. Den förklaringen har de själva läst om i boken av Hans Asperger som de läst i original, gjort understrykningar i på nästan varje sida och gång på gång förgäves försökt visa för psykiatriker.

Psykiatrin och forskningen

Den högfungerande formen av autism, Asperger syndrom, är tämligen ny i diagnos-manualerna. I 1980-talets ICD-9 och DSM-III fanns denna form av autism inte nämnd utan kom med först i 1990-talets reviderade manualer ICD-10 och i DSM-IV. I fallen Freja, Jan-Erik och David som kommer att beskrivas i ett kommande kapitel kommer vi att se hur lång tid det tog innan den nya forskningen nådde den kliniska vårdens bedömningar. I en av Psykiatri-utredningens rapporter (Psykiatriuppföljningen 1997:22) har man undersökt i vilken mån ny forskning når klinisk verksamhet och ändrar dess innehåll. Man konstaterar där att nyheter inom medicinsk behandling snabbt sprider sig, medan det är betydligt sämre ställt vad gäller diagnosticering och annan behandling.

> Vad gäller nya läkemedel sker informationsspridningen via läkemedels-industrin, men även behandlingsmetoder som saknar kommersiellt intresse för läkemedelsfirmorna har visat sig spridas snabbt under förutsättning att effekten varit uppenbar och dramatisk (exempelvis när elbehandling introducerades på 40-talet, eller litiumbehandlingen på 60-talet). Icke farmakologiska behandlingsmetoder, t.ex. olika psykoterapier, sprids ofta långsammare vilket säkert beror på att de är mer resurs-krävande, vanligen förutsätter mångårig specialutbildning av utövarna, och ofta har svagheter i effektdokumentationen. En bättre nationell samordning av såväl utvärdering som utbildningsinsatser skulle sannolikt förbättra situationen härvidlag.
>
> Medan introduktionen av nya behandlingsmetoder ofta går relativt fort, tycks informationsspridningen av mer sofistikerade aspekter på diagnostik och behandling, för att inte tala om riktlinjer för när en viss behandling *inte* skall ges, eller avbrytas, inte vara lika lätt att sprida.

Tidigare publicering

En praktiker som blir forskare befinner sig i det ständiga dilemmat mellan att publicera sig vetenskapligt eller att gå ut bland praktiker och sprida sina resultat och tankar. De senaste årens stora intresse för pedagogiska metoder och autismkunskap inom vuxenpsykiatrin har gjort att jag i hög grad valt praktiken framför vetenskaplig publicering. Mellan hösten 1998 och hösten 1999 har jag haft 32 föreläsningsdagar, företrädesvis inom psykiatrin, men också för vuxenhabilitering, skolor och gruppbostäder.

De presentationer jag gjort i vetenskapliga sammanhang är följande:

An ultimate challenge for adult education
The 26th Annual Congress of the Nordic Society for Educational Research (NFPF – Nordisk förening för pedagogisk forskning)
Lahti, Finland, March 12–15, 1998

Free Freya – education within psychiatric care services
The First Nordic Conference of Research on Autism/Asperger syndrome
Växjö, February 1–2, 1999

Från specialpedagogisk praktik till specialpedagogisk teknik
Specialpedagogisk Biennal, Linköpings Universitet
Linköping, 9 – 10 augusti 1999

Dessutom finns ett abstract inskickat till 6th Congress Autism Europe, Glasgow, Scotland, 19 – 21 maj 2000:
Is there still a future?
Misdiagnosed persons with autism within forensic psychiatry

2. Design som metod

Teknikerns designande av sin produkt är inte så skilt från designandet av pedagogik – med början i idéer, observationer, överväganden och val mellan olika alternativ. När jag i Certecs första programförklaring (Jönsson, 1997) läste att det var användarens önskningar och drömmar som var idén bakom rehabiliteringstekniskt görande och att teknikern/utvecklaren skulle finnas med i processen ute på fältet där användaren finns – då började fjällen falla från mina ögon. Riktigt färdig för designidén var jag dock inte förrän Certecs nästa policy-dokument (Jönsson-Anderberg, 1999) publicerades. I den stod ”Design är det integrerade samspelet mellan behov, idéer, visualisering, form, miljö, ekonomi, projektering, tillverkning, förpackning, transport och kommunikation mellan den presumtive brukaren och alla inblandade parter.”

Kopplingen mellan mitt pedagogiska görande och designandet av rent materiella produkter blev allt tydligare. I ett av avsnitten stod just precis det jag sökte i metodväg.

> ”Design kräver en sorts praktikens reflekterande. Den har starka anknytningar till både fallstudier och tidsgeografin genom att den låser forskningen till situationen i fråga. Den tar alltså inte generellt ut människor, ting och händelser ur sina sammanhang för separat beforskning utan låter ofta *det särskildas företräde* råda: handlingsorienterade och situationsberoende föreställningar om sammanhang och om hur man kan hantera dem.”

Jag kände mig nu fri att använda reflektionen över min pedagogiska praktik som en metod för att blottlägga de strukturer som fanns i det pedagogiska görandet, synliggöra dem och sätta ord på dem. Ytterligare bekräftelse för en sådan metods möjligheter hittade jag i Donald Schöns bok om den reflekterande praktikern (Schön, 1999). Han utgår från att utövandet av de flesta professioner är något helt annat än tillämpningen av teorier i praktiken. Praktikern nalkas sitt professionella görande som om varje problem vore unikt. Genom att använda sig av sin speciella kunskap försöker han formulera problemen. Sökandet efter problemens formuleringar är i sig en del av professionaliteten. I pedagogiken liksom i psykiatrin finns många konkurrerande värderingar och många sätt att lösa specifika problem. Gången från problem till målsättnings- och hypotesformulering kräver att stora mängder information bearbetas samtidigt. Man måste jämföra aktuella problem med tidigare erfarenhet, hitta mönster och värdera olika lösningar mot varandra. Snabba beslut kan vara viktiga.

Situationer kan snabbt förändras, ny information komma till som vänder synsätt och ger ny mening åt skeenden. Den lyhörde praktikern ser det nya i situationen och omformulerar problemen.

Schön citerar Herbert Simon (i Schön, 1999) ”Simon believes that all professional practice is centrally concerned with what he calls ”design,” that is, with the process of ”changing existing situations into preferred ones.” But design in this sense is precisely what the professional schools do not teach.”

Schöns försök till ett nytt slags metodskapande utgår från nödvändigheten av att utvärdera sådana yrken som av tradition har ansetts omöjliga att utvärdera. De är beroende av mellanmänsklig kommunikation och kontextberoende och det har varit svårt att hitta objektiva utvärderingsmetoder. Man har antagit att tillägnandet av sådan yrkeskunskap inte går att lära sig via regler utan att det i stor utsträckning handlar om en tyst kunskap och intuition som utvecklas under arbetets gång. Schön tar som exempel psykoterapeutens yrke och beskriver hur attityden till terapeutiskt arbete från samhällets sida har ändrats. Den amerikanska kongressen har krävt vetenskapliga bevis för en terapiforms effektivitet för att det ska vara tillåtet att betala ut offentliga medel till utövandet av den. Under de år som psykoterapi i praktiken var liktydig med psykoanalytisk/psykodynamisk terapi var inte kraven så högljudda, men allteftersom det kommer andra terapiformer som hävdar sin överlägsenhet över den psykoanalytiska teoribildningen, blir det också allt nödvändigare att hitta former för att beskriva vad man faktiskt gör i de olika terapierna och vilken effekt de har haft i vilka fall.

Inom pedagogisk verksamhet har det ännu inte ställts sådana krav. I allmänhet ser man elevernas betyg som ett kriterium på hur lyckad undervisningen har varit. Inom specialundervisningen har dock betyg inte samma betydelse och eleverna kan inte heller ifrågasätta ineffektiv undervisning. Om det kan ställas krav på att terapeutiskt arbete ska kunna beskrivas och utvärderas, ligger det nära till hands att börja ställa samma krav även på specialpedagogiken. Så länge kunskapen om den specialpedagogiska praktiken är tyst, kan den varken förmedlas eller utvärderas.

I början av mitt arbete gjorde jag vissa ansatser till att undersöka lärares tankar och överväganden bakom pedagogiskt görande. Jag skickade ut enkäter till speciallärare, där jag bad dem att kombinera uppräknade metoder med olika typer av inlärningssvårigheter. Resultatet blev magert. Det visade sig att det var ytterst få lärare som hade funderat i sådana banor. De flesta hänvisade till att det fanns alltför många faktorer att ta hänsyn till, att problemställningarna var så många och varierande och att det inte gick att finna några entydiga regler eller lösningar. De var heller inte vana vid att tänka i dessa banor och hänvisade till den tysta kunskap som fanns inom lärarprofessionen.

Genom att jag själv hade stora mängder sparat material från mina speciallärarår, kunde jag i stället börja fundera i de banor som föreslås av Donald Schön. Praktikerna kan beforska sin egen praktik genom

att reflektera över sitt eget görande och ställa sig frågor som ”Vad var det som gjorde att jag i den situationen gjorde just detta val? Blev detta handlande lyckat eller kunde jag ha handlat annorlunda?” Genom att ställa sig sådana frågor och metareflektera över sina egna frågor och svar, systematisera sina reflektioner och dra slutsatser av skeendena, för man dialog med de uppkomna situationerna.

I det praktiska arbetets alla ställningstaganden ingår en sådan ständig dialog med situationer, där värderingar till syvende och sist blir avgörande för handlandet. Detta gäller inom pedagogiken och detta gäller i lika hög grad inom psykiatrins område. Där finns inte heller några enkla lösningar och inga självklara regler för hur man ska bete sig. Inom båda dessa yrkesområden handlar det om att den kompetente praktikern har en simultankapacitet och flexibilitet i sitt handlande. Samtidigt som man måste kunna planera på lång sikt, måste man kunna fatta snabba ögonblicksbeslut, ha en god tolknings- och observationsförmåga, kunna formulera hypoteser och förstå när de måste förkastas, ständigt tolka och omtolka.

Att skapa vetande inom sådana kunskapsområden som i praktiken är ständigt pågående processer, och där handlandet i hög grad bestäms av värderingar, kan enbart ske inom det hermeneutiska paradigmet. Bent Flyvbjerg (Flyvbjerg, 1991) har i sin avhandling tagit upp det gamla Aristoteliska begreppet *phronesis* för att beskriva det mänskliga och föränderliga som finns i den praktiska kunskapens vetande vid sidan av det vetande som skapas genom *episteme* och *techne*. Episteme rör den kunskap som går att fånga in i allmänna regler och generalisera till andra, av forskaren definierade, områden. Den sortens kunskap är inte kontextbunden och den utgör en kunskap som ska hålla över tid och rum. Techne består i konsten att via teknisk kunskap skapa en produkt.

Flyvbjerg citerar Aristoteles text som klargör skillnaden mellan olika slags vetande som passar för olika sammanhang.

> ”… [p]rudence cannot be science or art; not science (episteme) because what can be done is a variable (it may be done in different ways, or not done att all), and nor art (techne) because action and production are generally different. For production aims at an end other than itself; but this is impossible in the case of action, because the end is merely doing well. What remains then, is that *it is a true state, reasoned, and capable of action with regard to things that are good or bad for man*…We consider that this quality belongs to those who understand the management of households or states.”

Phronesis är tankehandlingarna som ligger bakom den praktiska handlingens utförande. Phronesis är också värderingarna som styr handlandet. Pedagogikens och psykiatrins praktiska vardags-handlingar vilar just på detta phronesis där den unika kontexten och de unika fallen är själva kärnan i kunskapandet. I fokus finns praktikerns kunnande som ligger i det specifika sättet att formulera frågor utifrån sina tidigare erfarenheter och att hitta svar till dem. Den

erfarne praktikern möter ofta nya problem, som inte passar in i redan formulerade kategorier. Pedagogen möter elever som har helt nya kombinationer av inlärningssvårigheter eller funktionshinder. Psykiatern och den psykiatriska avdelningspersonalen möter patienter med nya kombinationer av symptom som inte passar in i de gängse diagnoskategorierna. Hur handlar den enskilde praktikern i dessa fall då gängse kunskap inte går att använda? Ser han att det handlar om något nytt eller försöker han tränga in det nya i gamla välkända kategorier? Alla dessa sätt att handskas med problem, erfarenheter, kunskap och värdering i ständigt föränderliga sammanhang i det praktiska yrkesutövandet är phronesis område. Praktikerns egen metareflektion över sitt eget handlande och tänkande i olika praktiska situationer blir på detta sätt en forskningsmetod i sig. På detta sätt kommer man åt det unika i ett yrkesutövande som man annars missar genom att söka det allmänna.

Beforskandet av min egen praktiska gärning började med urvalet av personer. Jag valde ut 12 vuxna personer som jag undervisat mellan två och sex år. Valet föll på just dessa därför att de var ”kritiska fall,” dvs. sådana fall som på ett väsentligt sätt framhäver de drag som jag vill belysa i mitt arbete (Flyvbjerg, 1991).

En viktig avsikt med mitt arbete var att hitta de variabler som är av betydelse vid uppläggningen av en pedagogisk design. Då mitt intresse är elever med neuropsykiatriska diagnoser och jag vill utveckla ett bättre diagnosinstrument som underlag för pedagogiken, måste elevens inlärningssvårigheter vara den första och viktigaste variabeln. Pedagogiken kräver en metod och har alltid ett innehåll. Variablerna blir därmed:

1. Den som undervisas/eleven
2. Undervisningsmetod
3. Undervisningens innehåll

Jag kommer att belysa var och en av dessa variabler med många exempel, så att det blir klart vilka observationer som varit av betydelse vid valet av pedagogisk metod och pedagogiskt innehåll i de enskilda fallen. De variabler jag observerar är yttre beteenden hos eleverna. Dessa beteenden har jag sammanställt i ett observationsschema som jag kallar för *pedagogiska diagnoser*.

Undervisningsmetoderna omfattar alla de pedagogiska metoder som jag använt då jag undervisat mina elever. Jag räknar bland metoderna också in de anpassningar i miljö och den pedagogiska struktur som krävts i vissa fall. (Begreppet *undervisa* är egentligen missvisande i detta sammanhang, speciellt då det gäller vuxna personer. *Medverka till personens förståelse och utveckling* vore ett riktigare begrepp). Jag kommer i ett senare avsnitt att särskilt redogöra för såväl allmänna pedagogiska teorier som speciella metoder som ingår i beteckningen *specialpedagogik*. Speciellt kommer jag då att uppehålla mig vid den specialpedagogik som är utformad och anpassad för elever med autism och andra neuropsykiatriska tillstånd.

Genom beskrivningar av ett antal pedagogiska kontexter, kommer jag också att beskriva på vilket sätt det pedagogiska innehållet kan varieras beroende på elevens pedagogiska diagnos och valet av pedagogisk metod.

3. Fallbeskrivningar

3:1 Elisabeth – ett nyckelfall

Det var mötet med ”Elisabeth” som förde mig in i den slutna psykiatriska vården. Hon var den första person jag lärde känna som vårdades enligt lagen om rättspsykiatrisk vård (LRV). Hon var inte dömd för något brott. Det var hennes impulsbeteende som betraktades som allmänfarligt. Hennes levnadsöde är både gripande och obegripligt. Hon var den svenska psykiatrins stora gåta fram till 35 års ålder då hon fick autismdiagnos. Elisabeth har på flera sätt blivit ett paradigmatiskt fall. Dels har ett av psykiatrins paradigm haft ett ständigt tolkningsföreträde till hennes problem och omöjliggjort alla andra synsätt och behandlingar. Dels har hennes fall varit en väckarklocka inom vuxenpsykiatrin och pekat på stora brister i kunskaperna om de så kallade barnneuropsykiatriska tillstånden bland vuxna.

Om mitt möte med Elisabeth och om mitt sexåriga arbete med henne har jag tidigare skrivit i mina rapporter om *Freja*. Då Elisabeth och jag tillsammans valde denna pseudonym för henne känns det naturligt att fortsätta skriva om henne under samma namn även i detta arbete. Freja tar jag med som fallbeskrivning, inte för att hon är ett typiskt fall inom psykiatrin, utan för att hennes fall demonstrerar hur det kan gå om man alltför envist håller fast vid samma teorier och vägrar ändra kartan när den inte stämmer med landskapet. Frejas fall var också det som ledde mig in i psykiatrin och det var i mötet med henne som jag var tvungen att utveckla metoder för att arbeta med impulser, tvångsmässighet, kontakt och kommunikation när svårigheterna är som mest utpräglade. Frejas fall har många lärdomar att ge både psykiatrin och pedagogiken.

Frejas nästan 30-åriga liv inom psykiatrin är en provkarta på vår egen tids psykiatrihistoria i psykiatrins sökande efter metoder och identitet. Under många av Frejas år inom psykiatrin har hennes vård präglats av psykoanalysens synsätt. Det som Edward Shorter (Shorter, 1997) kallar för ”en parentes, men en parentes med enorma konsekvenser för psykiatrin. Det var en epok som gjorde psykoanalys och psykoterapi praktiskt taget synonyma.” Denna parentes blev också lång och förödande i Frejas liv och omöjliggjorde och fördröjde utredningar och adekvat diagnos.

Frejas liv inom barnpsykiatrin började i treårsåldern, när hennes föräldrar tyckte att hon betedde sig annorlunda än andra barn. Hon blev skräckslagen inför vissa företeelser som annars inte brukar framkalla så starka reaktioner hos barn. Hon hade också svårt för att

leka med andra barn och hon ville inte lämna sina föräldrar. Trots flera års barnterapi, såg man ingen större förändring hos Freja. Då skolan närmade sig försökte föräldrarna få till stånd en utredning. Freja var intagen på en barnpsykiatrisk klinik vid ett flertal tillfällen, men man såg inget anmärkningsvärt, utan antog att besvären skulle ”växa bort.” Man ansåg att flickan hade goda resurser – hon var mycket verbal, hade god begåvning och var pigg och alert.

Det visade sig dock att problemen var mycket större än man anat. Freja började skolan, men ville inte att mamman skulle lämna henne. I två dagar fick mamman vara med henne i skolan, sedan var det slut med sådant pjosk och därmed också slut på Frejas skolgång. Hon vägrade att stanna kvar utan sin mamma. I den stunden började föräldrarna misstänka att det var något allvarligt fel på flickan. Det handlade inte bara om att deras uppfostran var för släpphänt, att de inte ställde rätt sorts krav på henne eller något annat som hade med felaktig uppfostran att göra. Freja fick hemundervisning under en tid, men det var bara en tillfällig lösning. Den enda långsiktiga lösning som gick att hitta var heldygnsvård på ett läkepedagogiskt institut. Föräldrarna hade visserligen inte tänkt sig en sådan lösning när de sökte en skola, men det fanns inga andra alternativ. Så kom det sig att Freja flyttade hemifrån vid nästan 10 års ålder och det första steget mot ett liv som psykiatrisk gåta var taget.

På antroposofhemmet var man van vid barn med psykisk utvecklingsstörning, men Freja var ett intelligent barn. Hon betedde sig inte som man väntade sig av ett sådant barn. Hon uppförde sig riktigt illa. Blixtsnabbt kunde hon kasta sig över saker och förstöra dem. Hon vägrade att tala och vägrade att leka med andra barn. Hon tydde sig till en enda vuxen, precis som hon hade gjort hemma med föräldrarna. Man bestämde sig för att barnet var bortskämt och behövde uppfostras. Denna uppfostran innehöll en god portion bestraffningar när Freja uppförde sig illa. Bestraffningarna trappade bara upp Frejas ”dåliga uppförande.” Hon svarade på dem med att riva sönder sina kläder och bajsa på sig. När hon blev inlåst som bestraffning kladdade hon ut avföringen. Man bestämde sig då för att Freja led av hysteri och behandlingen av den åkomman bestod av kalla duschar. Hela denna spiral av bestraffningar och förstörelse trappades upp så till den grad att Freja till slut inte ens kunde upphöra med det när hon kom hem. Kulmen nåddes en helg när Freja efter ett långt permissionsförbud äntligen fick komma hem. Hon började provocera fadern med fönsterkrossning så fort hon kom hem och helgen slutade med att källarvåningens samtliga fönster krossades. Fadern tappade då besinningen och gav dottern ett rejält kok stryk. Efter denna händelse gick inte heller hemmet fritt från förstörelse och därefter kan familjen bara träffa sin dotter på sommarstället, där alla fönsterglas bytts ut mot okrossbara pansarrutor.

Vid 12 års ålder klarar man inte längre Freja på det läke-pedagogiska institutet och hon tas in på en barn- och ungdoms-psykiatrisk klinik där hon får jättedoser psykofarmaka. Det lilla barnet som hade varit skräckslaget för att vara utan sina föräldrar, var nu

bland nya främmande människor. Hennes sönderrivande av kläder och kladdande med avföring ledde till att hon snart flyttades över till en vuxenpsykiatrisk avdelning. Där, bland psykotiska och senildementa patienter, började man binda henne till händer och fötter och låsa in henne. Psykiatrin stod maktlös.

Frejas liv inom den psykiatriska vården förde henne, så småningom till både Tyskland och Schweiz. Föräldrarna sökte bättre vård för sin dotter i Sverige, men ingen sådan stod att få. I Tyskland och Schweiz fanns privata alternativ och ett av dem var den berömde Ludwig Binswangers klinik *Bellevue*, där Freja kom att tillbringa flera år. Om denna klinik skriver Edward Shorter i sin psykiatrihistoria (Shorter, 1997):

> Den opersonliga atmosfären på sjukhusen ingav de unga läkarna en lust att göra något nytt och skapa en en-till-en relation till patienterna. Psykoanalysen gav läkarna ett redskap för att lära sig tala med patienterna. De privata nervklinikerna som nu växte upp hade ett bättre alternativ att erbjuda till vattenkurer, diet eller sol och frisk luft. Alla dessa kurer hade i tur och ordning varit på modet. Nu blev freudianism på modet. Ludwig Binswanger på Bellevue i Kreuzlingen var så entusiastisk för den nya metoden att han trodde sig kunna bota allt från neuroser till psykopati med den. Trots att ”normalpsykiatrerna” försökte bojkotta de nya privatklinikerna blomstrade dessa.

Frejas tid på Bellevue blev varken för henne själv eller föräldrarna vad de hade drömt om och trott på. Binswanger var en av Freuds lärjungar och Bellevue var fortfarande i sin blomstring, som en av psykoanalysens högborgar, medan Freja fanns där. Strax efter det att man givit upp hennes vård, började Bellevues nedgång och så småningom stängdes kliniken. Detta beskriver Shorter på följande sätt:

> Under 1970-talet förlorade den psykoanalytiska teoribildningen alltmer av sitt inflytande. Allt färre läkare utbildade sig i psykoterapi och allt färre bevis fanns för att psykoterapi var ett verksamt botemedel. Ludwig Binswanger sade själv, då en ung psykiater botade en släkting med psykisk sjukdom med läkemedel: ”Fritz, med 2 piller förstörde du det psykodynamiska slott som det tog mig 50 år att bygga..” Kreuzlingen stängdes år 1980.

Freja kom tillbaka till Sverige i ambulansflyg, iklädd enbart en sopsäck, och fortsatte där att vara en obotlig, gåtfull psykospatient. Med från Schweiz följde Frejas senaste psykoterapeut, som inte ville ge upp sin terapi. Hon fortsatte sitt verk i Sverige under ett par år. Hon, Frejas far och ett antal vårdare bodde tillsammans med Freja på föräldrarnas sommarställe under ett och ett halvt år. Freja levde i större frihet än hon gjort på länge, men hennes mattvång tog till slut överhanden över hela situationen. Frejas hela tillvaro styrdes av ett helt ritualistiskt tänkande kring mat och vikt. När hon hade gått ner så mycket i vikt att den medicinskt ansvarige läkaren på Frejas sjukhus

inte längre kunde ta ansvaret för behandlingen, togs hon återigen in på kliniken. Så småningom var man tvungen att koppla bort terapeuten från Frejas vård. Den italienska terapeutens handledare professor Gaetano Benedetti höll då, (troligtvis) hösten 1975, en mycket temperamentsfull föreläsning (Benedetti, 1975) på Långbro sjukhus som försvar för en psykoanalytiskt inriktad psykoterapi.

> I Tyskland och i Schweiz har vi länge försökt att med frustrationer konfrontera henne med realiteten, men varje gång har hennes förföljelseidéer och aggressivitet bara blivit värre. Hon har alltså lyckats med att negligera en 100-årig framgång inom psykiatrin och att tvinga oss in i rollen av gamla tiders väktare. – Ja, hon tvingar oss i själva verket att bli just de väktare, som hon anklagar oss för att vara!
>
> Det är denna brist på alternativ, som tvingar oss att tänka psykoterapeutiskt – ett tecken på att psykoterapi är det slutgiltiga och mest radikala sättet att möta sinnessjukdom på, när inget annat fungerar!

I den kliniska psykiatrins sökande efter metoder, hamnar Freja gång på gång inom samma paradigm – det psykoanalytiska. Ibland får andra paradigm för ett ögonblick stiga in i hennes värld. Man försöker flera gånger få till stånd mer objektiva utredningar av hennes tillstånd men de avbryts eller följs inte upp. I Socialstyrelsens expertutlåtande av 1977 anser den ene av två experter att hennes tillstånd är att hänföra till schizofreni, den andre anför att det är en hjärnlesion. Hjärnlesionsspåret följs aldrig upp. Schizofreni passar också bättre in i den nya behandlande klinikens teoribildning där man ser psykos som en relationsstörning och brist på kärlek. När man startar en ny klinik för våldsamma psykospatienter, där Freja ska ingå, utgår man från en sådan syn (Palmgren, 1995):

> Vi ville ha människor som var inkännande och som besatt en grundkunskap – eller åtminstone en beredskap att ta emot en sådan kunskap om psykodynamiska sammanhang. Det vill säga personer som inte primärt var övertygade om att schizofreni är en obotlig biologisk sjukdom som enbart kan behandlas med medicin.
>
> . . .
>
> Om man behandlar människor mänskligt, så träder deras mänsklighet förr eller senare i dagen. Detta hade jag lärt mig på Rättspsykiatriska kliniken i Uppsala. Vår första uppgift blev därför att skapa en miljö som utgjorde god jordmån för mänskliga möten.
>
> . . .
>
> Mänsklig problematik är i grunden densamma, vilken patientkategori det än handlar om. Den går också att återfinna hos var och en av oss. Det mesta jag möter hos patienter går att förstå utifrån mina egna innersta känslor och upplevelser, även om proportionerna är olika. Genom att se in i mig själv kan jag förstå och identifiera även den schizofrenes känslor och upplevelser. Detta är en allmänmänsklig tanke.
>
> . . .
>
> Det finns hos många föräldrar en tendens att förneka att deras barn

> verkligen lider av en psykisk sjukdom. De söker enträget efter andra mer biologiska förklaringar: en hjärnskada, ett hormonellt fel eller dylikt. Det viktiga blir att finna en enkel och entydig orsak till det som hänt deras barn. De söker en förklaring som gör att barnets sjukdom inte beror på deras uppfostran, inte på något som de kan rå för.

Med denna policyförklaring för klinikens behandling, ser man att Freja och hennes föräldrar sitter fast i ett mäktigt paradigms synsätt och det kan inom det paradigmet inte finnas något som helst utrymme för biologiska förklaringar. Föräldrarna ger dock inte upp. De vill ha en utredning. I slutet av 1980-talet kommer en utredning till stånd. De ansvariga för den publicerar också två artiklar i ”British Journal of Psychiatry” (Wetterberg, Akner et alia, 1988) för att söka liknande fall i världen. Men de får ingen större respons på sitt upprop. Freja tycks vara en gåta. Utredningen avslutas innan den är färdig då den kolliderar med en ny psykoterapeutisk omgång. Föräldrarna ger sig inte. De är övertygade om att de inte är skuld till sin dotters handikappande tillstånd. De fortsätter på egen hand att söka i litteraturen. De ser ett TV-program, där Christopher Gillberg talar om DAMP. De tycker att mycket av det som sägs också passar in på deras dotter. De tar kontakt med Gillberg, men det tar tid innan den behandlande kliniken går med på att skriva en remiss. I slutet av år 1990 träffas Christopher Gillberg och Freja. Han konstaterar att hon inte har DAMP, men väl autism med stark tvångsmässighet. Så tycks det som om Freja äntligen vore ute ur psykoanalysens grepp och på väg mot en behandling som bättre motsvarade den nya autism-diagnosen. Men i och med att detta gåtfulla fall fick en så oväntad lösning och tillräckligt många instanser redan åtskilliga gånger tagit ställning *för* de rådande beskrivningarna och behandlingarna, skedde ingen radikal förändring vad gäller behandling. Ingen expertläkare engagerades för att ge råd och nya riktlinjer och mig som pedagog med kunskap om autism skaffade föräldrarna själva.

Föga anade de då att deras flera decennier långa kamp ingalunda var slut. Alla initiativ till förändringar i dotterns liv måste även i fortsättningen tas av dem själva. De fick skaffa juridisk hjälp för att få dottern ut ur den rättspykistriska vården och det var de själva som slutligen fick skaffa en bostad åt sin dotter när ingen annan tog några rimliga initiativ i den vägen.

Frejas fall är inte unikt inom svensk vuxenpsykiatri. Det finns andra Frejor, men troligtvis ingen som så envist har behandlats utifrån samma synsätt och med samma metoder, trots att metoderna gav föga resultat. Freja och hennes medsystrar och medbröder har visat att det inom vuxenpsykiatrin krävs bättre kunskaper om de diagnosgrupper som kallas för barnneuropsykiatriska.

Pedagogik för Freja

De lärdomar Freja har att ge pedagogiken är att det aldrig är för sent i livet att börja på en förändring. Det blir också tydligt att det behövs

både gedigna pedagogiska kunskaper och en gedigen autismkunskap för att åstadkomma förändringar i en kombination av så komplicerade handikapp som Freja visar prov på. Pedagogiken måste ta till alla sina metodiska möjligheter för att skapa kombinationer på ett okonventionellt sätt.

Mitt arbete med Freja kan delas upp i två perioder – från oktober 1992 till 31 maj 1996 som lärare inom Särvux, från 1 juni 1996 till 1 juni 1998 som projektledare för ett pedagogiskt projekt där Freja och en medpatient ingick. Perioden efter 1 juni, då projektet egentligen var avslutat, fortsatte jag att arbeta av bara farten fram till 31 augusti. Från och med 1 september 1998 var det ofrånkomligt slut på pedagogiken och de förhandlingar som sedan tog vid mellan psykiatrin och LSS-lagens företrädare kom att handla om annat än den verksamhet som skulle bedrivas kring Freja.

Vilka pedagogiska metoder?

Den undervisningstid som Freja och jag hade tillsammans var ytterst knapp till en början – fyra lektionstimmar per vecka. Mitt inflytande över hennes liv och leverne var ändå knappare under de första åren fram till juni 1996. Hennes huvudsakliga behandlingar var vid den tiden medicinering och analytiskt grundad psykoterapi.

Frejas liv hade varit mycket exceptionellt och helt i avsaknad av normalitet sedan hon flyttade hemifrån som barn. Det gick därför inte att använda sig av några färdiga pedagogiska metoder. Förutom individualisering krävdes också helt skräddarsydda kombinationer av pedagogiska metoder. I autismsammanhang brukar ”struktur” vara det första man rekommenderar, men i det här fallet fanns mer struktur än man kunde önska sig. Det var en struktur som helt saknade innehåll och utvecklingsmöjligheter. Alla vardagsrutiner utfördes med samma precision och utan ändringar dag efter dag. Om man någon gång frångick rutinerna slutade det med katastrof, dvs sönderrivna kläder, krossade fönster eller liknande. Strukturen hade blivit en ritual, en tvångströja och inte ett hjälpmedel för inlärning och utveckling.

Frejas liv var tomt på tankar, sysselsättning och saker. Hon betraktades som farlig, aggressiv och oberäknelig. Det var helt uppenbart att det måste till en hel rad olika metoder för att ge Freja en möjlighet att lära nytt och lära om. Det som behövdes mest i hennes tillvaro var ett utvecklande innehåll i strukturen och en strävan mot större flexibilitet. Frejas tvångsmässiga tankar gick en ständig rundgång – som en grammofonskiva som fastnat i sitt spår: ”Läkaren som låst in mig här bakom stängslet måste ha varit full eller tokig … jag skulle kunna klara mig själv bara jag fick bo i en husvagn i skogen … spräng upp det här huset vid midnatt!” Det som verkade vara mest nödvändigt i den situationen var att ge henne fler tankar vid sidan om dessa som hade blivit en ritual utan någon egentlig kommunikativ avsikt.

Att kombinera metoder

Jag nalkades Freja med orden: ”Jag är en slags lärare som vet mycket om människor … vad de har gjort tillsammans … vad de har berättat för varandra … vad de har sjungit och dansat … vill du att jag ska berätta för dig? Freja lyssnade, log mot mig och svarade: ”Det låter intressant, men vi måste gå medan du berättar, annars blir jag för fet!”

På det sättet började två monologer – en på var sida om ett högt rastgårdsstängsel. När jag pratade om de första människorna på jorden, pratade hon om sina tokiga och fulla doktorer och om husvagnen i skogen där hon kunde leva på egen hand. Jag förstod att Frejas huvud var tomt på tankar och att hon av egen kraft inte förmådde att ta sig ur sina monologer. Hon måste få hjälp utifrån med att få fler tankar. Det första steget i den riktnigen blev att utveckla husvagnstankarna. Jag började fråga henne om detaljer kring livet i husvagnen och det fick henne att börja fundera i nya banor. Från de svar hon gav på mina konkreta frågor skapade jag en berättelse. Jag kallade dem för *Novellerna*. I dessa noveller kunde hon se sina egna fåtaliga tankar broderas ut till något större och mer spännande. Med tiden lärde hon sig att själv hitta på och fantisera och hon blev en riktig skicklig intrigskapare, som skickade iväg huvudpersonerna till öknen, fick dem kidnappade av italienska maffian och sålda till den ryska maffian osv. i 31 spännande avsnitt.

När Husvagnsnovellerna var färdigskrivna och Freja firat bröllop med gräddtårtor och grillade kycklingar, började hon sakna berättelserna. ”Kan vi inte hitta på nya noveller?” frågade hon. Och visst kunde vi det. Vid den tiden hade hon börjat fråga mig om hon inte fick följa med mig varje gång jag lämnade henne. Utifrån denna fråga började de nya berättelserna. När Freja har frågat om hon får följa med mig, svarar jag: ”Jo, visst får du det. Gå bara och klä om dig och hämta plånboken i din byrålåda.” Resten av berättelsen handlade om vad som hände när Eve och Freja for till olika ställen. Platserna vi åkte till var sådana dit jag vanligtvis hade ärenden och i berättelserna beskrev jag mycket realistiskt hur det såg ut, vad man gjorde och vilka, för Freja, svåröverstigliga hinder som fanns på de olika platserna. Dessa berättelser utvidgade Frejas tankar, föreställningsförmåga och ordförråd. Utifrån dessa växte fram en *insiktspedagogik*.

Freja hade en gång i barndomen haft ett nästan normalt liv i tio år, men hon hade aldrig lärt sig att människor hade inre tillstånd, som visade sig på utsidan och gjorde att ansiktsuttrycken förändrades, att det var möjligt att förutsäga människors avsikter och att det fanns sociala regler. För Freja hade livet varit skrämmande med överväldigande sinnesintryck, i hennes föreställningsvärld kunde vad som helst hända på ett fullständigt oförutsägbart sätt. Och runt omkring sig hade Freja sedan barndomen haft många människor som alla ansåg att hon var fullständigt oberäknelig.

Insiktspedagogik

För att kunna förstå andra människors inre tillstånd, måste man först veta *att* de har inre tillstånd. För att kunna kommunicera sina egna tankar och känslor måste man veta vilka de är och hur man benämner dem. Man måste också kunna jämföra dem med andra människors tankar, känslor och inre tillstånd. Med andra ord måste förmågan till metakognition finnas för att man ska kunna reflektera över och förmedla sina tankar, åsikter, känslor och drömmar till andra, dvs ha en social interaktion.

När Freja försökte beskriva människors utseenden, var det uppenbart att hon inte förstod att man skulle titta efter ansiktsuttrycket i ansiktet. Hennes blick fastnade på perifera detaljer och hon måste ha hjälp med att förstå att näsor, ögon och ansiktsformer var olika och kunde beskrivas. Hon måste också lära sig att förstå att människors inre tillstånd avspeglar sig i ansiktsuttrycken och att de går att beskriva.

Det var inte heller någon självklarhet för Freja vad det betydde att resonera, diskutera eller argumentera och att det fanns skillnader mellan olika sätt att kommunicera och att avsikterna med dem var helt olika. Frejas sätt att argumentera sin vilja hade varit att höja rösten och bli mer och mer upprörd tills omgivningen inte längre stod ut. Resultatet av detta kommunikationssätt var att hon ibland fick som hon ville och andra gånger ignorerades, trots att hon blev mer och mer upprörd. Detta sätt att handskas med Frejas kommunikation resulterade allt som oftast i rivna kläder eller krossade fönster då Freja inte kunde lugna ner sina upprörda känslor i tankarna. Hon var tvungen att ta till något handgripligt för att ladda ur sina uppdämda känslor. Trots att Freja har ett stort ordförråd kan hon inte använda det för en ömsesidig kommunikation. Freja fick därför nu undervisning i hur människor kommunicerar med varandra:

Vad menas med resonemang?

> *Ett resonemang är ett slags samtal där man får framföra sina åsikter om något. Man har rätt att säga vad man tycker. Man turas om att lyssna på varandras åsikter. Det är inte meningen att man ska övertala den andra att tycka likadant som man själv tycker. Det viktigaste är att båda får prata och att man turas om att lyssna.*

Under den period, då jag hade inflytande över Frejas liv och vård, gav jag henne många sådana lektioner. Freja hade i åratal varit van vid att vandra fram och tillbaka längs med rastgårdsstängslet. Hon var van vid att vistas utomhus största delen av sin vakna tid. När hon fick fler arbetsuppgifter att utföra inomhus, som att vika sin tvätt och sortera den på hyllor, laga trasiga kläder, skriva e-postmeddelanden eller viktiga meddelanden till sin personal på datorn, var hon tvungen att vistas inomhus allt längre stunder. Det gjorde henne orolig över sin

vikt och en av berättelserna jag skrev åt henne handlade om hur saker och ting i verkligheten förhöll sig, när hon började oroa sig:

En kvinna som var van vid mycket motion sade en dag att hon hade tillbringat för mycket stillasittande tid inomhus. Hon trodde att hon skulle gå upp i vikt därför att hon suttit och sytt i uppehållsrummet hela förmiddagen. Jag tror att hon hade helt fel.

På morgonen hade hon gjort sin vanliga joggingrunda i parken. Sedan gjorde hon gymnastik innan hon började sy. Efter lunch, närmare bestämt klockan 14.30, gjorde hon sin Burolympiad på egen hand och fyllde i protokollet ordentligt.

Sedan sydde hon och en av hennes trogna vänner en stund. Därefter slog hon den trogna vännen i basketball med 10-8. Klockan 16.30 planerade hon att spela fotboll utomhus. Det är helt uppenbart att denna kvinna inte lever ett stillasittande liv.

Freja lär sig att argumentera och diskutera. Hon lär sig också att viktiga meddelanden är skrivna på dator. En dag går hon till datorn och skriver:

VIKTIGT MEDDELANDE TILL PERSONALEN!
Jag hittade en blå filt på bänken och tog in den i mitt rum. Jag försöker övertala Eve att få behålla båda blåa filtarna. Jag gör det genom att lova att det inte ska bli mer tvätt. Jag kommer att tvätta den andra blåa filten på onsdagar i stället för madrasskyddet. På det sättet blir det inte mer tvätt. Jag tycker det känns jätteskönt att ha två rena filtar på mig.

Om social interaktion

Frejas nya diagnos accepterades inte förrän tre år efter det jag börjat på kliniken. Redan innan dess var Freja nyfiken och ville veta vad det var för en gåtfull sjukdom hon led av. Hon ville att vi skulle läsa om hjärnan, så att hon själv kunde spåra vad som fattades henne. Kliniken sade ”schizofreni” och professor Gillberg hade sagt ”autism.” Vi började läsa om ”Mannen som förväxlade sin fru med en hatt” (Sacks, 1987) och kom så småningom till både Christopher Gillbergs (Gillberg, 1992) och Uta Friths (Frith, 1994) böcker. Freja kände igen sig själv i böckerna om autism och ville veta mer: ”Det står social interaktion i böckerna. Vad betyder det?”

En av mina lektioner förklarade social interaktion på följande sätt:

Ordet social interaktion har du sett många gånger när vi läst om autism. Social interaktion är svårt för personer med autism. Det betyder att de har svårigheter med att förstå andra människor och veta hur man ska umgås med dem.

Därpå kommer en bild på en ensam människa och texten:

Här är en ensam människa. En ensam människa har ingen social interaktion. Till det behövs det fler människor. En ensam människa har sina tankar och inre bilder, men hon har ingen att dela dem med. Det blir ensamt om man bara har sina egna tankar och inte får några nya tankar från andra människor. Om man är fler människor kan man ha ett tankeutbyte. Det går till så att den ena personen först berättar om sina tankar och idéer. Den andra personen lyssnar då och försöker svara den första. Sedan är det hennes tur att berätta om sina tankar och den andres tur att lyssna och svara. Nu ska du och jag ha ett tankeutbyte!

Vi övade på att berätta för varandra om våra tankar om sådant som hände där och då och om sådant som hänt tidigare i livet. Freja tyckte att det var svårt att komma på något att berätta om. När hon väl kommit in i ett tankespår kunde hon fastna. Det var svårt för henne att hitta nya associationer. När vi hade hållit på att prata länge om ansiktsuttryck, människors inre tillstånd och känslor, trodde Freja plötsligt att hon visste varför andra människor inte var lika rädda för främmande människor som hon var. Hon skrev ett brev till mig:

Kan normala människor känna igen tjuvar och mördare på deras utseende? Svara mig med detsamma! Det är viktigt för mig att få veta!

Jag var tvungen att göra Freja besviken och förklara att sådant inte var möjligt ens för människor med normala hjärnfunktioner.

Inlärning genom habituering och automatisering

Sådan kunskap som jag försökte få Freja att förstå är möjlig att förklara och möjlig att lära sig genom större och större förståelse. Frejas brist på impulskontroll och hennes rädsla för att komma nära andra människor gick inte att behandla genom en insiktspedagogik. Där måste man använda andra metoder.

Freja reagerar omedelbart på alla nya intryck. Hennes reaktioner är så snabba och reflexartade, att det inte ges något tillfälle att tänka. Ju mer spänd och orolig hon är, desto mer reflexartade är hennes reaktioner. Freja har åtskilliga anledningar att bli spänd. Hon har under sina många år inom den slutna psykiatriska vården, fjättrats till händer och fötter i längre eller kortare perioder. Hon visste ofta inte när eller varför hon skulle fjättras och tanken på *att* det kunde hända, gjorde att hon nästan konstant var beredd för flykt och kamp.

Att få Freja att lära om, så att det blev möjligt att komma henne närmare, började med promenader i parken. I början gjorde jag förberedelser för promenaden innan vi gick ut. Freja har hyperlexi och ville ha mycket läsning av mig. Eftersom jag ville att hon skulle förstå det hon läste, gav jag henne i stället lite läsning. Extra läsning gick hädanefter att få i parken. Före promenaden hade jag satt fast nio väl synliga blad i träden på vår promenadväg. Jag talade om för Freja

att det gick att få mer läsning om hon hittade bladen i parken. Medan hon hade uppmärksamheten på sökandet, kunde hon inte kontrollera avståndet till mig. En av skötarna gick bakom oss, så att Freja och jag kunde koncentrera oss på promenaden.

Dessa pappersark i träden skulle snart ha blivit en ny ritual, om det inte hade funnits en inbyggd flexibilitet i mitt system. När vanan att söka och hitta pappersarken i träden var etablerad, började jag klippa av en liten bit, så att de krympte med några centimeter i taget.

Steg två i träningen av impulskontroll bestod i att jag satte fast något iögonenfallande bredvid den lilla pappersremsa som nu återstod av den extra läsningen. Freja kunde få ett vackert klistermärke på ett protokoll för varje gång hon kunde ta bort pappersremsan utan att röra vid det andra föremålet. Fem klistermärken ledde till en belöning som hon kunde välja från en lista.

Tredje steget gick genom Feta Råttan-spelet. En gummiråtta som pep när man klämde på den fanns gömd i ett träd. Den hängde i ett resårband från en trädgren någonstans. På den lilla pappersremsan kunde Freja läsa instruktioner om var hon kunde hitta råttan. När råttan var upphittad skulle hon klämma den i ryggen och därefter genast släppa. Om hon kunde släppa råttan utan att den blev förstörd tjänade hon fem poäng. Tjugo poäng gav en belöning.

Från habituering mot insiktspedagogik

EN TANKE MELLAN IMPULS OCH HANDLING

Efter ungefär ett års promenad behövdes inte längre några ”blickfångare.” Inget fanns nu fastsatt i träd eller hängde från grenar. Promenaden blev längre och längre. Fortfarande fanns det svårigheter att övervinna för Freja. Vi noterade alla svårigheter i en tabell och gick sedan genom Frejas kunskap om de problematiska föremålen. När hon hade räknat upp sina kunskaper fick hon värdera sitt eget handlande gentemot dessa föremål under promenaden.

FÖREMÅL	KUNSKAP	VÄRDERING
Stenar	Stenar har olika namn som granit och gnejs. En del värdefulla stenar kallas för ädelstenar.	Man kan inte kasta stenar i parken. De kan träffa människor.
Papperskorgar	Papperskorgar finns i parken för att man ska kunna kasta kolapapper och äppelskrutt i dem .	Om man river sönder plastpåsen i papperskorgen blir det svårt att kasta skräp.
Äppelträd och äpplen	Äpplen finns på äppelträden i augusti och september.	Det är dumt att förstöra träden i maj när det bara finns äppelblommor. Man blir inte fet av äppelblom.

Kunskapsinsamlandet om alla de svåra föremålen som framkallade impulser gav oss med tiden flera fullskrivna tabeller. Dessa tabeller blev till pappersremsor som jag hade i fickan på promenaden. När ett av de problematiska föremålen dök upp, fick Freja en kunskapsremsa

att läsa. Läsningen gav henne en tanke mellan impulsen och handlingen.

En tredje, vanligt förekommande, pedagogisk metod är utantill-inlärning av hela koncept. Att lära sig fakta utantill kräver ingen djupare förståelse. Detta inlärningssätt använde jag för att utvidga Frejas ordförråd, lära henne hur man skriver brev och hur man tilltalar olika människor. Freja tilltalade även myndighetspersoner som om de vore hennes nära vänner. Hon hade ingen aning om att det fanns skillnader mellan olika sätt att tilltala människor.

Inlärning av hela koncept

Det finns många vardagliga missförstånd i Frejas liv. Hennes stora ordförråd kan vara vilseledande och det är lätt att tro att hon förstår allt. Ett vanligt missförstånd inträffade en morgon när Freja städade sitt rum. Hon hade lärt sig att städa allt större områden på egen hand och hade fått nya instruktioner för hur man rengör gallret utanför rummet, där det ofta samlas skräp. Instruktionerna började med:

Sätt en liten plastpåse (typ fruktpåse) över handen …

Freja blev genast upprörd och ville att ordet fruktpåse skulle tas bort. Hon förklarade det med att hon inte ville ha någon extra frukt. Hon var tvungen att lära sig att det enda samband som finns mellan *frukt* och *påse* är att den typen av påsar används i affärerna för att packa frukt i. En *fruktpåse* kan också vara en påse utan frukt. Många sådana missförstånd kunde undvikas genom att Freja fick lära sig vad ord och uttryck betyder. Många av våra vanliga uttryck är långsökta och omöjliga att förklara eller förstå. Enda sättet att lära sig dem för en person med autism är att lära sig utantill.

Under sina år i isolering hade Freja blivit en ökänd brevskrivare. Hon tvekade inte att skriva brev som hon ansåg humoristiska till såväl myndigheter som läkare och släktingar. Freja skrev ofta till Länsrätten för att begära åtta timmars permission på egen hand. Länsrätten angav alltid samma skäl till att hon inte fick permission. Freja överklagade då alltid till Kammarrätten och sedan till Regeringsrätten.

Denna brevväxling hade hållit på i flera år när jag fick reda på det sommaren 1996. Freja läste då upp ett brev för mig som hon fått från Kammarrätten. Av detta svar att döma hade Freja inte ens förstått vad en sådan begäran innebar. Hon förstod inte heller varför de svar hon fick alltid var de samma. Hon hade ingen aning om de regler som gäller för brevskrivande. Hon var tvungen att lära sig hur man skriver brev till myndighetspersoner. Dessa lärdomar tog hon till sig och lärde sig bland annat att brev till myndigheter kan avslutas med ”Hälsningar” eller ”Vänliga hälsningar” och att ”Kär kram” bara gäller nära vänner eller släktingar. Det ritualistiska brevskrivandet till Länsrätten tog helt slut och Freja kunde ett par år senare sitta med vid Länsrättens förhandlingar, när hennes tvångsvård upphörde.

En av mina lektioner med Freja lyder på följande sätt i en social berättelse:

OM ATT SKRIVA BREV TILL LÄNSRÄTTEN, KAMMARRÄTTEN OCH REGERINGSRÄTTEN

En brevskrivare skrev samma sorts brev till Länsrätten gång på gång. Hon begärde att få en hel dags permission till sina föräldrars hem och att hennes vård skulle upphöra. Svaret var alltid det samma "Ingen förändring har skett i patientens tillstånd. Permissionen avslås."

När brevskrivaren läste detta brev blev hon alltid lika besviken och tyckte att Länsrätten hade fel. Själv kände hon att hon gjorde stora framsteg och klarade både att snickra docksäng och sy madrass. Hon kunde också ha en egen tvål och hushållsrulle i rummet och kände att hon klarade mycket, mycket nytt. Hon förstod inte alls varför Länsrätten påstod att läget var oförändrat. Hon överklagade till Kammarrätten med samma motivering gång på gång och fick samma slags avslag. Ju fler avslag hon fick, desto fler brev skrev hon. Brevskrivaren hade missförstått svaren Hon trodde att Länsrätten menade att hon inte alls gjort några framsteg. Så var det dock inte. De kunde ju inte veta vilka framsteg hon gjort med hushållsrullar, tvålar och hundpromenader. Inte heller kvällskalasen visste de om. De svarade bara på hennes anhållan om att få åka hem ensam en hel dag och det *visste de att hon inte klarade. På en hel dags ensam permission skulle hon möta så många svårigheter att de ville skydda henne från misslyckande. De gjorde det inte av elakhet utan av omtanke om henne.*

Hemma i sitt eget hus har den flitiga brevskrivaren sina trogna vänner. Dessa hjälper henne att utvecklas i lagom takt. De vill inte heller släppa iväg henne på en hel dags ensam permission. De vet också att hennes föräldrar har porslin och glas i sina skåp. Hennes föräldrar har också andra ömtåliga saker som de vill ha i sitt hem. De vill inte ha ett kalt hem på sin ålderdom. Den flitiga brevskrivaren måste göra många, många framsteg till innan de kan gå med på att ge henne permission.

Ett gott råd från de trogna vännerna är att hon ska låta bli att skriva mer. Det är bättre om hon ber de trogna vännerna om råd så att de kan hjälpa henne att avgöra när det är dags att skriva igen.

Freja och fantasin

När Freja börjar få saker till sitt tidigare kala rum är det i första hand dockor och plyschdjur hon önskar sig. Hon gör likadant med dem som i barndomen – radar upp dem på en hylla och tittar på dem och syr kläder åt dem. I början handskades hon mycket vårdslöst med sina "barn" och kunde slita av dem armar och ben när hon blev frustrerad över något. Jag bestämde mig för att utnyttja hennes dockintresse för pedagogiska syften.

Ur en av mina rapporter om Freja (Mandre & Jönsson, 1996) saxar jag hur en pedagogisk fantasilek utvecklade sig:

Dockan Sofia kom till Freja som "hittebarn" strax före julen 1995 och fick ett "syskon" samma jul. Dessa två dockor gavs personliga egenskaper och Eve och Freja utvecklade därur en låtsaslek kring

dockorna som i mångt och mycket påverkade Frejas inlevelseförmåga. Eve berättar för henne hur det är att vara mamma och Freja börjar då fundera på om hon också borde ha tre barn som Eve. I ett av sina många brev undrar hon: ” När blir det dags ungefär att köpa syskonet? Kan jag få kläder till Sofia före 15 maj? Jag tycker synd om henne utan kläder. Hon lider. Jag har misslyckats sy kläder. Jag har försökt 2 gånger redan. ”

Eve stickar en växtfärgad ylletröja till Sofia, men den faller inte i smaken: ”kunde du sy silkeskläder åt Sofia och Isabella – inte ylle. Det är för klumpigt material…” Eve förstår då att båda barnen återigen lever nakna och att tröjan är sönderriven. Så får Freja en Barbiedocka av sin mor och Eve ett brev några dagar senare: ”Barbiedockan jag fick av mor gillade jag inte. Jag önskar hellre en storasyster till Isabella och Sofia. Är det OK? Jag slängde bort Barbiedockan. Jag har den inte mer. Storasyster till Isabella och Sofia ska heta Freja.”

Vid nästa prisutdelning i Burolympiaden kommer storasyster Freja till sin mor och sina syskon. Samma kväll är Eve i huset och sysslar med datorn och får se att den efterlängtade dottern Freja ligger i bitar i en vrå i hennes rum. Låtsasleken tar nu nya former och Eve är fast besluten att lära Freja en läxa som hon sent ska glömma. Hon ber personalen samla ihop resterna av dockan och att hon ska få dem utan att Freja får veta något. Nästa dag säger Eve till Freja: ”I går kväll hörde jag ett barn som skrek inne hos dig. Hon ropade – mamma slå mig inte!” Freja stirrade häpet på Eve och försökte säga att *hon* då inte hört något alls och tillade: ”Men varför skrek inte mina nallar när jag rev sönder dem när jag var liten?” Eve säger då att det nog inte funnits någon tillräckligt lyhörd person i närheten som kunde höra skriken. Hon fortsätter leken genom att säga att dottern Freja nu ligger på sjukhus för operation, men att hon dagligen besöker henne. Mor Freja tar låtsasleken på allvar och ber Eve ge följande brev till dottern, dockan Freja:

Till Freja!
Jag saknar dig extremt mycket Du kan få ½ min mage och ½ mina tarmar. Hur mår du? När kommer du till din mor igen? Före påsk? Jag är jätteledsen och ångrar olyckan som hände igår kväll. Du ska få det bra hos mig i fortsättningen! Jag längtar att se dig, kär kram. Puss! Sofia och Isabella behöver dig!

På detta sätt fortsätter hon att brevväxla med sin dotter på sjukhuset. Eve berättar om hennes operation, syr en ny kropp åt henne, gipsar benet och skaffar hörapparat för dockor, sedan blir det dags för den efterlängtade dottern att komma hem till mor och syskonen till påsken.

Samma dag som dockan Freja kommer hem till sin mor med gipsat ben, stukar även människan Freja foten och blir tvungen att åka till sjukhus för att röntga den. Nästa dag får Eve ett brev:

Frejas ben är friskt och hennes öra. Hon har fått bada. Jag har jättevärk fortfarande.

Dagen därpå meddelar hon att dockan Freja inte längre finns och Eve förstår då vad som skett och ber personalen leta efter resterna. De finns på taket. Eve kan då meddela Freja att hennes dotter inte längre kan komma tillbaka, den här gången har hon förvandlats till en ängel! Freja själv har förstått spelets regler och slår tillbaka med samma mynt:

Jag har Freja igen! Hon har blivit Barbiedocka och storasyster till Sofia och Isabella. Min mor fixade det. En fin klänning har hon också. 3 döttrar räcker. Det är normalt. Eller hur? Nästa gång Eve och hon ses visar hon gravallvarligt sin nya Freja som återuppstått som Barbie och tillägger triumferande: ”Den trollformeln har bara min mor” Det där kan du inte göra!

Så lever mor Freja med sina tre döttrar. En av dem får änglakropp med sidenvingar och hängs upp i fönstret och den dubbla upplagan av Frejadockan som nu finns blir ett bevis på att Freja kan låtsas och spela med i en påhittad lek. På köpet har hon lärt sig att se en liten bit utanför sig själv, vilket hon senare visar tvåfalt. Den ena gången är hon orolig för sin mor som hon såg ramla och ber Eve ringa till henne och fråga hur hon mår. Den andra gången ser hon en kniv på diskbänken bredvid sin älsklingsvårdare och är rädd att den andre patienten ska göra honom illa med den. Hon ber att kniven ska tas bort. Så omtänksam har Freja aldrig tidigare visat sig.

Frejas Husvagnsnoveller och andra berättelser

När Freja och jag först träffades hade hon några tankar i huvudet som ständigt malde runt: ”Jag skulle kunna klara mig själv bara jag fick flytta till en husvagn i skogen…jag skulle ha en make som hjälpte mig i husvagnen så skulle vi klara oss själva…”

Dessa tankar var Frejas ständigt återkommande monolog som gick parallellt med det jag berättade för henne om mänsklighetens utveckling på jorden. Med tiden förstod jag att den enda vägen att få till stånd en dialog med Freja var att utnyttja husvagnstankarna. I de 31 berättelser om husvagnslivet som växte fram lärde sig Freja att skapa fiktioner. När hon väl hade förstått att man kunde hitta på sådant som inte behövde vara verkligt och sant, blev hon en fantasirik intrigskapare. Hon lärde sig att pröva olika alternativ i tankarna för att öka spänningen. Jag var Frejas ”spökskrivare” och förvandlade hennes idéer till ständigt nya berättelser.

När det var mycket kallt i januari 1993, Freja och jag gick påbyltade utomhus under våra lektionspass, fick Freja plötsligt idén att människorna i husvagnen skulle fara iväg till Egypten så att de fick det varmare. Därmed börjar en lång serie berättelser från öknen, där Freja

blir mer och mer fantasifull. I en av novellerna sitter hon själv och hennes ressällskap på kamelrygg på väg genom öknen:

Strax innan solen gått ner, hände två märkliga saker samtidigt. Först kände de doft av rök. Som om någon eldade en brasa. Sedan såg de ett virvlande sandmoln i fjärran. Sandmolnet kom allt närmare och närmare. När de var nästan intill deras karavan, såg de att det var tre kameler med ryttare som red mot dem. Det var män som satt höga och raka i mörkblåa skynken. Deras ansikten var dolda i tyget, som var svept runt huvudena. De ropade något gällt till deras kamelförare. Kvinnan hörde att det inte var på arabiska utan på ett annat språk.

Kamelföraren ropade åt deras kameler att stanna. Sedan berättade han att det var tre tuareger som kommit för att be de långväga ryttarna besöka deras by och övernatta i den. Det skulle vara en stor ära för dem att få mottaga gästerna.

Gruppen överlade med varandra och bestämde sig för att tacka "ja" till inbjudan. Hela karavanen följde nu de blåklädda tuaregerna till byn. Röklukten blev allt starkare ju närmare byn de kom. Vad kunde det vara?

På detta sätt besöker vi många miljöer, lever med tuareger, råkar ut för äventyr i Stockholm och S:t Petersburg. Efter 30 avsnitt tycker Freja att våra noveller är så bra att hon vill publicera dem som bok. Jag är lite mer anspråkslös och föreslår att jag kan skriva en avslutande del och en text som förklarar hur dessa berättelser kommit till. Sedan kan jag försöka sälja dem till mina vänner och kolleger. Freja nöjer sig med det och lyckas på detta sätt med tiden tjäna 200 kronor.

När Husvagnsnovellerna är slutskrivna, växer en ny serie berättelser fram och de utgår från Frejas fråga till mig varje gång jag går: "Får jag följa med dig idag?"

Berättelsernas Freja klär om sig i kläder som den verkliga Freja inte äger. Hon har möbler, plånbok och pengar och vi kan tillsammans åka vart vi vill. När Freja och jag roat oss med såväl shoppingturer som dans, börjar hon längta efter en make igen. Det känns ensamt och det vore skönt att ha någon hos sig som inte är personal. Vi funderar ut olika sätt att träffa en man i den isolerade miljön och vi blir slutligen överens om att den ende man som skulle kunna komma till henne bakom det höga stängslet är en helikopterförare.

Så utvecklas en berättelse från dessa diskussioner:

Den här dagen var en söndag. Det var dagen före Lucia och året var 1993. Det var kyligt i luften och det doftade snö. Den snö som hade fallit var nu smält, men det fanns hopp om att det kunde börja snöa igen. Freja sträckte på sig i sängen – hon hade ingen lust att stiga upp. Det fanns inte heller någon anledning att stiga upp så tidigt en söndagsmorgon. Eller gjorde det det? Jo, den här söndagen hade hon ju beställt Dagens Nyheter. Hon visste att det fanns kontaktannonser i den. Nu hade hon bestämt sig för att inte längre leva ensam. Hon

ville träffa en trevlig man i passande ålder med passande intressen. Här i det röda tegelhuset fanns inte så många tillfällen att träffa män.

När de hade varit ute på promenad i onsdags – Eve, Pekka och hon – så hade de visserligen träffat två män med en hund, men de hade inte svarat på Frejas frågor till dem. Utan svar på tilltal kan man ju inte starta en bekantskap.

Nu såg hon som enda möjlighet att komma i kontakt med en trevlig man att svara på en kontaktannons. Tidningen hade redan kommit. Hon slog upp den och bläddrade fram till kontakt-annonserna. Jaha, där fanns en man på 35 år som tyckte om intellektuella kvinnor, konst och teaterbesök. Intellektuell tyckte hon att hon var. Det betydde att man tyckte om att läsa böcker och höll reda på vad som hände i världen. Freja tyckte nog att hon var bra på att hålla reda på vad som händer i omgivningarna.

Hon hällde upp mer kaffe åt sig, tog en tugga på frukostsmörgåsen och fortsatte att läsa. Få se nu…40-årig helikopterförare, muskulöst byggd, röker inte, spritfri, naturintresserad…söker kvinna för gemensam framtid. Den här mannen var som klippt och skuren för henne. Det bästa med honom var förstås helikoptern. Med den kunde han komma och besöka henne när helst han ville. Varken staket eller låsta dörrar behövde vara något hinder.

Freja rotade i lådorna till sin bruna byrå och hittade brevpapper och penna. Man måste beskriva sig själv när man svarade på en sådan annons. Hur skulle hon beskriva sig själv? Hon funderade länge innan hon formulerade orden:

Hej du okände man!

Jag tror att jag är rätt kvinna för dig.

Jag är naturintresserad. Jag vandrar faktiskt i naturen största delen av dagen. Jag traskar ute i snö och i solsken. Inte ens hagel och regn kan stoppa mina dagliga promenader. Jag gymnastiserar varje morgon efter mitt nya gymnastikprogram. Det är inspelat på video och jag känner att jag förbättrar min kondition för varje dag som går. Eftersom du är muskulös antar jag att du också tycker om att gymnastisera. Kanske kan vi göra det gemensamt. Jag känner mig ganska isolerad i mitt nuvarande liv. Det vore trevligt om du kom och hälsade på mig. Vi kan promenera gemensamt i naturen. Jag skulle inte ha något emot att följa med i din helikopter. Jag är inte höjd-rädd! Hur ser du ut? Det står inget om det i annonsen. Jag är inte en kvinna som bryr sig om utseendet. Helikoptern är viktigare. Själv är jag magerlagd. Jag är noga med min vikt och med vad jag äter. Jag har kort brunt hår och bruna ögon. Mina föräldrar och vänner tycker att jag ser bra ut. Jag röker inte och dricker inte sprit. Jag tror på Gud och träffar en präst regelbundet. Jag tycker inte om att kramas, men jag kanske kan träna mig på det!

Hej då och skriv snart

Så fortsätter både denna berättelse och många framtida berättelser om Freja och helikopterföraren.

Man talar ofta om att personer med autism inte tycker om att läsa skönlitteratur, utan helst samlar på fakta. Detta är sant på så sätt att personer med autism inte är intresserade av andra människors problem och sociala intrigmakerier. När fiktionen rör sig om sådant som de känner igen och kan identifiera sig med, går det också att fantisera och skapa fiktioner. Att fantisera hör till det som skapar inre bilder och flexibilitet i tanken och just personer med ett oflexibelt tänkande behöver hjälp med att tänja på gränserna för sitt tänkande.

Freja i backspegeln

Pedagogiken i Frejas nya liv efter autismdiagnosen blev en parentes – som ett tidsbegränsat projekt. Ändå är pedagogik den hittills enda kända behandling som ger resultat vid autistiska tillstånd. Det pedagogiska projektet började mitt i en omorganisations hela kaotiska tillstånd och utan fast personalstyrka förrän ett drygt år efter projektets start. Under det andra året började utbildningen av personal och sedan var projektet plötsligt slut i samma organisatoriska kaos som det hade börjat. Förhandlingarna mellan kommunal och psykiatrisk verksamhet drog ut på tiden och Freja tillsammans med sina vårdare kom att leva i en lång och oviss period av väntan och osäkerhet inför framtiden. En pedagogik som utvecklas i takt med Frejas förändring och utveckling, i en förutsägbar miljö, är vad Freja vore betjänt av i sitt liv för att kunna ta fler steg mot ett självständigare liv. Det ser också ut som om pedagogiken skulle göra insteg i verksamheten kring Freja när hon från nyåret år 2000 får ett boende enligt LSS-lagen.

De pedagogiska diagnoserna fanns inte då jag arbetade med Freja. Snarare är Freja en av anledningarna till att jag utvecklat dem. Hur skulle Frejas pedagogiska diagnos se ut? Svårigheten med att göra en pedagogisk diagnos för Freja är att den skulle skilja sig mycket beroende på när i tiden den hade gjorts. Den efterkonstruktion jag nu gör är av den Freja som fanns ungefär fram till årsskiftet 1997/1998.

Frejas pedagogiska diagnos

PERCEPTION/REAKTIONER

Freja är överkänslig för både syn- och hörselintryck. Speciellt känslig är hon för överraskande intryck som hon inte är beredd på. Hon kan då reagera med extrema stress- och flyktreaktioner. Freja har också taktil överkänslighet och tycker att det är obehagligt att ha andra människor nära inpå sig. Den taktila överkänsligheten märks också när hon ska välja kläder. Vissa tyger känns obehagliga mot kroppen. Hon är mycket impulsstyrd och har knappast någon moderering alls av sinnesintrycken i nya och överraskande situationer. Tillsammans med oförmåga till helhetsseende och planering av handlingarna blir impulsstyrningen extrem. Freja är ytterst obenägen att göra något nytt

som hon tidigare inte har gjort. Hon är mycket rutinbunden och har tvångsmässiga tankar som hon ältar utan att själv besväras av det. Det största tvånget finns kring mat och vikt.

SINNESKANAL

Freja lär sig bäst när hon får läsa text eller när hon själv får utföra rörelsesekvenser, om det är något praktiskt som ska göras. Hon bryr sig lite om bilder och ser dem inte som hjälp till läst text. Freja har dålig rytmkänsla och har svårt för att hålla melodier och har inte heller någon språkmelodi eller betoning då hon talar.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Freja har mycket kort minneskapacitet och måste skriva upp allt hon vill minnas i en almanacka. Frejas tänkande är mycket konkret, men hon läser gärna texter om abstrakta ting och behöver då förklaringar. Freja har också svårt att ta fram nödvändig information ur minnet när den behövs. Samtidigt har hon extremt bra minne för sådant som präglat sig fast genom att det blivit automatiserat och överinlärt. Något som automatiserats biter sig fast i beteendet och det krävs stora insatser för att avbetinga och lära in nytt. Freja har inte heller många spontana associationer, det är samma tankar som går runt om inte någon kommer med nya impulser utifrån. Frejas tankar går att utvidga från det konkreta, då hon bevisligen lärt sig att fantisera och funnit stort nöje i det. Freja kan på egen hand inte reflektera över sitt tänkande och handlande. Hon behöver hjälp med att ta fram information ur minnet, hålla kvar i minnet medan hon bearbetar och med att dra slutsatser och tolka. Detta gör att utomstående som inte känner till Frejas mentaliseringsproblem kan få intrycket av att den som är hennes minneshjälp faktiskt lägger orden i hennes mun.

Frejas kommunikation utgår i mångt och mycket från hennes egna monologer och hon måste få hjälp med att kommunicera på rätt sätt, så att hennes högljudda krav inte blir bestämmande för kommunikationsstilen. Om man går med på att hon får sin vilja fram genom att högljutt kräva och genom hot om att riva kläder, är det senare svårt att få henne att acceptera att kommunikation är något ömsesidigt. Freja har ett stort ordförråd och hennes språk är också perfekt vad gäller grammatik och syntax. Problemen ligger i språkförståelsen.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Freja är en mycket social person, såtillvida att hon föredrar sällskap framför att vara ensam. Hon accepterar också lätt nya bekantskaper om de kan umgås på hennes villkor. Hon är inte intresserad av att få ett ömsesidigt utbyte utan all kontakt sker på hennes villkor. Freja kan ha allehanda avvikande sätt att ta kontakt med andra människor. Hon kan ropa till främmande människor i parken att hon vill gifta sig med dem eller att de ska hämnas hennes tidigare fjättringar och tvångsmedicineringar. Hon kan också skriva brev till myndighetspersoner som om de vore hennes nära bekanta.

Den bristande ömsesidigheten i Frejas kontakt och kommunikation hänger samman med att hon inte kan tolka mimik och kroppsspråk. Hon missförstår därför lätt andra människors avsikter. Hon saknar den mest elementära kunskap om människors mentala tillstånd. Freja har svårt för outtalade budskap som finns ”mellan raderna,” skämt och sådan kommunikation som förutsätter förståelse av överförd betydelse.

MOTORIK

Freja har inga svårigheter med koordination, grov- eller finmotorik. Hon saknar ”intoning” i människors sociala rytm och går mycket stelt och mekaniskt. Ibland finns en reflexmässighet i rörelserna som tyder på att det inte är fråga om viljebestämda och planerade rörelser. Hon är då blixtsnabb i sina reaktioner. Tendensen att reagera med en extrem flyktreaktion, som tycks fysiologiskt betingad, leder tankarna till en kvarvarande Mororeflex som inte inhiberats.

Specialpedagogisk design

Den pedagogik jag utformade åt Freja är den första medvetna pedagogiska design jag skapat. Då anade jag inte att det var så jag flera år senare skulle kalla detta sätt att handskas med pedagogik. När jag i backspegeln betraktar sex års pedagogik kan jag bara konstatera att jag skulle ha gjort det mesta på samma sätt – om jag idag kunde vrida tillbaka klockan till 1992. Vad jag beklagar i sammanhanget är att jag inte kom på idén med de pedagogiska diagnoserna redan i början av mitt arbete med Freja. En jämförelse mellan den pedagogiska starten och slutet skulle ha givit intressant jämförelsematerial.

Från ”Elisabeth” till övriga fallstudier

”Fallet Elisabeth” var den yttersta anledningen till att föreliggande arbete kom till. Material från min omfångsrika Frejadokumentation har kompletterats med dokumentation från tretton års arbete som speciallärare med andra vuxna personer. Den kunskap jag fått genom alla dessa personer har givit mig sådana pedagogiska erfarenheter som jag aldrig hade kunnat få på något annat sätt. Ingen utbildning jag gått på, ingen litteratur jag läst har kunnat ge mig det som det direkta mötet i fleråriga kontakter givit. Dessa personer har åtskilliga gånger vänt på mina perspektiv och visat mig att mina redan existerande kunskaper varit ogiltiga i deras fall. Jag har också under de år jag tillbringat i deras sällskap blivit aningen respektlösare mot den förment objektiva vetenskapen och fått en större tilltro till min egen observationsförmåga. Arbetet med vuxna personer med olika former av s.k. barnneuropsykiatriska tillstånd och kognitiva funktionshinder ledde mig in i vuxenpsykiatrin och mötet med Freja. Uppmärksamheten kring Freja ledde vidare till andra psykiatrikontakter och till bekantskap med såväl andra psykiatripatienter som anhöriga till dem.

Mötet med alla dessa personer har lärt mig mycket nytt om de villkor som dessa patienter lever under. Jag har också genom pedagogiskt arbete inom vuxenpsykiatrin, på annat håll än på Frejas villa 39, fått nya infallsvinklar till pedagogiska frågor och pedagogisk praktik. Den första vuxna person jag arbetade med, som högst sannolikt hade ett autistiskt tillstånd, hade ingen sådan diagnos. Inte heller förstod jag själv då, i mitten av 1980-talet, att hans problem handlade om autism. Ändå var jag inte oerfaren inom området. Olle hann dö utan att någon förstått orsakerna till alla de beteenden som orsakade personalen kring honom mycken huvudbry. Först långt efteråt, när jag hade träffat många andra vuxna som liknade honom, förstod jag.

Det finns flera urvalskriterier för personvalet i mina fallbeskrivningar. Dels har jag velat ta med personer som jag själv har arbetat med och som givit mig viktiga pedagogiska erfarenheter. Dels har jag valt personer som visar på de stora olikheterna mellan personer inom samma diagnosgrupp. En del av dem jag beskriver har, objektivt sett, klarat sig bra i livet med bra utbildning, yrkesarbete och ordnat boende. Andra har blivit långtidsvårdade patienter inom den psykiatriska vården, några inom tvångsvård enligt LTP (Lagen om psykiatrisk tvångsvård), andra enligt LRV (Lagen om rättspsykiatrisk vård). Det som förenar dem alla är att ingen, trots normal begåvning eller därutöver, haft en lyckad skolgång. De har känt sig dumma och obegåvade och så gott som alla har blivit mobbade. På samma sätt har det fortsatt genom vuxenlivet – professionella hjälpare eller familj har inte förstått deras problem och de har därför inte kunnat få det stöd eller den hjälp de behövt. I vuxen ålder är de alla ensamma och de som har ett socialt liv har det på arbetet eller genom föräldrar. En del av dessa vuxna har fått pedagogiskt stöd genom vuxenutbildning. Personer med autismdiagnos har laglig rätt till utbildning inom Särvux. Dock är flertalet av personerna i mina fallbeskrivningar överkvalificerade för studier tillsammans med förståndshandikappade.

Vidare har jag tagit med personer från de olika provomgångarna av det observationsschema som jag konstruerat och som kommer att presenteras utförligt senare i uppsatsen. Detta observationsschema är tänkt att ge ett bättre underlag för specialpedagogiska bedömningar än enbart de psykiatriska diagnoserna.

3:2 Olle

Olle var den första vuxna person med högfungerande autism som jag arbetade med utan att veta om att det förhöll sig så. Under de år vi träffade varandra undrade jag många gånger varför han var så annorlunda än mina andra vuxenelever. Först när jag träffat ett antal andra personer som hade liknande symptom började jag förstå vad det handlade om.

När jag först träffar Olle är han några år över 40. Året var 1986. Han har sitt dagliga arbete på ett dagcenter för förståndshandikappade. Där väver han mattor och löpare och väljer själv smakfulla färgkombinationer. Han är en ensling som inte har någon annan

kontakt med de andra gruppmedlemmarna än att han munhuggs och retas med dem. Med arbetsledaren har han en annorlunda, mer hjälpsökande, kontakt. Hon hjälper honom till rätta med de svårigheter som dyker upp i arbetet. Om någon annan är lika retsam som han själv blir han stött. Han kräver sin rätt att få vara annorlunda och han *är* verkligen annorlunda. Hans kläder är sällan rena. Ibland luktar det om honom därför att han varken tvättar sig själv eller kläderna. Han har ibland mycket uppseendeväckande kombinationer av kläder och huvudbonader. Sin stora nyckelsamling bär han i en kedja runt kroppen. Han bär också på ett antal väskor med omfattande, men okänt, innehåll. Han väcker uppseende och blir därför säkerligen begapad och får glåpord av andra människor. Dessa utestänger han genom att sätta på sig en pälsmössa med öronlappar eller stora hörlurar.

Olle bor i egen lägenhet i anslutning till en gruppbostad för förståndshandikappade. Även där hävdar han rätten att få vara annorlunda. Han har ingen större glädje av att vara tillsammans med de andra boende som han inte tycker sig ha något gemensamt med. Personalen upplever han som tjatig. Detsamma tycker personalen om honom – han tjatar alltid om samma saker. Deras ständiga omsorger om hans klädsel, hygien och städning av lägenheten upplever han som inkräktande på hans integritet. Även hans mor, som han har tät telefonkontakt med, upplevs som en person som gör intrång i hans självbestämmande och integritet. Samtidigt som han inte vill lyssna på hennes förmaningar är hon den enda person som alltid ställer upp hur besvärligt hans liv än är. Han ringer till henne så gott som dagligen och dessa samtal har blivit mer en ritual än egentlig kommunikation.

Olle har en vag diagnos. Han har ett lindrigt förståndshandikapp och man talar om psykiska pålagringar. Han har varit en annorlunda och udda individ sedan tidig barndom. I skolan gick han både i specialklasser och på skolhem. Han har varit föremål för psykiatrisk vård, men det var hans förståndshandikapp som slutligen gjorde att han skrevs in under Omsorgslagen.

Olle i vuxenundervisning

På dagcentret och i gruppbostaden är man överens om att Olle har resurser som skulle gå att utveckla. Han har öar av kunskap som inte stämmer överens med hans ritualistiska sätt att bete sig. Hans avvisande och taggiga person och hans totala ointresse för sin klädsel och hygien är också provocerande. Han är mycket konservativ i fråga om sina vanor, vill inte ändra några rutiner, gör som han alltid gjort. Ingen normal övertalningsförmåga får honom att ändra sig. Matlagning bryr han sig inte om. Middagsmaten kan för hans del bestå av ett paket kall korv som han slukar direkt ur paketet. Några öl därtill trubbar av honom lagom så att livet känns behagligt att leva. Han är rädd för spisar och för knivar och vill inte använda några köksredskap. Kurser i matlagning är inte att tänka på. I en grupp

måste man umgås med andra människor och ta hänsyn. Inget av detta är Olles starka sidor.

I sådana situationer brukar dagcentrets vuxenlärare, i detta fall jag, vara den man vänder sig till eftersom det är den enda person som inte nödvändigtvis måste ha en hel grupp: ” Kan du göra något med honom? Våra resurser är uttömda!”

Olle och jag stämmer träff i mitt undervisningsrum i bortre änden av dagcentret. Han kommer inte frivilligt. Med mycket lock och pock från arbetsledarens sida uppenbarar han sig, sitter en stund på stolskanten, håller en forcerad monolog och försvinner sedan ut med orden: ”Jag måste gå nu.” Han kommer några gånger, beter sig alltid på samma sätt och slutar sedan att komma. Jag inser att Olle inte har behov av några regelrätta lektioner i teoretiska ämnen. Läsa kan han, men han läser inte mer än nödvändigt. Skriva kan han, men inte heller det är något han gör mer än absolut nödvändigt. Han förklarar att han inte är intresserad av att läsa om sådant som folk skriver.

Jag förstår att Olle behöver något praktiskt att göra och att det behövs en stark motivation för att få honom att umgås med bara en enda människa. I en grupp kan han gömma sig bakom sina ständiga skämtsamma kommentarer om sina kamrater. Jag föreslår att vi kan träffas i träningslägenheten och laga mat en förmiddag i veckan. Belöningen för att stå ut med en annan människa är att han får mat, vilket han uppskattar. Han tycker att idén är bra.

Träningslägenheten ligger i den lilla förortens centrum. Vi har utsikt mot Konsum och biblioteket. Det finns mycket att titta på genom köksfönstret. När Olle kommer till mig på morgonen är han alltid mycket skärrad därför att det hänt något på vägen hemifrån. Folk har tittat konstigt på honom, barn har fnissat och gjort grimaser osv. Han är arg för att man inte låter honom vara i fred. Han vill inte höra mina förklaringar om varför jag tror att andra skrattar åt honom och vad han själv skulle kunna göra för att undvika detta.

Under hela den första terminen är det mer än nog för honom att komma till lägenheten och hålla en upprörd monolog om hur han blir behandlad av omvärlden. Under tiden lagar jag maten, lyssnar och kommenterar. Ibland blir mina kommentarer för provocerande för honom, då försvinner han. Maten slukar Olle snabbt och han lämnar lägenheten omedelbart efter det att sista smulan skrapats från tallriken. Med tiden upptäcker han de andra rummen och telefonen. Nu börjar han sitt ritualistiska ringande till sin mor eller till sin kurator även hos mig. Han klagar på hur människor behandlar honom på bussen och på gatorna. Han vill vara i fred för alla nyfikna blickar. Nu har jag ännu ett bekymmer – att hindra honom från att ringa. Det går inte förrän jag kopplar ur telefonen och låser in den i ett skåp. Jag säger att telefonen kopplats ur för att undvika höga telefonräkningar.

Med tiden börjar jag få lite utrymme i Olles monologer. Han lyssnar när jag berättar om andra människors reaktioner på honom. Han vill veta varför de gör det ena och det andra. Vi har nu också börjat handla maten tillsammans i Konsum på morgonen när han

kommer. Han kommer med förslag på mat han vill ha och bär motvilligt matkassen. Ibland släpper han den och säger att han inte orkar. Vår samvaro har blivit så mycket rutin för honom att jag vågar ställa krav. Jag vet nu att han inte kommer att försvinna för evig tid och ge upp maten, samvaron och samtalen.

Efter ytterligare någon månad sätter jag en potatisskalare i hans hand. Första gången är han så förvånad att han börjar skala en potatis. Tålamodet tryter när den inte genast är skalad – potatis och skalare hamnar i vasken. Nu kräver jag att han ska skala hela potatisen. Han tar några tag till med skalaren, kastar allt igen. Jag sätter mig också vid köksbordet och konstaterar att vi är två om matlagningen och om ätandet. Jag fortsätter med mina göromål när han fortsätter med sina. Potatisen blir skalad, om än slarvigt.

I mars är det påsk. Nu hör det redan till rutinerna att göra upp matplaner för nästkommande vecka. Olle skriver inköpslistorna. Han är så hemtam med mig och med förortens Konsumaffär att nya problem dyker upp. Han vill köpa öl. Det krävs mycket styrka och många diskussioner för att förklara att det är skillnad mellan de luncher vi äter gemensamt på dagcentrets bekostnad och de middagar han äter hemma. Våra luncher handlar om inlärningssituationer. Öl *kan* han redan dricka, det behöver han inte lära sig. Hos mig ska han göra sådant som han inte kan – som att skära med knivar och sätta på spisen, skala potatis och lära sig äta varm mat. Till påsklunchen blir det påskmust inte öl. Jag köper också foreller, gör romsås och dekorerar potatisen med dill. Jag serverar honom forellfiléerna vackert på tallriken och får för första gången ett uppriktigt gensvar från Olle. Han tittar mig rakt i ögonen och utbrister med känsla:" Har du gjort så här fint för *min* skull?" Det finns så mycket påskmust att han anser det värt att stanna kvar ända till disken. Någon påskmust får inte lämnas kvar och då måste ju även han själv stanna kvar.

Efter påsk börjar han stanna kvar hela förmiddagen. Han får då ännu en uppgift– att plocka av från bordet innan jag diskar. Först påföljande höst kan jag öka kraven på att han också ska diska. Som alltid med ett nytt moment, delar vi först på arbetet. Sedan får han ta över mer och mer. Våra samtal blir med tiden allt mindre monologer och allt mer av samtal om honom och hans liv. Speciellt viktigt är det att tala med honom om hur han själv påverkar andra genom sitt märkliga sätt att klä sig, sin bristande hygien, sina nyckelsamlingar och bärandet på de skrymmande väskorna.

I hemmet går det mot en katastrof. Han vägrar att släppa in hemtjänsten som ska hjälpa honom att hålla ordning i lägenheten. En särskild patrull som sköter om de svåraste hemtjänsterna sätts nu in på honom. En psykolog kopplas in för att diskutera den uppkomna situationen. Diskussionerna går i psykologiska termer kring hans "symbios" med modern, hans behov av självständighet osv. Det blir en lång rundgång i dessa samtal som gör såväl gruppbostadens som dagcentrets personal allt mer frustrerade. Vi känner att det skulle behövas en praktisk handledning som gav idéer om hur vi kunde komma loss ur ett dödläge.

Olle blev också fysiskt skröpligare under det kommande året. Han fick problem med olika krämpor som behövde utredas och behandlas. Olle vägrade läkarkontakter. Som en sista utväg togs kontakt med en psykiatrisk klinik för att därigenom få råd och hjälp med eventuell premedicinering, med motivationssamtal och annat som kunde vara nödvändigt för att få honom under somatisk behandling. Denna kontakt visade sig bli ödesdiger för honom. Vid intaget till avdelningen togs alla hans kära ägodelar från honom. Nycklarna som han samlat på i många år försvann liksom väskorna. Han fick genast neuroleptika och började en behandling för någon psykisk åkomma som han inte blivit intagen för. På kort tid blev Olle en liten, rädd och maktlös person. Någon somatisk undersökning var det först inte alls tal om. Men den skräck Olle upplevde under dessa månader räckte för att göra honom motiverad för vilken läkarundersökning som helst. Han blev undersökt och behandlad för sina somatiska åkommor. Nu hade han börjat en neuroleptikabehandling som fortsatte, trots att han inte sökt för några psykiska besvär.

Medan Olle var inlagd på den psykiatriska kliniken hälsade jag på honom ibland, men hade ingen regelbunden kontakt. Efter hemkomsten blev Olle aldrig mer sig lik. Det var slut med hans självförtroende. Det var slut med hans övertygelse om att han hade rätt att få vara som han var. Han var under långa tider insjunken och deprimerad. Han hade svårare än någonsin att sköta sin hygien. Varje försök från någon att ta sig in i hans lägenhet upplevde han som ett nytt övergrepp. Han sörjde sina nycklar som han inte fick tillbaka. Han klagade och överklagade för att få dem tillbaka, men de var och förblev borta. Det var som om en del av honom själv hade försvunnit tillsammans med nycklarna. Hos mig pratade han nästan enbart om sina nycklar och om det fruktansvärda övergrepp han utsatts för genom att bli berövad dem.

Under den kommande tiden, som sträckte sig över ett drygt år kom Olles och mina fredagsförmiddagar att betyda mycket för honom. Under långa perioder var han borta från dagcentret där han gjort sig till ovän med många. Han blev anklagad för att lukta illa. Man ville inte ha honom i gruppen av den anledningen. Han var stingslig och lättretlig. Fredagarna i träningslägenheten blev en oas där han kunde vila ut. Vi hade utarbetat rutiner som fungerade. Vi hade samtal om allt i livet som tycktes honom oförklarligt. Jag försökte reda ut och förklara. Han kände sig inte längre stressad av att behöva prata med och umgås med en annan människa som både såg honom och ställde vissa krav.

Vuxenundervisningen blev under vårt sista och fjärde år tillsammans en lagstadgad vuxenskola med läroplaner och val bland kurser. I det nya Särvux fanns inte längre utrymme för en sådan pedagogisk verksamhet som Olles och min. Han var mycket olycklig över att våra fredagar tog slut. Vi skildes åt. För Olle berättade jag att det stod många andra i kö och ville ha undervisning. När vi träffades talade han alltid om att han saknade ”matlagningen”. Samtidigt förklarade han också att han förstod att det fanns många andra som

behövde sådan ”matlagning.” Det var enda gången jag hörde Olle säga att han förstod något från någon annans perspektiv. Jag slutade på dagcentret och någon tid senare fick jag höra att Olle dött i hjärtinfarkt.

När jag idag, nästan 10 år senare, tänker på tiden med Olle inser jag att jag, liksom övriga personer kring honom, visste för lite om varför han betedde sig som han gjorde. Vi hade alla en god vilja, men vi hade inga redskap. Den enda hjälp som fanns att få var från psykologhåll och de psykologiska förklaringar som gavs i varje svår situation hjälpte varken Olle eller oss. I pedagogiken trevade jag mig fram och lyckades för det mesta hitta rätt. Jag fick kontakt med honom och kunde börja ställa sådana krav på honom som inte gick att ställa i andra sammanhang. Troligtvis hade jag handlat på ett annorlunda sätt om jag från början hade förstått anledningen till hans annorlunda tänkande och beteende.

När jag hade påbörjat arbetet med denna uppsats och gjort färdig en första omgång av det pedagogiska bedömningsschema som jag kommer att presentera i uppsatsens nästa del, blev jag nyfiken på hur en bedömning av Olle skulle ha sett ut. När man gör en sådan bedömning av en person som man arbetat med i så många år, som jag gjorde med Olle, är det omöjligt att efteråt hitta en neutral utgångspunkt att utgå från. De pedagogiska effekterna av en flerårig kontakt finns givetvis med i bedömningen som ser ut på följande sätt:

Olles pedagogiska diagnos

PERCEPTION/REAKTIONER

Olle är inte överkänslig för syn- eller hörselintryck. Däremot tycker han att det är obehagligt att ha människor nära inpå sig. Han överreagerar på allt som är nytt och överraskande genom att fly. Olle har svårt att variera sitt beteende och fastnar lätt i något som har blivit en vana. När något blivit inlärt och invant har han stort tålamod att sitta kvar vid ett arbete. Det krävs däremot mycken övertalning och motivering för att få honom att göra något nytt som han aldrig har gjort. När han inte är upptagen vid vävstolen håller han sig i ständig rörelse och kan inte sitta ner och bara umgås eller ”göra ingenting.” Olle stänger av sina sinnen när han inte är motiverad att göra något eller känner sig stressad. Han har lätt för att bli stressad även av små krav om de innebär något nytt eller kommer överraskande. Han flyr situationen genom att antingen argumentera allt högre eller helt sonika ge sig iväg.

SINNESKANAL

Då jag under åren med Olle inte funderade över vilken sinneskanal som var hans bästa för att lära sig går detta inte att rekonstruera. Jag vet att han inte tyckte om att läsa och skriva. Han var intresserad av bilder. Troligen var Olle en praktisk man som lärde sig bäst genom att själv göra saker. Ett hinder var dock att han hade ett kompakt motstånd mot att göra nya saker.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Olles tänkande är helt konkret med en viss förståelse för abstrakta begrepp. Han kan länge älta om samma tankar utan att själv besväras av det. Detta gör också att nya associationer har svårt att tränga igenom det ständiga ältandet av de oförrätter han tycker att han råkat ut för. Olle har ett stereotypt skämtsamt sätt med samma fraser som han upprepar. Ibland kan hans fantasier bli riktigt bisarra utan att han själv har någon uppfattning om det. Exempelvis kan han säga till människor att han hört på radio att de ska dö. När de reagerar förklarar han att han bara skämtade. Olle har mycket liten självinsikt och svårt att reflektera över sitt eget tänkande och handlande. Han kan inte heller förstå något ur en annan människas perspektiv.

Problemlösningsförmåga finns och han kan också mentalisera problem, men de lösningar som han bedömer som lämpliga, kan vara både olämpliga och skadliga för honom själv. Han har ingen förmåga att välja mellan alternativa strategier eller värdera sina lösningar. I största möjliga utsträckning försöker han undvika problemsituationer.

Olles språk är ytligt sett korrekt. Han har ett jämförelsevis stort, mestadels konkret, ordförråd men är tämligen enahanda i sitt spontana tal. Samtalen med Olle är för det mesta ensidiga monologer från hans sida och han har ingen förmåga att förstå outtalade budskap. Det gör att han ofta missförstår andras avsikter.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Olle vill gärna ha människor kring sig, men umgänget ska ske på hans villkor. Det finns ytterst lite av ömsesidighet i kontakten. Det tog flera år av kontakt innan han började fråga något om mig och mitt liv. Olles sätt att ta kontakt är att kasta ur sig sina stereotypa bisarra skämt och vänta på den förskräckta reaktionen.

Han använder varken mimik eller kroppsspråk för kommunikation. Det är knappast troligt att han förstod andra människors icke-verbala signaler då han sällan tittade på de människor som han pratade med.

MOTORIK

Olle har inga större motoriska svårigheter annat än att han har svårt att ”tona in” i andras sociala rytm.

Specialpedagogisk design

Under den tid som jag arbetade med Olle skapade jag pedagogik på känn och utifrån min intuition. Olle är nu död och det är för sent att tänka i nya pedagogiska termer kring honom. Olle fick under sin livstid ingen ny diagnos. När jag träffade honom hade jag inte träffat så många vuxna med autism. Inte heller visste jag att det fanns autism hos personer utan förståndshandikapp. Då, under 1980-talet, sammanknippades fortfarande autism med förståndshandikapp. Olles förståndshandikapp var lindrigt – om han överhuvudtaget hade

något. Klart var att han hade ett annorlunda sätt att tänka och att relatera till människor. Han hade svårt med umgänge, isolerade sig. Under 1990-talet har jag i stor utsträckning kommit att arbeta med vuxna som har högfungerande autism och misstanken har länge grott i mig att Olle i dag skulle ha fått den diagnosen.

3:3 Ingrid

När jag hade arbetat ett par år med Olle, började Ingrid på dagcentret. Hon hade många år inom psykiatrin bakom sig. Hon var i 25-årsåldern när jag först träffade henne. Till skillnad från de andra personerna i mina fallbeskrivningar har hon en mycket mer komplicerad samling av symptom än de övriga. Henne tar jag med i fallbeskrivningarna därför att jag genom henne lärt mig mycket om inlärningens vilkor. Genom henne har jag lärt mig att pedagogik inte bara kan och ska bedrivas i särskilda rum avsedda för ”undervisning.” Med Ingrid var det mer nödvändigt än någonsin att konfronteras med den äkta verkligheten och att lära henne tampas med den. Den andrahandsinlärning om världen som finns i böcker var hon inte betjänt av. Hon var den svåraste pedagogiska utmaning jag dittills haft och pedagogiken växte fram genom ständiga observationer, problemformuleringar och testningar.

Ingrid hade vårdats för ett psykotiskt tillstånd sedan tidiga tonår. I barndomen hade konstaterats att hon hade en lindrig hjärnskada. Detta hade gjort att hon haft stora svårigheter i skolan och blivit mobbad. Hon utvecklades långsammare än andra barn och hade stora inlärningssvårigheter. När hon just hade börjat på högstadiet råkade hon ut för en livshotande händelse som satt djupa spår i hennes psyke och som ledde till att hon kom att tillbringa mer än tio år inom sluten psykiatrisk vård på ett specialsjukhus. Under barnaåren betraktade man henne inte som handikappad trots hennes svårigheter. Hur man under skoltiden resonerade kring dessa stora inlärningsproblem är mig obekant, då det inte finns någon sådan dokumentation. I slutet av 1980-talet skrevs hon in under Omsorgslagen och kom tillbaka till hemorten. 1986 års Omsorgslag hade kommit att omfatta den grupp som kallades *barndomspsykotiska*. Med den benämningen avsåg man egentligen dem som senare kom att kallas för personer med autism. Genom den dåvarande begreppsförvirringen kom ibland personer med andra psykiska funktionshinder också att skrivas in i Omsorgsnämndens verksamheter.

Ingrid kom till en gruppbostad för personer med svåra beteendestörningar och utagerande beteende. Efter en mycket svår inledande period då personalen, genom målmedvetet och envist arbete, lyckades få henne att ha kläder på sig, att kunna sitta vid matbord tillsammans med andra, låta bli att krossa porslin, möbler m.m. började man leta efter en daglig verksamhet. Den dagcentergrupp som tog emot henne på prov var stor och arbetstagarna var alla inriktade på att arbeta. Ingrid var mycket annorlunda och udda i denna grupp. Hon fick dagliga utbrott, då hon försvann in i en inre verklighet. Hon skrek,

slog sig och agerade ut på allehanda sätt. Ofta behövdes ingen synlig yttre anledning för att dessa utbrott skulle komma. Det verkade mer handla om hennes inre verklighet och inre bilder från den traumatiska händelse som skett ett drygt årtionde tidigare. Hon var också hudlös mot yttervärldens alla stimuli. Alla intryck trängde rakt in i henne och hon kunde inte låta bli att reagera.

I en daglig verksamhet var det svårt att hitta arbetsuppgifter åt Ingrid. Det var också svårt för henne att kommunicera med de andra i gruppen. Dels fanns det redan en egen umgängesstil i gruppen och dels var Ingrid extremt känslig för känslostämningar. Bortåt tio personer fanns i de trånga lokalerna. Det pratades, skämtades och skrattades. Arbetet hade många moment som behövde stort utrymme. Ingrid satt oftast i en soffa i arbetslokalens bortre ända och betraktade därifrån vad som skedde. Hon fick utbrott när någon kom henne för nära, men också av andras kommentarer som inte alls berörde henne. Från Ingrids synpunkt var alla kommentarer och allt skratt riktat mot henne. Hon och hennes egna tankar och känslor var helt och hållet medelpunkten i hennes perception. Utanför dessa gränser kunde hon inte komma på egen hand. Det blev tidigt uppenbart att enda möjligheten för henne att klara en utvidgning av sin hemmamiljö var att ha en person vid sin sida en stor del av tiden som hon var borta därifrån.

Jag arbetade som vuxenlärare på dagcentret och var den enda person som kunde komma ifråga. Dels behövde Ingrid pedagogik och dels hade jag möjlighet till en-till-en undervisning. Under de första två åren hade jag halva min undervisningstid (14,5 timmar per vecka) enbart med Ingrid. I hennes fall blir det speciellt tydligt hur pedagogiken växer fram utifrån de skiftande behoven. För varje steg ut från den inre psykotiska världen krävs nya pedagogiska miljöer och metoder.

Pedagogik för Ingrid

FÖRSTA ANPASSNINGEN AV UNDERVISNINGSMILJÖN

Ingrid hade varit isolerad på en psykiatrisk avdelning under så lång tid att det krävdes en anpassad pedagogik som stegvis förde henne in i ett normalare liv. Hon själv längtade efter att få komma tillbaka till livet och att få göra sådant hon tidigare i livet gjort. När vi träffades första gången frågade jag henne vad hon ville att vi skulle göra tillsammans. Hon satt då med ett kollegieblock i knäet. Utan att titta upp ritade hon en båt och ett tåg och sjöng melodin: ”Jag vill leva livet.”

Denna beställning var en förhoppning om livet, men inte helt lätt att uppfylla. Hur skulle jag ensam lyckas med detta, när det var så svårt för henne i den lilla kretsen av människor i dagcentergruppen? Ändå ville jag göra ett försök att uppfylla drömmen om att ”leva livet” och planerade noggrant en sådan första resa. Ett tåg och en båt hade funnits på hennes teckning. En möjlighet att åka tåg och båt fanns – tunnelbana från dagcentret ett par hållplatser och sedan en färja som förde oss mellan två av skärgårdsstadens öar. Den mest kritiska delen av resan var tunnelbanefärden. Jag räknade ut att det skulle gå att ta

sig tillbaka till dagcentret till fots om hon inte klarade av att vistas bland så många människor. Det gällde också att välja rätt vagn i mitten av tåget för att undvika de mest fullsatta vagnarna. Färjeresan räknade jag som ett mindre problem. Det var vinter och få resande. Resmålet var en djurpark som var öppen vintertid och då fanns få besökare.

De första viktiga anpassningarna i miljön handlade om att det var rätt årstid, rätt tid på dagen och rätt resmål. Dessutom måste strukturen kring situationen vara sådan att hon kände så stor trygghet som möjligt.

På den första resan märkte jag att det hade krävts ännu en anpassning – nämligen att jag borde ha suttit mitt emot Ingrid och inte bredvid henne. Den person som satt ansikte mot ansikte med henne hade en sådan dragningskraft på Ingrid att hon kände sig helt uppslukad av denne. Hon drogs framåt mot den andra personen, medan hon upprepade" Du tänker väl inte sluka mig, du tänker väl inte äta upp mig…" Lärdomen av första resan var att det var värre för henne att ha en främmande person ansikte mot ansikte än sittande bredvid sig. Den anpassningen var lätt att göra gångerna därefter.

Inte heller färjeresan var något stort problem. De problem som kunde uppstå var på vägen mellan tunnelbana och färja och mellan färjan och djurparken. Där kunde finnas sådant som fick henne att associera till minnen av att vara förföljd och hotad. Sådana minnen kunde få henne att slå sig själv, skrika och att tappa sig totalt i den inre verkligheten. Det gick då inte att röra vid henne, eftersom det kändes som ett direkt hot mot hennes liv. Det enda som var möjligt i dessa stunder, var att stå kvar bredvid henne och lugnt upprepa var vi befann oss, vad vi gjorde där och vart vi var på väg. Det var mer av en rytmisk ramsa som jag trummade in i henne än något som hon tog in och förstod. Detta hjälpte henne att komma tillbaka till den yttre verkligheten och vi kunde fortsätta. Med tiden, när utbrotten blev lättare att kontrollera, gick det att använda rytmerna för att ett annalkande utbrott skulle komma av sig. Det kunde handla om att jag rytmiskt upprepade samma ramsa om och om igen, ibland med fotstamp som förstärkning.

Trots att denna första vinters resor kunde bli jobbiga för oss båda, gällde det att arrangera dem på ett sådant sätt att de inte kändes som misslyckanden för Ingrid. Under den första tiden fick hon alltid ett stort utbrott när vi kom till djurparken. Då släppte alla spänningarna som byggts upp under resan och hon kunde inte längre kontrollera sitt beteende. Det gick under den tiden inte heller att göra något besök bland djuren. Hon var rädd för både tama och vilda djur. Det viktigaste målet blev att gå *till* djurparken en väg och *tillbaka* därifrån en annan väg. Detta gjorde att hon inte upplevde sitt utbrott som ett misslyckande. Vi gick ju inte *tillbaka* för att hon fått ett utbrott, utan gjorde vår runda och gick ut en annan väg.

ANDRA ANPASSNINGEN AV UNDERVISNINGSMILJÖN

Ingrid och jag hade två hela dagar i veckan tillsammans. Den ena dagen var vår ”leva-livet-dag”, den andra var förlagd till undervisningsrummet på dagcentret. Den dagen använde jag för att ta reda på hur Ingrid tänkte kring sig själv och omvärlden. Hur mycket hade hon fortfarande kvar av sina kunskaper från tiden före psykosgenombrottet? Hur var det med läsning och skrivning? Kunde hon koncentrera sig på att göra något? Kunde nya tankar och kunskaper jaga iväg hennes inre skräckbilder, så att hon blev något annat än en tillfällig gäst i verkligheten?

Som underlag för mina observationer hade jag Ingrids och min samvaro i ”leva – livet” miljöerna. Jag gjorde också mer systematiska observationer där jag arrangerade både strukturerade och ostrukturerade situationer. Ett sätt att få veta hur en person tar emot och bearbetar information, vilka associationer hon har eller får, hur hon resonerar osv. är genom att prata utifrån situationsbilder. Sådana situationsbilder möter oss dagligen i tidningarna och måste tolkas. Man kan givetvis också använda sig av fotografier som är mer personnära och har en mer personlig betydelse. Informationen som man får blir då av olika slag och kan utnyttjas i olika syften. Skillnaderna mellan olika individers tänkande blir mycket tydliga när man har sådana samtal.

Ett exempel på ett sådant samtal som Ingrid och jag för är kring en tidningsbild där en man och en kvinna sitter i ett kök. Kvinnan gråter medan mannen står bredvid och ser oberörd ut.

Ingrid tittar på bilden och följande samtal utspinner sig:

– Det är en tjej som gråter där … är det säkert att hon gör det? Jag vet inte … jag kanske nästan gör det … lite grand …
– Varför tror du att hon gråter?
– Det vet jag inte …
– Vad kan det finnas för anledning till att man gråter?
– Man gråter lite ibland … man är ledsen ibland.
– Vad brukar göra så att man gråter?
– Barn som bråkar på torget, eller man är ledsen för att nå´n dör eller …
– Ja, just det … tror du att hon har några barn?
– Nej, inte vad jag vet om.
– Hur gammal tror du hon kan vara?
– 22 eller 18 kanske …
– Var sitter hon någonstans?
– Hon sitter och…hon är på tavlan…
– Vad är det för slags rum som hon sitter i?
– Hon är i det där … vad heter det nu igen? … äsch … disk … nej, vad heter det?
– Ja, vad är det för slags rum som man brukar diska i?
– Man diskar koppar och …
– Ja, vad heter rummet som man brukar diska koppar i?
– Det heter tvättstugan.
– Nej, inte tvättstugan. Där tvättar man sin tvätt i tvättmaskinen.

– Kläder.
– Var någonstans i lägenheter diskar man?
– I det där vardags … i köket!

Ingrid har ofta svårt att hitta vanliga ord och hon blir arg på sig själv för att den inre bild av ett föremål hon har inte kommer ut som rätt ord.

Ingrid började rita. Medan hon ritade samma stereotypa bilder om och om igen, pratade hon allt mer om sig själv. Det var uppenbart att hon var mycket frågande kring sin identitet. Vad hade egentligen hänt henne? Kunde hon komma tillbaka till livet? Kunde hon ”leva livet?” Hon började skriva sitt namn – också om och om igen. Papper efter papper fylldes med hennes namn. Hon började kasta ut frågor kring sig själv: ”Har jag blivit en groda?” kunde hon till exempel plötsligt utbrista. Som svar kunde jag då skriva till henne: ”Eve tittar mycket noga på Ingrid: Ögonen är inte grodögon. Hon har blåa människo-ögon. Hon har öron. Grodor har inga öron. Grodor har inget hår på huvudet! Ingrid har inte blivit förvandlad till en groda!”

Fler och fler bokstäver dök upp i Ingrids minne, men hon kunde inte forma dem till ord. Jag började skriva före och hon skrev efter. Vi skrev om våra ”resor för livet.” Ingrid skrev av sådana ord som var viktiga för henne: *tunnelbana* var ett sådant ord, namnet på färjan och på djurparken var andra. Sedan kom tunnelbanestationerna. Teckningarna förvandlades undan för undan. När vi redan hade börjat gå till hästarna i djurparken, började hon rita hästar. Med tiden fick de sadlar och de pryddes av lockiga svansar och stora öron. På hästryggarna ritade hon människor. På himlen kom det lätta, krusiga moln. På himlen lät hon solen skina.

Med tiden blev inlärningsmöjligheterna i detta rum för små. Likheterna med en traditionell skolmiljö var också för stora. Hon ville inte bli påmind om sin misslyckade skoltid. En början på nästa steg i utvecklingen var grundlagd när vi efter den första terminen flyttade över verksamheten till träningslägenheten.

TREDJE ANPASSNINGEN AV UNDERVISNINGSMILJÖN

Träningslägenheten låg mitt i ett litet förortscentrum med Konsum-affär, bibliotek, kemtvätt, tobaksaffär och bostäder. Bakom huset gick också en promenadväg runt en liten insjö. Den ena sjöstranden hade planteringar, blomsterrabatter och en liten badstrand. Den andra stranden var brant sluttande, bergig och växte vilt. Detta förhållande gick att lägga in i den pedagogiska strukturen när Ingrid och jag tog en förmiddagspromenad. Tanken med dessa promenader var att hon skulle vänja sig vid att människor gick bakom henne. I hennes föreställningar ingick att alla människor som gick bakom henne var ute efter att överfalla henne. Så fort hon hörde steg bakom sig, vände hon sig reflexmässigt om och skrek åt personen. Min uppgift var då att med mitt kroppsspråk och med rytmiska ordramsor lugna ner henne och sedan förklara situationen. ”Vi är vid sjön, vi går vår promenad runt sjön, det är du och jag som är ute och går, jag är med dig, jag ser

till att ingen kommer att överfalla dig …" Under lång tid tog det flera timmar att gå denna promenadväg, som man normalt går på 30 minuter. Vägen var kantad av utbrott och lugnande förklaringar. Med tiden automatiserades promenaden, utbrotten blev färre och det gick att få Ingrid själv att förklara vad människor gjorde på stigen: "De är nog på väg till vårdcentralen eller jobbet … de har inget med mig att göra!" Dessa meningar var först inlärda genom långvarig nötning och hade i början ingen som helst mening för henne. Meningen kom med tiden när hon blev mer observant på omgivningen än på sitt inre tillstånd.

När Ingrids skräck för människor hade lättat, började vi träna på att ta var sin väg på en kort sträcka och sedan mötas igen. På så sätt kunde hon börja få egen inre kontroll över rädslan.

Träningslägenheten gav oss möjligheter att röra oss både inomhus och utomhus, att duscha, laga mat och äta. Innehållet i undervisningen kunde därmed varieras på ett nytt sätt. Vi kunde också börja öva på att med fantasins hjälp gå in i skräckfyllda världar och uppleva vad som var inre verklighet och vad som var yttre. Den första övningen i den vägen var att dramatisera *De tre Bockarna Bruse*. Den var på tillräckligt långt avstånd från nuvarande verklighet: förlagd till barndomen, med förmänskligade djur och sådana skräckscenarion som hon inte direkt kunde identifiera sig med. Ändå framkallade den i början rädsla och jag fick vara mycket försiktig med att moderera rösten och förändra mina ansiktsuttryck. Om jag blev för olik mig, kände hon inte igen mig. Längre fram bytte vi roller. Senare ändå spelade vi också helt nya roller. I några av våra anteckningar står:

> *Idag den 12 oktober lekte vi ormar och fåglar. Ingrid var fågel och Eve orm. Ormen försökte ta fågeln, fågeln flaxade hårt med vingarna. Ormen lyckades inte ta fågeln. Fågeln flög iväg till ett annat land och förvandlades till Ingrid. Framför spegeln blev Eve också sig själv igen.*

Tiden gick och i slutet på vårt andra år behövde vi vidga vyerna. Vi började äta lunch på en personalmatsal i närheten dit dagcentret köpte lunchkuponger till sina arbetstagare.

GRUPPEN SOM UNDERVISNINGSMILJÖ

Gruppen som Ingrid kom att ingå i bestod av tre män med lindrigt förståndshandikapp och deras cirkelledare. Två av dessa män hade tidigare varit mina vuxenelever. När de hade slutat hos mig, fortsatte de i en studiecirkel. Cirkeln kallades "På sta´n" och tillsammans lärde man känna sin stad.

Ingrid och jag träffade denna grupp när vi hade börjat äta våra luncher ute. De tre unga männen och deras studiecirkelledare brukade äta där samtidigt med oss. Till en början innebar denna miljö så mycket nytt för Ingrid att hon inte ens lade märke till att jag brukade hälsa på någon och utbyta några ord varje gång. Med tiden började hon bli nyfiken och frågade vilka jag talade med. Vi satte oss närmare och närmare de unga männen. Slutligen började vi sätta oss

vid samma bord. Ändå senare frågade jag om vi fick följa med dem på en av deras stadsturer.

Den första tiden tillsammans med gruppen blev en balansgång. Redan första gången fick Ingrid ett utbrott och de andra blev rädda för henne. Vi tog en paus och försökte igen. Resultatet blev det samma – ett utbrott som skrämde de andra gruppmedlemmarna. Cirkelledaren och jag tog det då som en pedagogisk uppgift att förklara vad som hände med Ingrid. Med tiden ökade de andras förståelse, de var förberedda och kunde själva börja förklara hur det kunde bli så. De blev också goda tröstare av Ingrid. Det var sedan inte tal om att hon inte skulle få vara med i deras grupp. I och med att vi hade ett gemensamt problem i gruppen, blev det både tillåtet och naturligt att prata om andra problem. Det visade sig att de alla hade funderingar och frågor som de inte kunde ventilera med någon annan.

GRUPPEN OCH LEVA-LIVET-PLATSERNA

Allt det vi gjorde dokumenterades efteråt genom att hela gruppen tillsammans återberättade vad vi hade varit med om. Nu hade undervisningsrummet en funktion att fylla för hela gruppen. Några utdrag ur vår dokumentation:

4 juni 1991:
Idag åkte vi med ”Roslagen” – en stor, vit skärgårdsbåt. Claes tyckte det var skoj, inte alls så farligt som han trodde i morse. Claes var väldigt nervös innan. Glenn tyckte allt varit bra, utom att det var busväder. Ninna tyckte att Fjäderholmarna var intressanta. Vi läste om dem i vår guidebok. Där stod att fiskarna, som förr i tiden rodde till Stockholm med sin fisk för att sälja den, brukade övernatta på dessa holmar. Där finns fortfarande ett värdshus.

Eve tyckte att smörgåsarna och kaffet var dagens höjdpunkt. Hon tyckte också att det var roligt att träffa sin gamle fransklektor Bäckwall på båten. ”Trevligt”, sade Ingrid, ”jag tycker om att åka båt!” Hon tyckte att det var synd att Leif inte var med. Han ligger på sjukhuset.

27 augusti 1992:
Ninna var borta den här dagen och vi andra fem fick klara oss på egen hand. Vi gjorde upp planer medan vi åt lunch. Matsmaken var lite olika. Eve åt köttbullar med makaroner. Ingrid åt kåldolmar. Leif, Claes och Glenn tog pannbiff med ägg.

Alla var överens om att vi skulle åka till kyrkogården. Vi tog tunnelbanan till Slussen och bytte till tåget mot kyrkogården. När vi skulle byta tåg, träffade vi Leifs älsklingsfröken Kerstin B. från skolan. Vi pratade med henne en stund. Leif blev så glad att se henne. Nu vet vi andra också hur hon ser ut.

På kyrkogården gick vi in genom stora ingången. Först tittade vi på en lista hur många som skulle begravas den här dagen. Det var en lång lista. Vi gick förbi krematoriet och till familjen Östergrens

familjegrav. Claes kände sig ledsen och ensam för att båda hans föräldrar ligger i graven och är döda. Han har inga syskon, bara mostrarna som inte låter honom ha snöret som han tycker om att snurra med.

Vi pratade med en kyrkogårdsarbeterska. Leif ville veta mer om hennes arbete. Han skulle själv kunna tänka sig att jobba bland gravarna. Hon berättade att hon jobbar från sju på morgonen till fyra på eftermiddagen Hon har två raster. Hon rensar ogräs, sätter blommor och knipsar bort torra kvistar på rosor. Gräsklipparen som man klipper gräset med är tung. Alltså måste man vara rätt stark för att klara jobbet. Plötsligt blev Leif alldeles tyst och tittade på kyrkogårdsarbeterskan. Hon var ju ganska liten och smal. "Hur orkar du bära gravstenarna?" undrade han. Då berättade flickan att det inte var hon som bar stenarna till gravarna. Det var stenhuggeriet som låg utanför kyrkogården som såg till att stenarna hamnade på gravarna. Man körde dem på lastbilar. Vi bestämde oss för att ringa till stenhuggeriet och fråga om vi fick komma dit nästa vecka.

Leifs pappa fick en vit blomma på graven. Leif berättade om allt som pappa och han gjort tillsammans när pappa levde. De brukade snickra och måla på radhuset. Leif undrade också över varför det inte hjälpte med operation när hans pappa var sjuk. Han dog fast han blev opererad. Vi pratade om vilka sjukdomar man kan dö av och varför operation inte alltid hjälper. Ingrid sade att hon i alla fall tänkte leva ett tag till. Eve berättade att hennes båda föräldrar var 80 år när de dog. Vi räknade ut hur lång tid vi alla hade kvar att leva om vi blev lika gamla som Eves föräldrar.

Leif ville veta varför man obducerar människor. Jo, det är för att man ska få reda på varför de har dött. Innan man får begrava en människa måste man ha en dödsattest. Där står det vad man har dött av.

Vi pratade om våra föräldrars begravningar. Då sade Glenn och Claes att de inte hade varit med på sina mammors begravningar. De visste inte vem som hade bestämt att de inte fick vara med. Det kändes konstigt att mamma bara var borta och att de inte fick se vart hon tog vägen.

Vi kom också in på begravningar i andra länder. Leif undrade varför man måste ha kistor när man begravs. Då berättade Eve att man inte måste ha det. I Indien bränner man kropparna på en brasa av ved och strör ut askan i en flod efteråt.

Eve berättade också att man i Moskva hade öppna kistor. Ibland kunde de döda ligga i kistan i kyrkan under gudstjänsten och vänta på begravningen efteråt. Döda människor är vita i ansiktet och har blåa läppar. Leif undrade varför man måste ha särskilda likbilar. Kunde man inte köra kistorna i vanliga bilar? I Moskva har man inte alltid särskilda bilar. Kistorna kan komma till kyrkogården i bussar eller lastbilar. I vanliga personbilar får de nog inte plats. Vi ska mäta hur lång en kista är och jämföra det med en vanlig bil.

Efter två år tog gruppen slut i denna form. Glenn hade en muskelsjukdom som gjorde att han allt oftare föll och slutligen kunde han inte längre gå på längre promenader. Vi ville inte överge honom utan skapade två nya grupper.

VI-SKAPAR-VÄRLDEN-GRUPPEN

En av de nya grupperna blev en dansgrupp som dansade cirkeldanser. Gruppen var på sex personer. Två av dem hade autism på mycket olika funktionsnivåer. Flera av personerna talade inte alls, eller bara i vissa situationer. Dessutom fanns Ingrid, Glenn och Claes med. För att Glenn skulle kunna vara med skrev vi en egen skapelseberättelse och satte honom i mitten som sol. Kring honom skapade vi världen om och om igen – varje tisdag. Texten var enkel och mytisk, rörelserna och dansstegen lätta att utföra. Till Bachs ”Air” går vi långsamt runt och håller först händerna på varandras axlar, tar sedan varandras händer, går tre steg in och tre steg ut i ringen samtidigt som ringen rör sig runt. Texten, som kommer in vid slutstegen, är:

Inget fanns – allt var mörker innan solen kom till himlavalvet.

Dansen fortsätter i serpentinform till texten:

Det fanns varken jord eller vatten, stjärnor eller måne, människor eller djur. På det tomma ödsliga himlavalvet lyste bara solen.

Vi släpper varandras axlar och rör oss över golvet utan musik till texten:

På himlavalvet började krafter röra sig, de rörde sig allt hastigare, virvlade runt, drogs mot varandra, stöttes från varandra, allt snurrade allt fortare och fortare och exploderade.

Till Mike Rowlands ”Silver Wings” går vi i cirkel:

Så skapades jorden
Så skapades stjärnor och måne
Så skapades vatten och luft
Sist skapades människan

Till ny Rowlandmusik:

Så stannade människan upp
Betraktade den tomma jorden
Lät solen skina på sig
Lät vattnet svalka sig
Andades in den friska luften
Och så såg hon något spira från jordens yta
Det växte upp till ett träd – Paradisträdet

Så fortsätter vi att röra oss till texter och musik som växlar. Gruppen flöt in i en gemensam rytm. Det var rytmens och musikens kommunikation som gällde och en grupp som svårligen hade kunnat fungera i något annat sammanhang höll ihop och fungerade i två år. Att Lasse och Britt-Marie inte kunde tala hade i det sammanhanget ingen betydelse. Claes oförmåga att utföra planerade rörelsesekvenser märktes efter ett tag inte alls och Glenn, som nu satt i rullstol, hade en huvudroll.

SKRIVARGRUPPEN

Fantasin och fantasteriet får sällan plats i undervisning av personer med kognitiva funktionshinder. I alla försök att göra inlärningen nyttig för ett självständigt liv, blir mycket av undervisningen lätt enbart färdighetsträning. Denna träning är visserligen nödvändig, men den får oss ofta att glömma att även människor med handikapp behöver fantasier, drömmar och fiktioner.

I skrivargruppen hade vi Claes, som var en naturbegåvning när det gällde att hitta på fantasirika scenarier. Han har mycket handikappande motoriska planeringssvårigheter, vilket gjort att han inte kunnat lära sig läsa eller skriva, men hans observationer av livet och människorna är bättre än de flesta människors. Ingrid, Sara och Glenn var skrivkunniga och de kunde turas om att skriva tillsammans med cirkelledaren Ninna och mig. Sara var en kvinna med högfungerande autism som hade en del stereotypa handlingar, bland annat ritualer i samband med skrivandet, vilket vi försökte arbeta bort genom att skrivboken gick runt bland alla dem som skrev. Hon visste därmed när den kom till henne och kunde då vara förberedd. Glenn var gruppens realist och grep in när historierna började ta en alltför fantastisk vändning.

DATATEKNIKEN I GYMNASIEMILJÖ

Samtidigt som Ingrid en dag i veckan deltog i de olika grupperna, fortsatte vi att träffas ensamma en halv dag i veckan. När träningslägenheten som inlärningsmiljö var uttömd, gällde det att ta nästa steg mot en annan identitet. Ingrids tidiga barndom hade inte inneburit att hon fått en handikappidentitet. Hon hade visserligen gått i specialklass i skolan men aldrig fått någon förklaring till varför hon var annorlunda. Hela denna känsla av att inte duga i andras ögon fanns som en stor sorg och vrede under ytan. Nästa miljöförändring jag gjorde var tillbaka till en av normalmiljöerna – ett gymnasium där Särvux hade lokaler i en undanskymd del av skolan. Där skulle Ingrid och jag hålla till och Ingrid lära sig att handskas med en dator. Att börja i en sådan miljö var omgärdat med mycken rädsla för hennes del. Hon hade många frågor månaderna innan vi började inskolningen. Alla frågor handlade om hennes möjligheter att klara något så svårt som datorer. Hon hördes ofta gå och prata för sig själv om ”datateknik … kommer jag att klara det …”

Efter ett år i denna gymnasiemiljö och med datorn som redskap för skrivning och bildskapande hade Ingrids självförtroende blivit så god att det blev dags för ett stort steg in i en stor gymnasieskola.

INTEGRERADE I EN "NORMAL" GYMNASIESKOLA

Under Ingrids och mitt sjätte år tillsammans hade undervisningstiden, genom förändringar inom Särvux organisation, trappats ner till fyra timmar i veckan. Dessa fyra timmar förlades till en stor gymnasieskola där det fanns några integrerade Särvuxgrupper. Meningen var att Ingrid skulle komma in i en så normal tillvaro som möjligt.

Jag skulle ha två elever – Ingrid och en man i hennes ålder – som hade fått en förvärvad hjärnskada i vuxen ålder. De var båda i liknande livssituationer. Från att en gång ha fungerat något så när normalt och utan att ha en handikappidentitet, var de nu båda gravt handikappade med stora svårigheter med perception och kognition. Samtidigt med oss arbetade en annan lärare med sin elev som var en normalbegåvad man med ett psykiskt funktionshinder. De blev tillsammans en bra grupp där personerna kompletterade varandra och hade stor glädje av varandras sällskap.

Denna grupp kom att existera i en termin, sedan lades den ner av organisatoriska skäl.

PEDAGOGISK DIAGNOS

Medan jag arbetade med Ingrid hade jag inga redskap för mer systematiska observationer. Jag antecknade händelser och samtal för att förstå henne. Jag sparade också annat material som jag nu många år efteråt kan använda mig av för att minnas. Den pedagogiska diagnos som jag gjort är skriven åtta år efter det att vi först träffades.

PERCEPTION/REAKTIONER

Ingrid har svårt att tolka hörsel- och synintryck. Hon kan missförstå varifrån intrycken kommer. Hennes visuella perception fluktuerar på så sätt att hon ibland blir osäker på underlaget – litar inte riktigt på att det håller och måste hålla i sig för att våga gå över det. Svårt att tolka intryck: vad som hör till henne själv och andra, vad som hör till yttre och inre världar. Har svårt att se att allt i världen inte kretsar kring henne, ser meningen med allt som pekande mot henne själv. Har svårt att flytta uppmärksamheten, svårt att hålla den kvar på något längre stunder. Klarar av ytterst korta egna arbetspass (räknade i minuter).

Har bristande impulskontroll. Kort tålamod. Svårt att variera sitt beteende och göra nya saker, vilket beror mer på osäkerhet på den egna förmågan än på ritualism.

SINNESKANAL

I början av Ingrids och min gemensamma tillvaro kunde hon blockera alla sinneskanaler och var då oförmögen att ta in några intryck utifrån. De inifrån kommande intrycken dominerade helt. Alltefter-som de inre intryckens dominans minskade, visade det sig att Ingrid

bäst kunde ta till sig sådant som hon hörde och såg på bild. Har bäst minne för melodier, rytmer. Hörselintrycken kunde ibland bli kvar i henne som ett kvardröjande eko som hon kunde upprepa långt efter det hon hört det. Bilderna fungerade bäst för att få fram associationer till sådant hon varit med om. Svårt med rörelsesekvenser. Överhuvudtaget har Ingrid svårt att göra saker i rätt ordningsföljd.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Har minnessvårigheter, glömmer lätt bort vad hon håller på med och blir förvirrad. Har en kreativ fantasi och associerar spontant, men kan bli rädd för sina egna tankar. Livet begränsas mycket av att vissa minnen ständigt tränger sig på. Tänker i här-och-nu-termer. Fungerar i situationer som blivit automatiserade. Den dåliga minneskapaciteten gör att hon kan tappa bort länkar i en handlingskedja, varför resultatet kan bli helt oväntat. Kan reflektera över sig själv och undrar ofta om hon någonsin kan bli kvitt de påträngande inre bilderna. Kan förstå enkla och konkreta hypotetiska resonemang. Kan identifiera problem. Kan mentalt föreställa sig problemet i de stunder då minnet fungerar. Har svårt att välja bland olika problemlösningsstrategier. Kan inte i förväg se konsekvenserna av sina val. Blir lätt osäker på sina reaktioner och kan fråga om hon svarat dumt.

Minnesproblemen märks också i språkanvändningen. Ingrid glömmer vanliga ord och blir arg på sig själv för att hon inte minns. Använder bara en liten del av sitt ordförråd och upprepar ibland fraser i stället för att svara. Talar mycket för sig själv utan att vara medveten om det.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Är passiv i kontakten och känner sig besvärad av att bli uppmärksammad. Vill hellre iaktta än bli iakttagen. Känner sig lätt uppslukad av andra. Har svårt att minnas sociala regler och kan ibland bete sig olämpligt på grund av att hon inte tänker på var hon är. Blir generad när man påminner. Har mycket talande mimik och kroppsspråk. Det är många gånger svårt att hålla igång ett samtal med Ingrid, hon litar inte på sin egen förmåga att hålla tankarna rediga. Kan ibland skrika åt människor som hon känner sig iakttagen av. Kan i sådana stunder helt förlora kontakten med verkligheten. Detsamma inträffar då hon upplever något som hotfullt. Utbrottet kan ibland sluta med att hon slår sig själv.

MOTORIK

Är vänsterhänt. Högerhanden är präglad av en lättare cp-skada och har svagare muskler.

Inga större problem med motoriken, men perceptionssvårigheterna gör att motoriken kan bli osäker på grund av tolkningsproblem.

Konsekvenserna av en sådan efterhandsdiagnosticering blir konstaterandet att arbetet med Ingrid hade blivit betydligt enklare om

en sådan bedömning hade funnits på ett tidigt stadium. De första åren blev en gissningarnas tid, då olika personer i hennes tre miljöer hade olika åsikter om vilka beteenden som kunde bero på vad. Det blev mer tro än vetande vad gällde observationerna. Åtgärderna var vi inte heller helt överens om. Det fanns de som tyckte att psykoterapi borde vara det enda rätta för en person som varit med om så traumatiska händelser som inträffat i Ingrids liv. Vi diskuterade olika terapiformer under ett antal år utan att något avgörande steg togs. I sådana sammanhang när det inte finns någon tydlig problemformulering och ingen klar strategi vad gäller åtgärder, hinner tiden gå medan diskussionerna förs. En person med Ingrids problem har ingen tid att förlora på att personalen kring henne ska diskutera färdigt. Det finns ofta i sådana sammanhang alltför många olika värderingar för att de ska kunna sammanjämkas. Under tiden fortsatte Ingrid och jag våra träffar två dagar i veckan och jag gjorde det som i stunden tycktes bäst. Även här, som i Olles fall, hade många onödiga diskussioner kunnat besparas om vi hade varit överens om vad vi observerade och vilka åtgärder som grundar sig på vilka observationer.

3:4 Jan-Erik

Det var mitt arbete med Freja som förde mig i kontakt med Jan-Erik. Freja och han fick samma läkare och denna läkare hade börjat misstänka att han kanske också hade en autistisk störning. Jag träffade både föräldrarna och Jan-Erik och jag fick också tillfälle att observera honom i olika miljöer. Han blev därefter utredd och fick diagnosen Asperger syndrom. Hans rättspsykiatriska vård blev med tiden också omprövad, precis som Frejas.

Jan-Eriks föräldrar är idag pensionerade. När jag pratar med föräldrarna om sonen är det mamman som för ordet. Det är hon som har fått kämpa för sin son under alla åren från det att han började skolan. Jag känner igen detta som något vanligt förekommande när det gäller föräldrar till funktionshindrade barn. Det är nästan alltid mammorna som är de starka och som orkar kämpa. Mamman berättar om Jan-Erik:

> *Vi märkte inget särskilt med vår son under förskoleåldern. Vi tyckte han fick all den omsorg som ett barn behöver. Vi har en dotter också och hon klarade sig bra. När Jan-Erik började skolan fick vi höra att han var så osedvanligt blyg. Han kunde inte hävda sig och blev därför retad och mobbad av de andra. Under lågstadiet gick det ändå något så när, eftersom Jan-Erik hade en fröken som försökte hjälpa honom till rätta och försvarade honom.*

När Jan-Erik nyss hade börjat mellanstadiet tyckte skolläkaren att han hörde ett blåsljud i hjärtat och skickade honom till barnsjukhus för undersökning. Det visade sig att det inte fanns något hjärtfel, men däremot observerade man Jan-Eriks stora blyghet och trodde att det kunde hjälpa med familjesamtal på sjukhusets barnpsykiatriska

avdelning. Föräldrarna ställde upp, eftersom de ville göra allt för att hjälpa sin son. De gick i samtal, men begrep egentligen aldrig vad de gick ut på. Man talade inte om sonen i första hand utan om föräldrarnas inbördes relationer.

I skolan blir det allt svårare och mer stressande för Jan-Erik. Han har fått en manlig lärare som inte pjoskar med ungarna. Han säger redan tidigt i mellanstadiet till Jan-Erik att ”de som inte hinner med tåget får stå kvar på perrongen.” Jan-Erik hörde till dem som blev stående på perrongen. Han hann inte med i skolämnena. Han hade svårt med motoriken och kunde långt upp i åren inte knäppa knappar och knyta skosnören. Han blev stressad och pressad och i årskurs 6 gav han upp och sade till föräldrarna att han aldrig mer ville gå till skolan. Han var så envis att enda lösningen blev inläggning på barnpsykiatrisk klinik för utredning. Man hittade inget annat än en förtvivlad pojke som inte ville bli mobbad i skolan. Jan-Erik måste iväg till skolan igen och mobbades mer än någonsin. Då ville sjukhuskuratorn, som lett familjesamtalen, skicka iväg Jan-Erik till fosterhem ”så långt bort från familjen som möjligt.” Kuratorn ansåg att sonen hade en symbiotisk bindning till modern och att moderns religiösa intresse skadade honom. Kontakten måste brytas till varje pris, annars riskerade sonen att gå in i en psykos.

Jan-Erik skickades iväg och både han och föräldrarna var förtvivlade. Mamman säger idag, nitton år senare, att det var ett ögonblick hon aldrig kommer att glömma. Hon tycker att hennes dåvarande godtrogenhet fortfarande är svår att förlika sig med. Hon litade på att de professionella faktiskt visste något som hon själv inte visste. Hon trodde att de visste vad de gjorde. Idag vet hon att de präglades mer av tro än av vetande och visshet. Hon ser mig i ögonen och säger med fast röst: ”I det ögonblicket försvann Jannes trygghet och allt det som sedan hände började den dag då Janne tvingades till det fosterhemmet!”

I det första fosterhemmet försökte man så gott man kunde, men förstod inte Jan-Eriks märkliga tänkande och specialintressen. Man försökte tvinga Jan-Erik att sluta med de intressen som fascinerade honom. Han blev till slut misshandlad, rymde upprepade gånger och ville hem. Det var bara hemma som det fanns människor som förstod honom. Tillbaka till fosterhemmet skulle han, trots att man där talade illa om hans föräldrar och uppträdde kränkande mot honom själv. Efter tillräckligt många rymningar och polishämtningar togs Jan-Erik in på en barnpsykiatrisk klinik på sin hemort. Därifrån skickades han till behandlingshem där han blev mobbad på samma sätt som i skolan. Vid 16 års ålder var han så ensam och förtvivlad att han ville ta livet av sig. Både han själv och föräldrarna ville att han skulle bo hemma, men samhället hade nu en gång utdömt hemmet och han skickades till ett nytt fosterhem långt borta från föräldrarna. Den gången hoppade han av tåget och gömde sig för att slippa en ny fosterhemsplacering. Detta ledde till att Jan-Erik skrevs in under LVU (Lagen om Vård av Unga). Enligt denna lag är det Länsrätten som bedömer när vården kan upphöra. Det är en tvångslag som

föräldrarna överklagade. Överklagandet avslogs trots att Jan-Erik inte gjort något kriminellt. Trots att samhället så länge haft vården om honom hade ingen uppmärksammat hans kontakt- och kommunikationssvårigheter på annat sätt än att det måste bero på familjen att problemen fanns. Jan-Erik blev nu ett fall för psykiatrin. Vägen var redan beredd för att en olycklig, desperat pojke som inte kände sig förstådd av någon annan än föräldrarna, skulle fortsätta i de desperata handlingarnas tecken.

Hans desperation och förtvivlan ökade. Han tände eld på en psykiatrisk avdelning på hemorten för att tvinga dem att ta emot honom. Han ville inte skickas till några fosterhem där han blev kränkt och missförstådd och utnyttjad som arbetskraft. Nu blir han klassad som pyroman och satt i häkte. Vägen mot rättspsykiatrin hade redan börjat. Det som sedan händer med häktningsförhandlingar, rättspsykiatrisk undersökning, inlåsning på sluten avdelning på ungdomspsykiatrisk avdelning blir totalt förvirrande för honom. Han som inte har varit medicinerad tidigare får plötsligt stora doser neuroleptika och klagar på att han får ”konstiga tankar.” Vid en utevistelse i trakterna kring sjukhusparken rycker han ifrån en kvinna hennes väska och rispar henne med kniv. Han behöver inte pengarna och han tar inte väskan. Det hela är ett obegripligt våldsdåd och ger honom i praktiken ett straff som blir längre än livstids fängelse.

Först vid 32 års ålder, då ”fallet Elisabeth” aktualiserar autismdiagnoser och liknade tillstånd inom psykiatrin, kommer den psykiater, som har ansvaret för hans vård, på tanken att Jan-Erik kan höra till denna diagnosgrupp.

Efter 20 års samhällsvård får hans gåta en lösning. Han själv har genom åren läst en hel del psykologisk litteratur och långt före specialisterna kunnat konstatera att han känner igen symptomen på autism hos sig själv. Innan någon annan trodde på hans egna observationer och kände igen symptomen tog det avsevärd tid. Jan-Erik finns idag på ett behandlingshem för psykiatripatienter, där han trivs relativt bra – bättre än på något ställe där han tidigare varit. Hans tvångsvård är upphävd och han väntar på att den nya diagnosen ska medverka till att ge honom en chans till ett nytt och bättre liv enligt LSS-lagens intentioner.

Jan-Erik har fortfarande uttalade kontakt- och kommunikationssvårigheter. Man får locka honom till samtal. Man får se till att tala om ämnen som intresserar honom för att hålla kvar hans uppmärksamhet och motivation för kontakt. Mamma är fortfarande tryggheten i livet. Hon har lärt sig att tolka honom och kan förstå hans beteenden och hitta förklaringar till sådant som för andra tycks oförklarligt. Han drömmer idag om ett normalare liv med en sysselsättning där han är behövd. Han drömmer om målarskola och vänner. Han förlorade en stor del av sitt liv redan innan livet riktigt hade börjat, nu vill han ha det bättre under resten av livet.

När jag började arbeta på mina pedagogiska diagnoser gjorde jag tillsammans med modern en bedömning av Jan-Erik.

Pedagogisk diagnos

PERCEPTION/REAKTIONER

Jan-Erik har svårt att klara av miljöer som har många ljud och som är visuellt röriga. Han har svårt att tolka komplexa situationer och blir stressad av sådant han inte förstår. Känner sig lätt hotad. Stressreaktionerna kan göra att han handlar oöverlagt. Efteråt blir han ångerfull. Har svårt att flytta uppmärksamheten, fastnar lätt i samma beteenden och ältar samma tankar om och om igen.

SINNESKANAL

Minnet är bäst med bilder och genom att Jan-Erik själv får göra något. Han läser periodvis en väldig mängd fackböcker. Bl. a. har han läst mycket psykologi för att försöka förstå sig själv. Talat språk fungerar sämst för att han ska minnas.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Jan-Erik har svårigheter med arbetsminnet. Kan inte hålla alla faktorer i minnet medan han bearbetar information. Uppmärksamheten kan fastna vid en detalj som därmed blir huvudsak. Helheten som detaljen finns i har han svårt att se. Jan-Erik kan ha svårt att plocka fram minnen i sammanhang där de behövs, men har för övrigt ett mycket bra detaljminne. Kan komma ihåg saker som andra glömt bort för länge sedan. Allt finns i sitt sammanhang, han kan inte plocka ut delar av information från ett sammanhang och generalisera. Jan-Eriks tänkande är mycket konkret.

Jan-Erik har, ytligt sett, inga problem med språket. Hans ordförståelse är mestadels konkret och han har inga problem med grammatik/syntax. Svårigheterna ligger på förståelsesidan. Han har svårt att komma in i samtal mellan flera personer. Han har svårt med turtagningen i samtal och håller mestadels egna långa monologer. När folk skojar med honom eller ironiserar över honom, kan han ta åt sig och bli aggressiv. Han har ingen förmåga att förstå nyanser eller outtalade budskap utan tar allt mycket bokstavligt.

När kraven på honom blir för stora kan han förklara att det är något han inte kan göra, men kan inte förklara varför han inte kan det. Andra måste fråga för att få fram anledningen till hans vägran. När något blir besvärligt ringer han hem till mamma. Hon är van vid att ställa de rätta frågorna och brukar då få reda på vari hans problem består. Han har också vant sig vid att på ett nästan ritualistiskt sätt ringa till mamma utan att ha något egentligt ärende.

Ett stort intresse brukar dominera i taget och han lägger då ner mycket energi på det. Det som för tillfället fångat honom kan han inte låta bli att ägna sig åt. Det blir nästan tvångsmässigt och han *måste* hålla på med det. Bland intressena finns eller har funnits sådant som att läsa allt om vapen, läsa kokböcker, läsa psykologi eller måla akvareller. När böckerna i ämnet sinar eller när han inte längre orkar hålla fast i ämnet blir han orolig.

Samtidigt som Jan-Eriks tänkande är tvångsmässigt och kan gå rundgång, tänker han också mycket på hur livet skulle ha kunnat vara om han inte kommit till fosterhem och om han inte hamnat inom psykiatrin. Han har fortfarande framtidsdrömmar som han inte riktigt vet *om* eller *hur* de ska kunna förverkligas. Han har en sådan mentaliseringsförmåga att han kan fundera över sig själv i förhållande till andra. När han är riktigt olycklig över sitt öde kan han säga att han ändå har det bra i jämförelse med ”dom i Afrika”. Han ritar mycket och i sina teckningar visar han en konstnärlig fantasi som går utöver det konkreta och faktabetonade.

Problemlösning hör till det svåra i livet. När nya problem dyker upp blir han så stressad att han inte klarar av att tänka ut någon fungerande lösning. Många av hans problemlösningsstrategier har fått icke önskvärda konsekvenser. Han har svårt att överblicka situationer, vare sig det gäller att lösa ett uppdykande problem eller när han ska baka en kaka i köket. Det sistnämnda kan sluta i ett fullständigt kaotiskt kök som han inte på egen hand förmår städa upp.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Jan-Erik undviker helst blickkontakt. Han tar själv inte gärna kontakt med nya människor utan är mest stressad och besvärad av sociala sammanhang. Det går lättast att hålla kvar kontakten då man frågar honom om sådant som han är intresserad av. Han har en tämligen entonig röst, utan satsmelodi. Han blir irriterad på människor som talar med kroppen och ansiktet eftersom han har svårt att tolka in någon mening i det. Han tror också att andra människor har en förmåga att läsa hans tankar, eftersom han vet att de har en tolkningsförmåga som han saknar. Jan-Eriks hela tillvaro består av tänkande. Han försöker förstå hur människorna och världen är beskaffade.

MOTORIK

Samordningen av sinnesintryck är ojämn. Samtidigt som han är fumlig i finmotoriken – svårt att knäppa knappar och knyta sko-snören vilket ger ett slarvigt intryck – är han bra på bollsporter på så sätt att han kan dribbla en boll mycket skickligt (kan enligt uppgift hålla den i luften 600 ggr). En sådan skicklighet betyder inte att han är bra på fotboll när den spelas på en bollplan i ett fotbollslag. Då behövs en simultankapacitet som Jan-Erik inte har.

Specialpedagogisk design

Jan-Erik har ett stort behov av att få upplysningar om mycket enkla och konkreta förhållanden, exempelvis om människors ansiktsuttryck och kroppsspråk. Hans känsla av att andra människor kan läsa hans tankar när de tittar på honom beror sannolikt på att han vet att andra människor kan tolka varandra genom att se varandra i ansiktet, men han vet inte hur det går till.

Jan-Erik behöver också hjälp med att hitta några regelbundna syselsättningar. Han har inte tillräcklig egen förmåga att välja sysselsättning och på egen hand genomföra den. Han behöver hjälp med att se de olika delarna och få hjälp med att klara av några av delmomenten först, innan han kan klara alla moment.

Till sådana vardagliga sysselsättningar som Jan-Erik tycker om hör matlagning och bakning. Utan en tydlig struktur för hur det ska gå till, ställer han till en förfärlig oreda i köket. För att han ska klara av det på egen hand behöver han tydliga anvisningar för hur bakningens alla delmoment ser ut. Ingredienserna behöver till exempel placeras i rätt ordningsföljd. När bakningen är klar behövs också en struktur för städningens alla delmoment. Till en sådan pedagogik behövs till en början mänskligt stöd, sedan kan det räcka med bilder eller skrivna instruktioner allteftersom han självständigare klarar av delmomenten. En sådan struktur med uppdelning i delmoment och stöd kommer Jan-Erik att behöva för allt nytt han ska lära sig.

3:5 Gunilla

Gunillas liv har blivit annorlunda än de flesta övrigas i mina fallbeskrivningar. Hon har tidigare haft stora svårigheter men lever idag ett bra liv. Hon informerar om autism genom att föreläsa, skriva och handleda. Hon har medverkat i en debattbok i ämnet (Gerland, 1998) och är en livlig debattör. Gunilla fick sin autismdiagnos först i vuxen ålder. Efter diagnosen skrev hon en bok om sina tidigare försök att bli ”en riktig människa” (Gerland, 1996). Hon berättar här själv i en intervju om hur hon upplevde skoltiden under 1970-talet och hur hon så småningom lyckades hitta fram till ”ett riktigt liv.” Gunilla lyckades få en fullständig skolgång, dock utan fullständigt skolbetyg. Hennes familjeförhållanden var tidvis kaotiska, men själv blev hon aldrig föremål för utredning. Föräldrarna sökte aldrig hjälp för dotterns problem, trots att hon själv i vuxen ålder kan beskriva hur svår och obegriplig barndomen var för henne och hur problematiskt vuxenblivandet var.

(I står här för Intervjuaren, dvs mig själv, G står för Gunilla)

I: Jag skulle vilja att du berättade om hur du klarade din skoltid utan att någon förstod dina svårigheter!
G: Klarade skolan vet jag inte om man kan säga, jag snarare uthärdade skoltiden. Jag hade inget fullständigt betyg när jag gick ut 9:an. Jag saknade bland annat helt gymnastikbetyg och de flesta betygen var en blandning av 1:or, 2:or, 4:or och 5:or. Det känns inte på något sätt som om skolan hade bidragit till min utveckling eller mina kunskaper. Skolan som sådan, och det som försiggick där, tog så mycket av min kraft och energi så mitt minne av skolan är mest att den gjorde mig så fruktansvärt trött.

I: Hade du några förväntningar på skolan innan du började?
G: Ja, jag var ett mycket vetgirigt barn och jag älskade att lära mig saker. Jag hade en äldre syster och genom henne hade jag förstått att skolan var en plats där man lärde sig. När jag sedan kom dit blev det inte alls som jag hade förväntat mig. En annan flicka och jag var de enda i klassen som redan kunde läsa och skriva, så vi blev sysselsatta med tämligen meningslösa självrättande spel, medan vi skulle vänta på att de andra hann i kapp oss. Det var förfärligt trist att inte få lära sig något nytt utan hålla på med dessa spel dag ut och dag in.

Det var också på lågstadiet som jag lärde mig att jag var *för* duktig på sådant man skulle kunna i skolan. Min duktighet blev ifrågasatt, som om jag på något sätt fuskade. Ett lågstadiebarn skulle tydligen inte kunna stava rätt på alla sj-ljud. Eftersom min språkliga förmåga var så exceptionell och jag inte alls ville sticka upp och vara exceptionell, lärde jag mig att manipulera rättskrivningsproven så att jag medvetet gjorde fel. Jag försökte räkna ut hur många fel jag skulle göra för att verka trovärdig i lärarens ögon. Lagom antal fel, räknade jag ut, var mellan ett och tre per prov. Själv tycker jag ju att det var ett väldigt slöseri med en begåvning att behöva räkna ut sådant i stället för att få lära mig något nytt.

I: Var du då medveten om att du på något sätt var annorlunda?
G: Ja, i slutet av lågstadietiden, ungefär i 9-årsåldern, började det gå upp för mig att jag var annorlunda. Jag hade redan tidigare blivit mobbad av andra barn, men jag förstod då inte att det hade något att göra med att jag var annorlunda än andra. Jag hade en helt egen klädsmak till exempel. De andra barnen hade sådant som var modernt då. Jag vill minnas att det var V-jeans och blommiga skjortor, men jag klädde mig i sådant som jag själv tyckte om. Jag hade bland annat en älsklingsklänning som var knallgul och liksom A-formad. Till den hade jag sedan långbyxor. Och så tyckte jag om kläder med små speglar insydda. Sådana är moderna idag, men var definitivt inte inne då på 70-talet. Det var en släkting i USA som skickade dem till min syster och mig. Min syster skulle aldrig ha gått till skolan i dem, så jag fick dubbla uppsättningar av sådana älsklingskläder. Och så minns jag hur jag tjatade på mina föräldrar att köpa mig en röd riddräkt. Jag hade ingen häst och jag red inte, men den dräkten var så fin att jag absolut ville ha den på mig i skolan. Jag var inte ens medveten om att det fanns något som hette mode och att det var det man skulle gå efter då man valde kläder. Och så plötsligt i 9–10-årsåldern gick allt detta upp för mig, att jag var alldeles fel och att jag länge hade varit det utan att veta om det. Då kunde jag för första gången se mig själv utifrån och konstatera att jag inte bara hade varit annorlunda utan att förstå det, att andra såg mig som ”konstig,” utan jag hade dessutom varit nöjd med mig själv och ganska oåtkomlig för andras kommentarer.

I: Reagerade de vuxna på dig på något sätt?
G: Ja, men deras reaktioner handlade mer om att de tyckte att jag var så slarvig. Jag spillde när jag åt, satte på mig tröjorna ut och in om de

inte var rättvända från början och så satte jag väldigt länge skorna på fel fot utan att själv lägga märke till att det var fel. Min kroppsuppfattning var inte så bra helt enkelt. Det känns som om en stor del av min barndom bestod i att folk torkade av mig i ansiktet, rättade till mina kläder och fick mig att känna mig ohyfsad.

I: Hur minns du rasterna under skoltiden?
G: Jag minns att jag stod ensam vid skolhuset. Jag visste ju inte var jag skulle stå, så det var en trygghet att hitta en plats där jag alltid ställde mig. Det fanns också några andra som höll sig för sig själva, men de var för sig själva tillsammans med varandra. Jag var liksom i en klass för sig – ensam och dessutom ointresserad av vad andra gjorde. Jag förstod helt enkelt inte vad de andra gjorde när de lekte, så då fanns det inte heller någon motivation att delta. Och när jag tänker på det så här efteråt så förstår jag att det nog fanns klasskamrater som ville ha mig med i lekarna, men jag förstod inte ens vad de ville när de närmade sig mig. Jag förstod helt enkelt inte deras signaler. Och dessutom är mitt huvudsakliga minne av skolan den förfärliga trötthet som kom sig av att jag ständigt måste tänka ut ”vart ska jag nu ta vägen?”, ”vad ska jag göra här?”, ”vad menar hon med det?” och dylikt.

I: Det var inte så att du blev så trött att du somnade i skolan?
G: Nej, det gjorde jag inte, men jag höll mig vaken mycket tack vare att jag fick ha ett ritpapper på bänken under hela lågstadiet. Jag höll mig vaken genom ritandet. Det hjälpte mig inte med koncentrationen eftersom jag ibland gick så helt upp i det jag ritade, men det hjälpte mig med vakenheten, att hålla i gång nervsystemet. Jag har fortfarande förmågan att bara slå av. Inte somna, men bara finnas närvarande rent fysiskt. Jag misstänker att det är ungefär samma tillstånd som folk försöker uppnå genom meditation.

I: Men hur gick det för dig efter lågstadiet?
G: Då fick jag inte längre rita på papper, så då ritade jag på bänken i stället. Det tråkigaste när jag tänker på skolan är att jag ju var ett så vetgirigt barn, som verkligen ville veta hur saker och ting hängde ihop och fick lära mig så lite och fick ha så tråkigt. Jag höll själv på med utforskning av världen utan att få några färdiga experimentlådor eller andra redskap. Jag dissekerade bland annat blommor och slog upp i böcker. I åratal tjatade jag på mina föräldrar att få ett mikroskop. När jag sedan fick det var jag redan i 11–12-årsåldern och då var det nästan för sent. Jag fick ingen hjälp i skolan med mina undersökningar eller med min vetgirighet. Sådant som man höll på med tyckte jag var totalt ointressant. Man färglade bilder och gjorde så att det blev ”fint”. Jag förstod mig inte alls på sådant. Det är också möjligt att jag hade tyckt att sådant var intressant om inte allt som fanns runt omkring själva lektionerna hade tagit så mycket energi.

I: Du hade ovanliga problem i skolan, som att du inte hittade i skollokalerna?
G: Ja, och det var ett stort problem som kostade mig mycket energi. Jag var hela tiden tvungen att lista ut hur jag skulle ta mig till matsalen och andra ställen. Jag försökte oftast lösa det genom att följa efter någon, men det kunde bli helt fel. Den som jag följde efter kanske gick till tandläkaren när jag ville hitta till matsalen. För det mesta fungerade det, men det tog väldigt mycket energi hela tiden. Dessutom hade jag väldigt svårt för att känna igen ansikten, så jag var tvungen att ta fasta på någons kläder som hållpunkt.

I: Gick du i en ovanligt stor skola som var särskilt krånglig att hitta i?
G: Nej, det var en tämligen vanlig förortsskola med en lågstadiebyggnad, en mellanstadie-byggnad, där också hela skolans matsal låg, och så högstadiet och gymnasiet på andra sidan vägen. Problemet var inte att det var särskilt stort, utan att allt såg likadant ut. Jag har fortfarande svårt att skilja åt sådant där skillnaderna är väldigt små. Det kan gälla byggnader men också till exempel svart-vita bilder. Om skillnaderna är små, ser jag dem inte ens. I en skola ser ju varje våning likadan ut – med en lång korridor och klassrum. Jag fick helt enkelt tänka ut olika strategier för att klara allt sådant vardagligt. Det känns nu som om en stor del av min begåvning användes till fel saker.

I: Men var det så att du med ökande förståelse själv klarade allt svårare saker? Du stötte inte på svårigheter som blev oöverstigliga för dig?
G: Nej, det berodde nog på min drivkraft. Jag har en stark drivkraft att förstå sådant som är svårt och problematiskt.

I: Då kan man egentligen säga att din starka drivkraft varit den bästa pedagogen? Eller har det funnits människor kring dig som har hjälpt dig över svårigheter?
G: Nej, det har aldrig funnits någon god fe i mitt liv. Jag märker nu, när jag föreläser, att människor vill ha en Askungesaga där den goda feen uppenbarar sig och räddar mig, men så har det inte varit.

I: Hur gick det när du kom till högstadiet och gymnasiet?
G: Jag gick aldrig i gymnasiet. Däremot har jag senare läst enstaka ämnen på Komvux. På högstadiet blev problemen mycket större. Man skulle byta klassrum hela tiden och det var svårt att hålla reda på vart man skulle. Och med skåpsystemet ovanpå allt annat blev det helt enkelt för mycket för mig. Trots att jag annars är en väldigt ordentlig människa kunde jag inte hålla ordning på allt som skulle rymmas i det skåpet. Det såg ut som rena katastrofen och det var inte ens någon idé att försöka hålla ordning. Och som om det inte räckte, fanns det en massa konstiga beteckningar på ämnen och salar. Mina raster gick åt till att försöka hitta till rätt klassrum, någon rast i egentlig mening hade jag aldrig.

I: Hur stod du ut dessa år?
G: Genom att befinna mig i en ständig depression. Då är man som i ett vakuum och jag var väldigt uppgiven och ointresserad.

I: Var det någon som såg hur du mådde och försökte fråga dig om hur du hade det?
G: Jo, det var väldigt många människor som frågade mycket! Klassföreståndaren hade flera samtal med mig, men den allmänna övertygelsen var att jag kom från en god familj och att jag var begåvad. Därmed borde jag klara av skolan utan problem. Om det fanns saker jag inte klarade av, berodde detta bara på att jag var lat och inte ansträngde mig tillräckligt. Klassföreståndaren sade vid ett tillfälle också: ”Sista tåget har ännu inte gått…” Därmed krånglade han ytterligare till det för mig. Jag förstod inte vad det där tåget hade med mig att göra. I dag kan jag begripa att det var ett försök att få mig att förstå att det inte var för sent att rycka upp mig. Någon hjälp för denna uppryckning erbjöds aldrig.

I: Förstod du själv dina svårigheter då eller trodde du också att du var lat?
G: Jag trodde att det var som de sade – att jag var lat. I den mån jag överhuvudtaget trodde något. Jag har ju alltid levat med parallella verkligheter. Det kan låta som en psykisk störning när jag säger det, men det handlar om att jag hade en sorts verklighet som inte delades av andra. Jag förstod att det inte var någon idé att försöka beskriva min verklighet, ingen trodde på mitt sätt att uppfatta världen. Om jag sade till min lärare att jag inte hittade i skolan, trodde hon inte mig utan sade: ”Det är klart att du hittar, du har ju gått den vägen så många gånger!” När man sedan pratade *med* mig eller *om* mig vid alla ”samtal” så var mitt mål helt enkelt att göra mig så genomskinlig som möjligt, så att alla ord rann rakt genom mig och jag skulle uthärda tills de var färdiga. Senare har jag förstått att detta var något oerhört provocerande. Jag behövde inte på något sätt anstränga mig för att verka oberörd eftersom de inte pratade om min verklighet. Jag väntade bara på att de skulle bli färdiga så att jag fick gå. Jag vet att folk tyckte att jag stirrade rakt genom dem och att jag inte lyssnade när de pratade om sina tåg och annat som inte hade med mig att göra.

I: Hur gick det sedan när du hade gått ut skolan och skulle ut i livet?
G: Jag lade mig hemma i sängen och låg där. Jag var bara deprimerad och kände att jag inte ville leva. Det var inte så att jag hade några aktiva självmordstankar, men jag kunde inte se något liv framför mig. Jag förstod förstås att jag borde jobba eller göra något, men det var inte så lätt att hitta jobb som 16-åring trots att det då var lättare än nu. Och jag *hade* faktiskt flera jobb. Bland annat var jag på en dagstidning och tog emot klagomål när prenumeranter inte hade fått sin tidning. Det var en katastrof därför att jag inte förstod att det var något viktigt att man skulle hälsa på folk när man kom och att man skulle säga något när man gick. Jag tyckte inte att det angick någon när jag kom

och gick. Jag var ju väldigt noga med tiderna och satte mig på min plats, tog emot telefonsamtalen och antecknade. I det arbetet fick jag också använda min talang att kunna lyssna på människor som skällde och var aggressiva. Det berörde mig inte på något sätt eftersom jag var van vid att låta ord rinna av mig både hemma när mamma skällde och när man i skolan ”samtalade” med mig. Jobbet som sådant klarade jag nog bra, men det var allt det andra runt omkring som folk retade sig på. Kafferasterna till exempel, när alla satt tillsammans och drack kaffe. Jag förstod inte riktigt vad det gick ut på. Jag tog min kaffekopp och satte mig någon annan stans än de andra. Det var inte förrän jag slutade mitt vikariat som jag fick reda på vad jag hade gjort för fel. Jag hade inte ens vetat att det förväntades av mig att jag skulle hälsa när jag kom. Jag hade aldrig hälsat på någon när jag kom till skolan. Jag visste inte att det var något viktigt.

Jag hade också en del andra ströjobb och bodde hemma. Min mamma blev med tiden allt mer alkoholiserad och det livet hemma gjorde också att jag inte ens reflekterade över alla konstigheter jag stötte på. Hela livet var konstigt och jag var van vid att det fanns åtskilliga sammanhang som jag inte förstod.. Och jag klarade mig tack vare att det alltid fanns gott om pengar hemma. Jag behövde inte gå till arbetsförmedlingar eller sociala myndigheter för att klara livhanken. När jag behövde pengar tog jag det jag behövde. Min mat fick jag oftast från korvkiosker. Min mamma blev ibland inlagd månadsvis på ett psykiatriskt sjukhus och då var jag ensam kvar hemma. Det var ingen inom sjukvården som frågade efter om hon hade några barn hemma. Jag hankade mig fram på ströjobb och de pengar som fanns hemma tills jag flyttade hemifrån. Jag flyttade in hos en pojkvän. Mitt viktigaste urvalskriterium vid flytten var inte relationen utan lägenheten. Men det spelade också en viss roll att jag ville ha en kille och vara som alla andra. Han tyckte förstås att jag skulle bidra till försörjningen och jag försökte med flera jobb, men mestadels fick jag sluta för att man tyckte att jag hade samarbetssvårigheter. Själva jobben klarade jag av, men det var det sociala livet som blev svårt eftersom jag inte visste hur man skulle bete sig. När jag jobbade i affär kunde jag ägna mycket tid åt att sortera upp varorna på hyllor. Det tog mer tid än vad som uppskattades av omgivningen.

I: Du försökte alltså trassla dig fram genom livet efter din egen förmåga?
G: Ja, och dessemellan tog jag droger. Och om man ser ur samhälleligt perspektiv så levde jag egentligen i ett vakuum. Jag hade ingen kontakt med några myndigheter. Jag hade pengar som jag kunde hämta hemma hos mamma om jag behövde så jag tvingades inte till några myndighetskontakter av det skälet. För övrigt hade jag då ingen aning om hur världen fungerade. Jag visste inte ens att det fanns några sådana myndigheter. Min tid upptogs av frågor som: ”Hur mycket ska man äta för att det ska vara lagom? När ska man äta? Hur ska man hitta dit man ska? Hur ska jag komma över gatan utan att bli överkörd?” Myndigheter och sådant fanns så långt borta från min verklighet så tankarna räckte inte ens så långt.

I: När vände allt för dig?
G: Jag tycker inte att det fanns någon punkt då man kan säga att det vände. Just då var det definitivt ingen vändpunkt. Snarare var jag på väg neråt. Jag förstår ju nu också att min dåvarande sambo, som faktiskt inte var mer än 18 år, blev desperat över mitt sätt att vara. Jag framkallade rätt sadistiska drag hos honom, troligtvis genom att jag var så oåtkomlig och lät obehagligheter han sade bara rinna av mig. Folk brukar säga att jag ibland bara försvinner in i väggen och blir som en möbel. Jag hade då inte heller någon aning om vad en relation innebar. För min del handlade det mest om att jag behövde någonstans att bo. Och dessutom försökte jag hitta något slags mall för hur man lever ett normalt liv. Till slut slängde han ut mig. Sedan bodde jag på alla möjliga ställen tillfälligt. Till slut drog jag iväg till Spanien och drogs in i missbrukarkretsar. Vad jag drogs till hos dem var deras starka drivkraft – att de precis visste vart de var på väg och varför. Jag ville lära mig att få en sådan drivkraft. Jag själv saknar den, det är som om startmotorn saknas. När jag väl har kommit igång med något kan jag hålla på hur länge som helst, men starten är svår. Jag hade aldrig passat in i något annat sammanhang i livet. Jag trodde att jag kanske skulle kunna passa in där, men så var det inte heller. Jag åkte hem till Sverige och fortsatte att misslyckas med diverse jobb. Så småningom kom jag i kontakt med psykiatrin och Försäkringskassan genom mina långa sjukskrivningar och på grund av att jag inte klarade av att arbeta. Jag fick aldrig någon riktig diagnos utan min oförmåga att arbeta och klara mitt liv kallades bara ”psykisk insufficiens” på läkarintygen. Jag var ständigt deprimerad och ville inte leva längre.

I: Vilken hjälp fick du från psykiatrin?
G: Till en början behandlade de mig på samma sätt som man hade gjort i skolan. Man påpekade vilka resurser jag hade och att jag skulle ta mig samman och utnyttja dem. De försökte också ta reda på om jag hade en depression, men kom till resultatet att jag inte kunde ha det eftersom jag inte hade några skuldkänslor och sömnstörningar. Att jag inte hade någon lust att leva tycktes inte spela någon roll. Någon gång blev jag inlagd kortare tider. Jag antar att det var på grund av suicidrisken. Jag har läst mina journaler senare och där sett anteckningar som ”schizoid personlighet(?).” Men man gjorde aldrig några utredningar. Jag fick inte ens svara på några frågeformulär. Senare när jag kom till Christopher Gillberg förstod jag att det finns ett stort antal frågeformulär för att komma åt olika diagnoser.

Det här med att bli inlagd inom psykiatrin var också en speciell erfarenhet. När man kommer till ett hotell eller det enklaste vandrarhem där man ska tillbringa en natt får man en lapp där det står sådant som mattider, var matsalen ligger och hur man ska bete sig på olika sätt. På en psykiatrisk avdelning får man lista ut allt sådant själv, fast man då mer än annars är i behov av en struktur. Det mest förnedrande var att behöva sätta sig i korridoren och se behövande ut om man ville prata med doktorn. Han skulle inte behöva ödsla en minut på att gå in till någon på rummet. Det kändes som att sitta och

vara till salu. Trots att jag bara var inlagd korta perioder, oftast inte ens en full vecka, så kändes tillvaron där helt infantiliserande. Behandlingen var så tafatt och det var inte heller lätt att veta vem som var personal och patient. Det var bara läkarna som hade rockar på sig.

Jag tror inte att den här otydligheten på psykiatriska avdelningar är bra för någon. Hade jag trott att den var bra för till exempel psykotiska patienter, så skulle jag ha kunnat uthärda och tänka ”det är bra för de andra patienterna i alla fall…”. Men jag är säker på att det inte är bra för någon att inte veta vad man kan förvänta sig i nästa stund.

I: Sammanfattningsvis kan man säga att du inte har fått särskilt mycket hjälp med dina svårigheter av vare sig lärare eller psykiatrer?
G: Jag skulle nog vilja säga att det är just lärare och psykiatrer som blivit mest provocerade av mig och inte alls begripit att jag haft svårigheter. Det är just dessa yrkesgrupper som har framhållit mina stora resurser och inte begripit varför jag inte bara tagit mig samman.

I: Vad tror du själv har bidragit till att du ändå är så välfungerande idag?
G: Man kan nog inte bara plocka ut *en* faktor och säga att det är just *det* som har gjort det. Det är en mängd faktorer tillsammans. I grunden tror jag att det är min oerhört starka drivkraft att förstå. Men den i sig räcker inte. Jag hade ändå kunnat fastna var som helst på vägen om jag inte haft min höga begåvning. Den har hjälpt mig oerhört mycket, trots att jag har en mycket ojämn begåvning. Det är inte så att jag värderar begåvning på det sättet att jag tror att det är ”bättre” att ha en hög IQ än en lägre, jag tror att det är helt enkelt annorlunda och skapar andra förutsättningar. Och min begåvning är en del av förklaringen till att jag inte gått under på vägen. Sedan tror jag också att min familjesituation har bidragit till att jag lärt mig klara mycket på egen hand. Genom att det inte fanns någon som tog hand om mig, så var jag tvungen att själv klara av saker. Baksidan av att ha levt i en sådan icke-fungerande familj som min är att den bidragit till min depression. Och så känns det som om mitt nervsystem växte i kapp någon gång i 22–23-årsåldern. Jag mognade. Det var en fysiologisk process. Jag var inte under någon behandling eller medicinering, så det kan inte tillskrivas några sådana yttre faktorer. Jag är givetvis glad för att jag fungerar så bra idag, men ju bättre man fungerar desto svårare har andra människor för att begripa att man har några svårigheter alls och så blir de desto mer irriterade.

I: Vilken roll spelade diagnosen?
G: Mina möjligheter att förstå mig själv förbättrades. Jag kunde läsa mig till vad Asperger syndrom var för något. Jag kunde ta kontakt med andra som hade samma diagnos och fick någon att jämföra mig med. I samband med diagnosen fick jag också antidepressiva medel som har hjälpt mig mycket. I och med att jag blev av med depressionen kunde jag också fungera bättre socialt. Det har också

betytt oerhört mycket att ha fått ett innehåll i livet – en fungerande yrkesidentitet och ett socialt liv. Jag har en stor tillfredsställelse i mitt yrkesliv och därigenom har jag också ett socialt liv. Än så länge har jag inget privat socialt liv, men jag har en hög livskvalitet. Jag tycker att det är viktigt att veta att livskvalitet inte är detsamma som normalitet. Under många år försökte jag kopiera andra människor och kände mig ständigt bara som en dålig kopia. Diagnosen betydde också att jag äntligen kunde vara mig själv och vågade vara den person jag är – och mår mycket bättre än i livet som ”dålig kopia”!

Pedagogisk diagnos och specialpedagogisk design

I Gunillas fall finns inget behov av vare sig pedagogisk bedömning eller pedagogisk design, då Gunilla idag klarar sitt liv utan pedagogiska insatser. Som framgick av intervjun har hon inte fått sådan hjälp tidigare när hon behövde den och nu är den obehövlig.

3:6 Martin

Martin är den ende i mitt material som klarat sig helt utan någon form av hjälpinsatser från samhällets sida. Han har heller aldrig blivit mobbad under sin skoltid. Det finns en hel del likheter mellan Gunilla och Martin. Båda har idag liv som de är nöjda med. De har hittat en yrkesidentitet och de har aldrig blivit föremål för några utredningar i barndom eller ungdom. Martin var ett mycket stillsamt och inåtvänt barn, som ägnade sig åt stillsamma sysselsättningar. Han var inte till besvär för någon. Han har inte behövt lida lika mycket av sitt funktionshinder som de flesta andra jag stött på. Förklaringen tror jag ligger i att han sluppit konfrontationen med alltför många professionella hjälpare. Martin har, trots att han själv känner igen sig i autismsymptomen, inte brytt sig om att få någon utredning. Han tycker idag att en sådan utredning inte skulle ha så mycket att lägga till hans egna konstateranden och igenkännanden.

Martins levnadsöde råkade bli sådant att han genom flera slumpmässiga omständigheter kunde undgå de svåraste blindskären som människor med autistiska tillstånd brukar stöta på. En sådan försvårande omständighet brukar vara skolgången. Martin levde i ett krigsdrabbat land och andra världskrigets utbrott räddade honom från en alltför omfattande skolgång. I tioårsåldern kom han till Sverige och hamnade då i ett flyktingkollektiv i en liten småländsk by. Mamman ville inte skicka honom till svensk skola eftersom hon var rädd för att han skulle bli retad och mobbad. Det fanns skolplikt i Sverige, men Martin räddades av slumpen igen. Han fick lungsäcksinflammation och kunde stanna hemma ända tills familjen flyttade till en större sydsvensk stad, där det fanns en estnisk skola. Där kunde han gå i en liten klass i årskurs 6, högre årskurser fanns inte i den skolan. Familjen flyttade då till Stockholm där estniska skolan också hade den obligatoriska sjunde årskursen. Det här hände sig för så länge sedan i den svenska historien att flyktingar kunde få

arbete så fort de satte ner fötterna på svensk mark. Det gick därför bra att flytta till Stockholm och båda föräldrarna kunde få arbete. Skolplikten då, i slutet av 1940-talet, var sjuårig och Martin kunde gå ut skolan i en liten klass med sju elever.

På fritiden ägnade Martin all sin tid åt att rita och måla. Hans lillasyster var inte alltid belåten med hans tysta stillasittande liv. Hon bråkade med honom och slog på honom, men inget fick honom att ändra sina vanor. Klasskamrater kom ibland för att få honom med sig ut och sparka fotboll eller leka. Martin hade aldrig lust. Det enda han ville var att rita. Några realskolekurser läste Martin in per korrespondens på Hermods. Därefter kom han, vid 17 års ålder, in på Konstfackskolan som en av skolans yngsta elever. På Konstfack var det inte så märkligt att vara udda. Toleransen för avvikande var betydligt större än i andra skolor, att vara udda var nästan något eftersträvansvärt. Pedagogiken var också annorlunda än i andra skolor. Mycket av arbetet var självständigt och lärarens uppgift var att gå runt och kommentera och ge råd. Där fanns ingen av de metoder som brukar ställa till problem för de elever som har svårt med grupper och med att sovra i mycket material – nämligen grupparbeten och problembaserat lärande.

Med tiden blev Martin reklamtecknare och arbetade på annonsbyrå. Som person var han udda och livet blev inte oproblematiskt. Han och jag talade ibland om psykoterapins möjligheter. Kunde psykoterapi hjälpa honom? undrade han. Då svarade jag med stor förvissning att han skulle vara hjälpt av det. Nu, i efterhand, är jag glad över hans egen tveksamhet. Numera är jag tämligen säker på att han av en psykodynamiskt utbildad terapeut skulle ha satts på helt fel spår vad gäller orsakerna till hans utanförskap. Alla ingredienser fanns för en traumatisk barndom: krig, flykt, ständiga flyttningar, flyktingstatus, stressade föräldrar. Men, orsaken till hans svårigheter fanns att söka på annat håll. I sitt yrke hade Martin inga större problem. Han var duktig på att skissera upp andra personers idéer och behövde aldrig göra det han inte kunde, det vill säga gå från idé till färdig produkt. Långt senare har han också berättat att han egentligen aldrig förstod sammanhanget där man placerade in hans bilder – att det handlade om reklam. Att han var en enstöring och inte deltog särskilt mycket i det sociala livet hade ingen större betydelse på hans arbetsplatser. Man accepterade honom som han var. När tecknandet hade blivit hans levebröd, ägnade han fritiden åt målning. Hans tavlor är oerhört färgsprakande och har en helt egen, naivistisk stil. Genom åren har de glatt många människor, trots att han vägrar ha utställningar.

Nu är Martin pensionerad några år i förtid. Han har flyttat till en liten by. Livet är lugnt och stillsamt i vägkorsningen mellan byns bensinmack och telefonkiosk. Biffkorna råmar i grannens beteshage. Bussen kör förbi tre gånger om dagen. Han byter tidning med sin drygt 90-årige granne, som han också hjälper med allehanda sysslor. Därigenom får han en daglig samtalskontakt. Han har också en uppgift att fylla bland bybefolkningen. Den gamla gården behöver

alltid rustas någonstans. På våren och sommaren finns arbete i trädgården med äppelträd, blommor och bärbuskar. I denna lugna och avstressade miljö har Martin inget handikapp, bara en dold funktionsnedsättning.

Pedagogisk diagnos och specialpedagogisk design

Martin hör också till dem som klarat sig bra i livet utan speciell pedagogik och utan att det behövts någon bedömning. Han har varken sökt eller behövt någon professionell hjälp. Den obligatoriska skolan lyckades han klara tack vare de små klasser som fanns i hans skolor och senare hade han också tur med att komma in i rätt sorts utbildning, där hans funktionshinder inte utgjorde något handikapp.

3:7 Mattias

Under mina lärarår, då jag bland annat undervisade de personer som jag tidigare presenterat i mina fallbeskrivningar, hade jag inga andra redskap för skapandet av pedagogik än min egen erfarenhet och min intuition. Det var först då jag i samband med uppsatsskrivandet behövde systematisera mina erfarenheter som de pedagogiska observationerna och den pedagogiska designen växte fram. Därmed hade jag inga egna elever för utprovning utan behövde få utprovare från annat håll. Genom att jag hade kontakt med många anhöriga som hade olika slags problem med sina söner eller döttrar som vistades inom vuxenpsykiatrin, låg det nära till hands att fråga om de ville bli provanvändare.

Mattias hör till min första omgång av ca 30 provanvändare av observationsschemat. Han har varit svårdiagnosticerad innan man så småningom hittade fram till autismdiagnosen. Den har han som dubbeldiagnos tillsammans med schizoid personlighetsstörning. Han fanns på ett behandlingshem när modern tog kontakt med mig. Mattias hade då en ny diagnos, men kunskapen om autistiska störningar var mycket liten, varför han inte kunde få den förståelse och behandling som han behövde.

Enligt min förstaversion av bedömningsschemat, som bestod av ett stort antal rutor, ser det ut på följande sätt för Mattias:

Ålder: 25 år
Aktuell diagnos: Autistiskt syndrom/schizoid personlighetsstörning
Tidigare diagnoser: DAMP, borderline, psykos
Diagnosen omprövad 1996–1999
För närvarande vårdad vid X behandlingshem

BEARBETNING AV SINNESINTRYCK

Överkänslighet

Syn	Hörsel	Känsel	Lukt	Smak
Vet ej	Vet ej	Vet ej	Vet ej	Vet ej

Misstänkt överkänslighet i

Tänder	Hår	Naglar	Annat
Vet ej	Vet ej	Vet ej	Vet ej

Kopplar ihop sinnesupplevelser på annorlunda sätt. Ser t.ex. människor i färger eller får doftupplevelser av hörsel- eller synintryck

Färg	Hörsel	Doft	Annat
Vet ej	Vet ej	Vet ej	Vet ej

Lider av dåsighet, faller lätt i sömn

Ja, somnar ofta även dagtid har stort sömnbehov	Är ofta sömnig eller dåsig, kämpar mot genom att hålla sig i rörelse
Ja	

Bearbetar information bäst om den kommer via

Synen	Hörseln	Känseln	Kombination av flera sinnen
X			

Reaktioner på stimuli

Omedelbar reaktion , svårt att hålla koncentrationen	Svårt att flytta uppmärksamheten	Svårt att variera sitt beteende, fastnar lätt i stereotypa beteenden
Ja, oftast	Ja	Nej
Omedelbar reaktion leder till omedelbar handling	Svårt att hålla kvar uppmärksamheten	Fördröjd reaktion på stimuli
Nej	Ja	Nej

Överreagerar på yttre stimuli

Med överdriven ängslan	Med stress och flyktberedskap	Har behov av ständigt ny stimulans	Annan reaktion
Ja	Nej	Nej	……

Överreagerar på inre stimuli

Har ”flash-backs” som tränger undan den aktuella verkligheten	Har andra inre upplevelser som tränger undan den aktuella verkligheten	Andra reaktioner
Nej	Nej	……

MINNE

Minns något inlärt bäst genom att använda

Talade ord	Bild Troligtvis	Skrivna ord Har svåra läs- och skrivsvårigheter	Genom att göra, utföra med rörelser	Kombination av ……

Bearbetning av information

Konkret tänkande Tänker enbart konkret Nej	Abstrakt tänkande Förstår inte alls eller mycket lite av abstrakta begrepp och symboler Vet ej	Tankar som fastnar Samma tankar ältas utan att personen själv besväras av det Ja	Tvingande tankar som besvärar personen själv Ibland

Bearbetning i minnet

Tappar bort sekvenser av information under bearbetning Ja, det tror jag	Har svårt att återge sammanhängande episoder ur sitt liv Ja	Svårt att tolka och ge mening åt ny information Ja

Fantasi, associationsförmåga

Har ingen eller liten spontan associationsförmåga. Stereotypa associationer Nej	Enbart konkret, faktabetonat innehåll Nej	Med bisarrt Innehåll Ja, ibland	Konstnärligt eller visionärt kreativ fantasi Ja

FÖRMÅGA ATT LÖSA PROBLEM

Kan identifiera problem i nya situationer Nej	Kan mentalt föreställa sig problemet Nej	Kan förstå hypotetiska resonemang Inte så bra	Kan söka bland flera lösningsstrategier Nej	Kan värdera och jämföra olika lösnings strategier Nej

Metakognition

Kan reflektera över sina egna tankar och handlingar Ja, men på ett annorlunda sätt, inte på riktigt	Kan byta perspektiv och förstå andras tankar och handlingar Nej

KOMMUNIKATION, SPRÅK, SOCIALT SAMSPEL

Talproduktion

Har svårt med automatiken i talet	Har entonig, pipig eller gäll röst	Sats-melodi saknas	Har lite spontant tal	Talar enbart i vissa situationer eller med vissa personer
Nej	Nej	Nej	Ganska lite	Nej

Icke-verbal kommunikation

Har lite mimik och kropps-språk	Har svårt att tolka andras mimik och kroppsspråk	Har svårt att koppla ihop icke-verbal kommunikation med människors inre tillstånd	Är "hudlös", upplever sig uppslukad eller påverkad av andra människor och deras tankar
Ja	Vet ej	Vet ej	Ja, ibland

SPRÅKANVÄNDNING

Ordförråd	Grammatik, syntax
Har litet ordförråd eller använder sig bara av en liten del av sitt passiva ordförråd Nej	Korrekt grammatik Ja
Avvikande ordförråd Nej	Korrekt syntax Ja
Stort ordförråd som används på ett varierat sätt Nej	Avvikelser i grammatik/syntax Nej

KOMMUNIKATIVT SAMSPEL

Kontakt	Känsloreaktioner
Undviker ögonkontakt ibland	Har reaktioner som är anpassade efter situationen Oftast
Är passiv i kontakten Nej, utom när han mår som sämst, då isolerar han sig	Har reaktioner som är svår-förståeliga för andra Ibland
Söker aktivt kontakt på adekvat sätt Nej	Blir lätt stressad i sociala sammanhang Ja
Söker aktivt kontakt på inadekvat sätt Ja	Är mestadels besvärad av umgänge med andra Det tror jag inte

Verbal kommunikation

Har svårt med tur-tagningen i samtal	Samtalen är inte tankeutbyte - håller monologer eller svarar på frågor	Tolkar allt bokstavligt, förstår inte outtalade budskap	Talar bara om fakta	Har stereotypa utrop eller fraser som utlöses av vissa stimuli
Ja	Oftast, mycket när han inte har medicin	Ja	Nej	Nej

Upplevs av andra människor som

Diffust udda	Klart avvikande
Någonstans mitt emellan beroende på klädseln	

MOTORIK

Har något av följande avvikelser i rörelsemönstret

Stereotypa rörelser	Är stel i sina rörelser, går stelt och lite mekaniskt	Har svårt att "tona in" i andras rytm
Nej	Nej	Nej
Tics eller andra ofrivilliga rörelser	Har svårt med auto-matisering av rörelser	Är spänd och reagerar med reflexmässig flyktrörelse vid över-raskande händelser
Nej	Vet ej	Ibland
Har svårt att hålla händer/fötter stilla	Har svårt att koordinera rörelser	
Ibland	Nej	
Har svårt att sitta stilla, rör sig ständigt	Har svårt att minnas rörelsesekvenser	
Nej	Vet ej	

Utifrån ovanstående bedömning, som är gjord av modern med hjälp av mitt observationsschema, har jag gjort följande beskrivning:

Pedagogisk diagnos

PERCEPTION/REAKTIONER

Det är oklart om Mattias har några överkänsligheter vad gäller sinnes-intrycken. Han har stort sömnbehov, men det rör sig inte om en sömnighet som han försöker kompensera genom aktivitet. Han har svårt att hålla koncentrationen. Reagerar omedelbart på alla stimuli och tappar därmed uppmärksamheten. När uppmärksamheten däremot fastnat vid något har han svårt för att lämna det och gå vidare. När en tanke fastnat i huvudet kan han älta den om och om igen. Svårigheter med att flytta uppmärksamheten gör också att han

inte kan hålla på med flera saker samtidigt. Yttre händelser kan få Mattias ängslig och ångestfylld. Anledningen till detta kan finnas i hans svårigheter att uppfatta och tolka situationer.

SINNESKANAL

Det tycks som om Mattias har lättast för att ta emot information och minnas den om den är visuell, dvs att han ser den i bild. Det går även i skrift, men han har grava läs- och skrivsvårigheter.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Mattias har problem med att han inte kan hålla kvar alla informationsbitar i minnet som behövs för bearbetning. Det leder till tolkningssvårigheter och svårighet med att förstå sammanhang. Han har också svårt att återge sammanhängande episoder ur sitt liv och annan sammanhängande information.

Följden av minnes- och tolkningsproblem blir att Mattias har svårt att lösa uppdykande vardagsproblem. Han har svårt att förstå vari problem består i nya situationer. Han kan inte heller bearbeta informationen i minnet, inte söka bland olika lösningsstrategier. Allt detta sammantaget gör att hans spontana eller slumpmässiga val av lösning kan få oväntade eller oönskade konsekvenser. Mattias har inte heller förmåga att be om hjälp på ett adekvat sätt, när han själv inte klarar av problemen. Detta har bland annat att göra med att han inte kan se något ur en annans perspektiv. Han kommer inte att tänka på att andra har information som han själv inte har. Hans eget perspektiv gäller och han försöker klara sig så gott han kan utifrån sina begränsade förmågor. Mattias tänkande är inte enbart konkret. Han har en visionär fantasi, ibland med bisarrt innehåll.

Mattias har inga större problem med språkanvändningen. Han har ett bra ordförråd, inga problem med grammatik och syntax. Hans språksvårigheter ligger på förståelsesidan. Man bör vara uppmärksam på att han ibland använder ord eller begrepp som han inte har täckning för i förståelsen. Speciellt kan det gälla om man talar mycket och fort och om man använder abstrakta begrepp eller underförstådda betydelser.

Kommunikationen mer än själva språket är Mattias problem. Han är en tyst person, som inte talar så mycket spontant. Han har liten variation i sina språkliga uttryck. Han har också svårt med rytmen i ett normalt samtal. Han vet inte hur han ska komma in i samtalet och har svårt att förstå turtagningens principer. Han har själv lite mimik och kroppsspråk och har även svårt att förstå att andra människor uttrycker känslor och avsikter genom icke-verbala signaler.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Mattias är en person som inte avskärmar sig och undviker kontakt, utom när han mår riktigt dåligt. Hans sätt att ta kontakt är annorlunda och avvikande. Han blir ofta stressad av andra människor och kan då bete sig på sätt som inte är adekvat och som kan upplevas som svårförståeligt för andra. Har svårt att tolka andra människors inre

tillstånd, avsikter, känslor. Han kan själv inte heller uttrycka sådant som vanligtvis uttrycks med icke-verbala signaler, t.ex. finare känslonyanser.

MOTORIK

Motoriskt finns inget anmärkningsvärt, utom att han ibland kan ha svårt att hålla händer och fötter stilla. Han kan ibland också vara så spänd att han reagerar med reflexmässig flyktrörelse.

Specialpedagogisk design

Mattias behöver både enkel vardagspedagogik och förklaringar till mycket av det som människor med normal mentaliseringsförmåga förstår av sig själva. Mattias har inte förmåga att ta in, tolka och bearbeta ny information på egen hand. Man måste hjälpa honom att bena upp problem i små begripliga steg och förklara hur saker hänger ihop. Han behöver också få reda på vilka konsekvenser olika handlingsalternativ får. Allt måste delas upp i mycket små steg. Det är mycket viktigt att man inte bara ger svepande, långa förklaringar och räknar med att han förstått. Det kan säkert behövas både att man skriver ner olika steg eller att man ritar upp för honom hur saker förhåller sig. Dessutom betyder det att man tar om samma sak åtskilliga gånger (betyder inte en eller två, snarare några 10-tal eller ibland 100-tal gånger).

När han har problem med något är det också viktigt att man försöker hjälpa honom och gissa sig till vari problemet består, om han inte kan förklara själv eller om det inte är helt uppenbart av situationen. När man gissar ska man fråga och fråga om. Det är inte säkert att han själv kommer på att ge rätt svar förrän man kommit mycket nära det verkliga problemet i sina gissningar.

Mattias behöver mer hjälp i sin dagliga tillvaro än vad man i förstone kan föreställa sig. Han behöver också hjälp med att förstå människor och hur de fungerar i olika situationer. Sådan kunskap brukar för det mesta räknas som självklar, men är det inte för Mattias.

Riktigheten av förslaget till den specialpedagogiska diagnosen bekräftades senare av modern och den pedagogiska designen lämnade jag till hans behandlingshem.

3:8 Staffan

Staffan träffade jag i en gruppbostad där jag hade några handledningstillfällen. Han är en ung man i de övre tonåren med autismdiagnos. I gruppbostaden bor han tillsammans med fyra andra yngre män. Staffan skiljer sig från de andra i gruppbostaden på många sätt. Man arbetar där enligt TEACCH-modellen med en mycket strukturerad vardagspedagogik. Staffan vägrar trots den visuella strukturen och tydliggörandet av vardagens rutiner att utföra sådant som att stiga upp ur sängen, duscha eller annat liknande. Han kräver också mycket uppmärksamhet och förstör väggar och inredning om han inte får

som han vill. Överhuvudtaget får han många utbrott som man inte förstår anledningen till.

Ett hus är avdelat för skola där Staffan har daglig undervisning. Han har också andra aktiviteter som konfirmationsundervisning, simning och promenader. Efter första besöket i Staffans gruppbostad, då även de ansvariga från habiliteringsverksamheten fanns med, gjorde jag en bedömning enligt mina rutor och skickade en version av den till habiliteringen och en till gruppbostaden. Jag fick bekräftat att bedömningen var riktig och att de pedagogiska rekommendationerna kändes relevanta. En beskrivning av Staffan enligt denna bedömning ser ut på följande sätt:

Pedagogisk diagnos

PERCEPTION/REAKTIONER

Det tycks inte finnas några överkänsligheter i någon av sinnesmodaliteterna.

Staffan har en omedelbar reaktion på stimuli vilket både leder till att han är lätt avledbar och stundom (men inte alltid) reagerar med omedelbar handling. Han bearbetar information bäst om den kommer via synen. Bäst reagerar han på bilder. Staffan kan inte läsa eller skriva. Han är också bra på att härma och minnas rörelsesekvenser. Han har inga svårigheter att variera sitt beteende, snarare tycks det som om han lär sig bäst och är bäst koncentrerad då han får varierad stimulans. Han har problem med vakenhetsgraden, vilket gör att han har svårt att hålla kvar uppmärksamheten om han inte får variation.

SINNESKANAL

Staffan har lättast att lära och minnas genom bilder och genom att härma rörelser. Han har också gott minne för rytmer och minns sångtexter.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Staffan har ett måttligt förståndshandikapp, vilket gör att han är mycket konkret i sitt tänkande och lever i en här-och-nu-verklighet. Han har en del tvångstankar och ältar om vissa frågor gång på gång. Han vill ha svar på dessa frågor och ger sig inte trots att omgivningen tröttnar.

Han har en del kreativa associationer som är enbart konkreta. Framför allt använder han sin kreativa förmåga när han vill komma ur kravsituationer. Med tanke på hans stora behov av variation kan det tänkas att han protesterar mot en för strukturerad vardag. Han har gott minne för de dagliga rutinerna och deras sekvenser och skulle troligtvis klara av att göra dem utan verbala påminnelser. Staffan har en mycket liten förmåga att lösa problem och finna strategier. Hans begåvning är på en sådan nivå att han kan lära sig par *av problem – lösning* och med tiden skaffa sig ett förråd av sådana erfarenheter. Staffan talar mycket och gärna. Han har ett litet, konkret ordförråd

som motsvarar hans mentala ålder. Han har inga problem med att förstå att ett samtal handlar om turtagning

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Staffan har både kroppsspråk och mimik och har viss förståelse för andras kroppsspråk om det är tydligt. Staffan har bra ögonkontakt och tar aktivt kontakt med andra människor. Kontakten är inte bisarr på något sätt, men han är ofta trotsig mot personer som han känner väl. Det tycks som om han ville klara sig själv mer än han har förmåga till.

Han samspelar med de andra boende i gruppbostaden och med både de andra konfirmanderna och deras assistenter i kyrkan. Med en av assistenterna har han också ett samtal där de båda har hemlig information som de andra inte har tillgång till. Denna hemlighet är underförstådd för dem båda.

Staffans känsloreaktioner upplevs som både anpassade efter situationen och ibland som helt oförståeliga för personalgruppen. Hans reaktioner beror inte på att han är besvärad eller stressad av sociala situationer. Snarare vill han ha mycket mer umgänge och uppmärksamhet än vad han för närvarande kan få och hittar därför på allehanda mer eller mindre destruktiva sätt att få personalens uppmärksamhet och reaktioner.

MOTORIK

Staffan går något stelt, särskilt stelt är det vänstra benet. Han har trots detta inga problem att röra sig och har god kondition. Han har lätt för att minnas rörelsesekvenser, har inga större koordinationssvårigheter. Är i ständig rörelse. När han sitter måste han röra händer eller fötter. Kan inte sitta stilla länge utan att få någon form av stimulans. Har skakningar och darrningar i kroppen. Dessa ökar vid stress. Han har då svårt att föra en kopp till munnen utan att spilla.

Specialpedagogisk design

Pedagogiken bör bygga på stor variation eftersom Staffan har problem med dåsighet och håller sig i rörelse för att hålla sig vaken. Han har lätt för att minnas rörelsesekvenser, sång och rytmer varför man i stor utsträckning kan bygga inlärningen på sång, rytm och rörelse-pedagogik. Staffan har också en kreativ fantasi och detta kan utnyttjas till att hitta på berättelser om honom i verkliga eller fiktiva situationer. Detta kan ge honom nya tankar och något annat att prata om än att ständigt tjata om samma frågor.

Även promenaderna kan varieras mer och få överrasknings-moment.

För att ge honom fler inre bilder och därigenom både fler tankar och bättre tidsbegrepp vore en digital kamera en bra investering, då det med denna kamera snabbt går att fotografera och få fram bilder från alla möjliga situationer där Staffan förekommer i vardag som fest.

I de situationer där Staffan särskilt prövar personalens tålamod genom att inte kunna bestämma sig eller vägra, kan man förtydliga ett beslut om att ”*det är nog*” genom att ge honom ett gult kort. Detta kort är hans sista chans att ändra sig, sedan får han ett rött kort och då är saken att betrakta som utagerad, alla skepp brända, och han får ta konsekvenserna.

3:9 Emil

Emil är en 49 årig man som sedan drygt 20 år tillbaka vårdas enligt LRV (Lagen om Rättspsykiatrisk Vård). Han har diagnosen schizofreni UNS (utan närmare specificering). Han har vårdats på stora mentalsjukhus ända till helt nyligen, då han fick komma till ett behandlingshem för patienter med företrädesvis kronisk schizofreni. Han har setts som näst intill okontaktbar och paranoid. Jag träffade honom regelbundet under den tid då ett projekt förbereddes på hans avdelning. Tillsammans med hans kontaktpersoner på avdelningen gjorde vi de observationer som ligger till grund för den pedagogiska diagnosen.

Pedagogisk diagnos

ÖVERKÄNSLIGHET/REAKTIONER

Överkänslig för synintryck. Taktil överkänslighet. Tycker inte om att man kommer för nära och vill inte att man tar i honom. Skyddar ansiktet med armen när han känner sig stressad av kontakt. Har svårt att variera sitt beteende, fastnar lätt i det rutinmässiga. Har svårt att ta in något nytt. Fungerar bäst i rutinsituationer när han vet vad som ska göras. Överreagerar på nya och överraskande situationer med stress eller flyktberedskap om han känner sig kränkt eller hotad.

SINNESKANAL

Har lättast för att ta till sig visuell information. Vill helst ha bilder och kan utifrån dessa ställa många och adekvata frågor om världens tillstånd. Vill ogärna läsa och skriva.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

Glömmer sällan något som man sagt till honom om det har anknytning till honom och hans leverne. Har ett mycket gott detaljminne. Han har också förmåga till överblick i invanda miljöer. Det är inte så att han slumpmässigt börjar bearbeta en detalj och sedan går vidare från detalj till detalj utan arbetar systematiskt från en helhetssyn när han utför sina dagliga arbetsuppgifter. Fungerar regelbundet som en klocka. Gör sina dagliga sysslor på bestämda tider. Vill inte ens ta ledigt när man föreslår honom det på helger. Går sina dagliga promenader på bestämda tider.

Emil har ett konkret tänkande och han pratar bara om fakta. Han förnekar sådan kunskap som inte har konkreta bildbevis här och nu. Tycker att viss kunskap är onödig, speciellt om den förmedlas av

andra människor eller i skrift. Enligt journalerna har han gått ut grundskolan, men enligt honom själv ”behövde man inte gå dit så mycket.” Emil berättar aldrig något spontant, utom när det finns bilder att prata kring eller när han har konkreta frågor att ställa. Emil har haft enbart konkreta och faktabetonade associationer tills han började bearbeta digitala bilder på dator. Han upptäckte snabbt att det fanns olika redigeringsmöjligheter och började experimentera med färgbyte, hopklipp av olika bilder osv. Då började han också prova fiktiva möjligheter.

Emil kan inte lösa nya problem som han ställs inför och kan inte heller värdera sina lösningsstrategier. Han försöker undvika nya situationer och problemsituationer. Han talar väldigt lite spontant och han väljer helst vissa personer när han vill fråga något eller be om hjälp. Han tolkar allt bokstavligt. Har svårt att se något ur andras perspektiv och funderar inte särskilt mycket på andra människor och deras tänkande. Trots att han vill ha många bilder, tar han inte emot sådana som det finns människor på. Samtalen med honom är inget tankeutbyte utan snarare monologer eller frågor och svar. Han har inget av den sociala rytmen, intonandet i andra människor eller turtagandet i samtal.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

Emil har tidigare betraktats som okontaktbar, paranoid osv. Arbetet kring bilderna och med datorn har på mycket kort tid förändrat hans kontakt med omgivningen. Han kan sitta nära andra människor när han arbetar vid datorn. Han vill ha kontakt, är nyfiken på omvärlden och börjar också röra sig något längre bort från sjukhusområdet.

Emil är en person med lite mimik och lite kroppsspråk och han har svårt att tolka andra människors mimik och kroppsspråk. Han söker kontakt när han har några konkreta behov, annars håller han sig för sig själv. Han äter helst för sig själv men kan i nödfall, vid större helger, äta vid samma bord som någon annan. Han umgås aldrig med någon bara för umgängets skull. Sociala sammanhang gör honom stressad och besvärad.

MOTORIK

Har inte svårt med grovmotoriken, men finmotoriken är problematisk.

Har ibland tics av olika slag – blinkningar och ryckningar i ansiktet. Speciellt när han umgås med människor en-till-en en längre stund börjar det rycka i ansiktet.

Specialpedagogisk design

Miljöanpassning så att det är lugnt kring honom med bara en person i taget att prata och arbeta tillsammans med. Så fort det blir fler personer blir han stressad.

Datorn är ett bra kontaktmedel, bäst vore det om han hade regelbundna tider med några personer som lade upp ett program åt

honom. Datorn lär han sig snabbt att handskas med genom att titta på hur andra gör.

Bilder som utgångspunkt för samtal. Han vill veta mycket om världen utanför sjukhuset. Ett sätt är att mer systematiskt undervisa honom om både närmiljön och fjärran länder. Han tycks vara speciellt intresserad av andra platser och länder och ställer alltid många frågor och får olika associationer som gör att man därigenom mycket bättre lär känna hans tänkande.

När han får utökade permissionstider och får röra sig längre från sjukhuset är det bra att använda kameran för att utöka hans kunskap om omgivningarna.

Med tiden kan man skaffa några datorprogram med mer fakta om världen.

Än så länge vill Emil inte ha bilder med människor på. Trots att han annars gärna tar emot nästan vilka bilder som helst, nekar han att ta emot dem där människor är avbildade. Det går dock att så små frön även i dessa avseenden. Exempel: en dag fick han bilder från Estland av mig. På en av bilderna finns min son avbildad framför Ivangorods borg vid Narvafloden. Emil sade genast: ”Jag vill inte ha bilder med folk på!” Jag förklarade då att det ju var min son och frågade:” Menar du att du inte vill ha min käre son?” Då blev han lite mildare i rösten och förklarade att det inte var sonen han hade något emot, det var bara det att han bara ville ha landskap, hus och djur på sina bilder. Sonen hörde inte till dessa kategorier, han var en människa. På en annan bild av en helig källa vid ett kloster fanns en människa nedböjd över källan. När han såg bilden frågade han först också:” Det är väl inte en människa det där?” När jag talade om att det visst var en människa, tvekade han lite om han skulle ta bilden, men fann sedan att människan var så liten att det inte gjorde något att hon fanns med. Alltså kan man med tiden öka antalet människor på bilderna bara de är tillräckligt små och inte alltför ofta förekommande. Han kommer att vänja sig vid att ha människor på bilder.

När människor får förekomma på bilderna, kan man utnyttja detta till att börja förklara människans gåta för Emil. Vad människor gör och varför. Att de har inre tillstånd som syns på utsidan. Att sådana tillstånd avspeglar sig i mimik och kroppsspråk osv. Det rör sig om en mycket enkel och saklig information.

Med tillräckligt mycket av sådan kommunikation kommer hans kontakt- och kommunikationsförmåga sannolikt att utökas även i andra sammanhang.

3:10 David

Sedan ”fallet Elisabeth” blivit känt, bl.a. genom en TV-film av Strip-teaseredaktionens Marianne Spanner i augusti 1997, visade det sig att det fanns många psykiatripatienter med liknande symptom som ”Elisabeth.” Autism och Asperger syndrom blev diagnoser att räkna med inom vuxenpsykiatrin, men kunskapen om dem fanns inte. Jag kom i kontakt med många anhöriga som försökte få till stånd

utredningar. Det fanns också många fall, där utredningar gjordes och patienter fick nya diagnoser, men där behandlingen blev den samma, därför att det inte fanns någon kunskap om vare sig adekvat medicinering eller den pedagogik som är nödvändig för personer med autistiska tillstånd. Fortfarande flera år efter Stripteasefilmen ringer och skriver anhöriga till psykiatripatienter till mig.

Jag har tagit med David i mina fallbeskrivningar därför att ”fallet Elisabeth” skulle kunna avfärdas som ett extremfall. Man skulle kunna hävda att hennes felbehandlingar mer är av psykiatrihistoriskt än av dagsaktuellt intresse. Hennes vårdtid sträcker sig genom trettio år av psykiatrisk vård och man skulle också kunna hävda att kunskapen om de autistiska störningarna tidigare inte fanns någonstans. Nu finns kunskapen, men den utnyttjas fortfarande inte trots att anhöriga själva pekar på var den finns att få. Av den anledningen har jag också tagit med Davids dagsaktuella fall. Det är för närvarande ett fall för HSAN (Hälso-och sjukvårdsnämndens ansvarsnämnd) liksom för Socialstyrelsen. Och det är ett fall av en gammaldags slentrianmässig psykiatrisk vård som inte borde förekomma.

Davids mor skriver till mig:

Idag är det Davids 102:a dag inom psykiatrin. 50 dagar på akut-avdelning 00, X sjukhus, och 52 dagar på Y öppenvårdsklinik i Z-stad. Under tiden på X sjukhus har han ordinerats 12 olika mediciner med varierande styrkor. Fluanxol, Stesolid, Imovane, Nozinan, Risperdal, Cisordinol, Losec, Disipal, Trilafon, Zoloft, Xanor och Akineton.

När David kom in akut, den 2 april, ansågs han inte som psykotisk eller som någon med psykotiska symptom. Han var dock uppskruvad och motoriskt orolig. Han fick Stesolid och Imovane till natten. Efter två dagar ges han Fluanxol. Redan dygnet därefter bedöms han som ”klart psykotisk”. Sedan testas olika neuroleptika och David blir allt sämre.

Idag får han, sedan 14 dagar, Zoloft och Risperdal efter rekommendation av dr. X.

Vad som kommer att hända med David och hans psykiska hälsa oroar jag mig mycket över. I mina svarta stunder tror jag att han är förstörd för all framtid.

Han är mycket svår att få kontakt med numera. Är mycket lugn och ”lätthanterlig.” Han har inga önskemål att tala om. Vill mest bara att en rymdfalk ska komma och hämta honom. Han har erbjudit mig en tur i rymden. Det har ordnats en ny fin lägenhet till honom. Assistenter för dygnetruntvård håller på att anställas. Jag kan bara hoppas att han ska bli ”medicinskt färdigbehandlad” någon gång. Just nu känns det tveksamt. Under tiden ska jag göra mitt bästa för att få en förändring till stånd i mitt eget län till att börja med.

Anmälan om felbehandling till HSAN avser:

Den medicinska och psykiatriska kompetensen om diagnosen Asperger syndrom har varit oerhört bristfällig. Se vidare i skrivelse till Socialstyrelsen.

Anmälan till Socialstyrelsen lyder som följer:

David fick som vuxen diagnosen Asperger syndrom, vilket är ett autismliknande tillstånd. Han är normalintelligent, har genomgått normal grundskola (slutbetyg 3,0) samt genomgått gymnasieutbildning.

Sedan januari 1993 har vi, Davids familj, sökt hjälp för hans räkning inom psykiatrin. Han har under dessa år varit på enheten L i Z-stad i drygt två år. Under denna period ansågs David inte vara mogen för några stödsamtal. Något som enligt all tillgänglig litteratur och expertis är nödvändigt för just de människor som har fått Davids diagnos. Detta för att hjälpa dem att kunna möta en många gånger obegriplig värld, som de flesta med Asperger syndrom upplever att de lever i.

Efter tiden på L har vi försökt att få förståelse för Davids särskilda problem utan att lyckas särskilt väl. Vi har blivit bollade mellan psykiatrin, habiliteringen, kommunen mm. Under tiden har vi sett David genomgå en regression.

David togs den 2 april 1999 in på akutavdelning 00 på X sjukhus. Läkaren NN påpekade att David borde flyttas till ett ställe som var mera lämpligt för honom. Försök gjordes att placera David på enheten L. Där ansåg man honom dock inte passande och han återfördes till avd. 00.

Under de sju veckor David vistats på X sjukhus har han blivit allt sämre och allt mer gått in i sig själv och tidvis inte varit kommunikativ.

De mediciner som i första hand används till personer med Asperger syndrom är s.k. selektiva serotoninupptagshämmare. Detta för att få bort depression, extrema humörsvängningar, tvångsbeteenden mm. Detta har läkaren uppenbarligen inte känt till. Han satte in den medicinen först efter information från familjen.

Vid upprepade samtal med överläkare NN har denne hänvisat till bristande resurser, ringa vidareutbildning för sig själv och sin personal samt nedläggningar av behandlingshem inom Landstinget. Eftersom läkaren själv erkänt att han inte klarar av en person med Asperger syndrom och uppkomna psykiska besvär, har han av Davids familj uppmanats att söka hjälp utanför X Läns Landsting. Hans intresse för detta var dock ringa.

Inte förrän kontakter togs på högre nivå agerade läkaren. David flyttades den 21 maj 1999 över till en öppenvårdsklinik i M. Efter två dygn mådde David bättre.

Detta anser vi beror på det goda bemötande han fått på denna öppenvårdsklinik. På X sjukhus kände sig David allt mer kränkt som

människa. Han kunde inte gå på toaletten utan att be någon låsa upp. Hans klädskåp låstes. Någon aktivitet för patienter förekom inte. Den attityd som vi, som ofta besökte avdelningen, upplevde från delar av personalen trodde vi inte kunde förekomma i Sverige år 1999.

Det bestående intrycket från många av avdelning 00:s personal är att patienter pratar man med så litet som möjligt. Patienternas livsutrymme ska begränsas så mycket som möjligt för att inte ställa till besvär för en personal som uppenbarligen hellre vill se på TV eller sitta och sola sig. Den gamla mentalsjukhus- och anstaltskänslan tycks ha bitit sig fast i väggarna och finns kvar hos många av dem som arbetar där.

Två veckor innan David togs in på akutavdelning 00 besökte han husläkare på familjens uppmaning. Det kunde då konstateras att han var kraftigt underviktig och led av vätskebrist. David hade under en tid i sin förtvivlan trott att om han lät bli mat och dryck så skulle hans problem med Asperger syndrom avta.

Vi meddelade sjukhuset detta när David togs in och levde i den förvissningen att han skulle få rikligt med mat. Den senaste veckan råkade vi besöka sjukhuset tre gånger när mat serverades. Davids mat serverades på bricka på hans rum för att ätas ensam. Portionerna bedömer vi kunna räcka till ett barn på 6-7 år. Inga grönsaker, inget bröd. På öppenvårdskliniken har David efter två dygns rehabilitering bedömts kunna äta tillsammans med de andra patienterna.

När David kom till den nya kliniken kunde vi se att han blödde på båda sina öron och ena ögat var delvis igensvullet. Hur detta gått till vet vi inte.

Vi, Davids familj, är oerhört kritiska till hur han behandlats på X sjukhus och kräver därför att Ni:

Undersöker vilken kompetens och vilken hjälp Landstinget M kan erbjuda de människor som är socialt handikappade av autism-liknande tillstånd.

Undersöker vilka brister som uppenbarligen råder när det gäller att behandla och medicinera en ung människa med den diagnos som David har.

Undersöker den attityd och förakt som delar av personalen har uppvisat.

Undersöker den brist och nonchalans när det gäller att ge patienter den mat de behöver och på vilket sätt.

Undersöker det förhållande att de anhöriga från både läkare, kurator och annan personal till oss vädjar: ”Hjälp oss gärna att få ökade resurser och kompetens.”

Undersöker hur det kan komma sig att vid samtal med funktionschef F, vi får beskedet att det finns inga rutiner inom psykiatrin att snabbt kunna remittera patienter vidare, när man på lokal nivå erkänner att man inte har den kompetens som krävs.

Någon vecka senare får jag ett nytt brev från Davids mor som beskriver situationen på följande sätt:

Efter fyra månaders psykiatrisk ”vård” vill David inte tillbaka till sjukhuset. I lördags när jag hämtade honom var han helt okontaktbar. Satt hela eftermiddagen helt tyst med hängande huvud och ville bara vara i fred.

Under perioden på sjukhus har Davids vilja och önskningar allt mer avtagit. Den sista tiden har han bara sett till att ha cigaretter och önskat att ett rymdfolk skulle hämta honom. David var tidigare en verklig renlevnadsman. Han var vegetarian och undvek alla gifter. När jag såg Davids tillstånd tog jag på eget bevåg bort alla lugnande mediciner.

Under de drygt tre dagar David har varit hemma har han tagit flera egna initiativ. Han har varit och badat, både i sällskap och på egen hand. Tagit långa cykelturer och promenader helt själv. Han vill fortfarande vara i fred långa stunder. Svarar inte på tilltal om han inte har lust. Jag har beslutat mig för att han ska få leva i så stor frihet som möjligt. De enda krav jag just nu ställer på honom är att komma och äta när maten är klar, borsta tänderna och sköta sin hygien.

X kommun, där David bor, har ordnat en lägenhet och fyra assistenter som ska täcka dygnets 24 timmar. David vill f.n. inte till sin lägenhet. Assistenterna får komma hem till mig ett par timmar varje dag för ”inskolning.”

Jag vet inte idag om han kommer att acceptera sin lägenhet och sina fyra assistenter. Tills vidare får han bo här hemma, eftersom han vill det. Jag upplever inte att David befinner sig i något psykotiskt tillstånd. Han har däremot vissa tvångsföreställningar.

Efter Davids fyra månader inom psykiatrin är jag oerhört kritisk. Kompetensen inom området autismspektrumstörningar tycks vara så gott som obefintlig.

Någon vecka senare får jag ett nytt brev från Davids mor som beskriver situationen på följande sätt:

David ska nu till en utredningsavdelning i Ö-stad. Jag kan bara hoppas att utredningen ska leda fram till några framsteg. Tyvärr känner jag mig ganska luttrad, men hoppas naturligtvis på en positiv utveckling.

Modern följer med David till utredningsavdelningen. Hon skriver sedan:

Under resan till utredningen försökte jag få David att svara på dina 60 frågor. Det gick ganska bra, men bara en kort stund.

Någon vecka därefter träffar jag Davids mor på en Aspergerkonferens och hon berättar att vuxenpsykiatrin i hemlandstinget planerar ett

autismcentrum. David har också fått en tid på vuxenhabiliteringen där den pedagogiska diagnosen kommer att finnas som underlag för diskussionerna kring hans behov.

Davids pedagogiska diagnos

PERCEPTION/REAKTIONER

David har överkänsligheter i fråga om hörselintryck. Han har taktil överkänslighet och vill varken att människor tar i honom eller kommer för nära. Han reagerar ibland också starkt på smaker och lukter.

David är lätt avledd av nya impulser och har lätt för att gå från impuls till handling. Han har lätt för att överreagera på sådant som är nytt eller kommer överraskande. Hans reaktioner kan då vara antingen oro eller stress- och flyktreaktioner. Det tar tid för David att ta in något nytt, helst vill han ha fasta rutiner, göra som han brukar göra, men är ändå beroende av att få variation. Variationen måste omgivningen hålla honom med, då han själv har svårt för att variera sitt beteende och sina tankar. Det blir lätt att han ältar samma tankar och gör som han brukar på ett stereotypt sätt.

SINNESKANAL

Muntlig information går knappast alls in hos David, skriftlig något bättre men allra bäst lär han sig och minns genom bilder och genom att själv få göra något. Han har dålig rytmkänsla.

TÄNKANDE/MINNE/VERBAL KOMMUNIKATION

David har gott minne för utantillinlärning i vissa situationer. Annars har han problem med att återberätta sammanhängande episoder ur sitt eget liv. Har svårt att ta fram nödvändig information ur minnet och använda det för problemlösning. Svårt för att identifiera och lösa nya eller hastigt uppdykande problem. Han har få spontana associationer till tidigare erfarenheter, vilket gör att det blir svårt att lära sig av egna erfarenheter och generalisera till nya situationer. Trots att Davids tänkande i huvudsak är konkret kan han fantisera och förstå abstrakta begrepp. Fantasierna kan röra sig mellan det konkreta/stereotypa och det fiktiva. De kan också bli tämligen bisarra. Vissa svårigheter finns det dock i Davids språkförståelse. Man behöver kontrollera hans förståelse även av sådant som han tycks förstå, då han ibland kan ha svårt med abstrakta begrepp och sådant som är underförstått. Han har liten förståelse för hypotetiska resonemang, där man måste sätta sig in i någon annans situation eller se något ur en annans perspektiv. Inte heller kan han jämföra sitt eget tänkande och handlande med andras.

KONTAKT/ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION

I kontakten är David inte avskärmad, men han tar kontakt på ett avvikande sätt. Han har också svårt för att förstå kroppsspråk och andra icke-verbala signaler och har själv väldigt lite av sådan

kommunikation. Dock har han ibland en intuitiv förmåga att känna av känslostämningar även utan ord. Kommunikationen blir svår för David då han har svårt att förstå turtagningsprinciperna i samtal. Han har ingen förmåga att spontant känna av de sociala situationerna och har också svårt att komma in i samtal med fler personer. Detta bidrar till hans svårigheter med att gruppaktiviteter. Ordförrådet är stort och varierat och David kan ibland prata oupphörligt utan att bry sig om eventuella samtalspartners reaktioner. Han har också ett inre språk och tankar som ibland ”läcker ut” då han pratar och skrattar för sig själv. Det förekommer att David känner sig ”hudlös” mot omgivningen och påverkad av andras tankar och vilja. Hans inre verklighet kan också ta över så att den aktuella verkligheten trängs undan.

MOTORIK

David har inga motoriska koordinationssvårigheter. Däremot har han svårt för planerade rörelsesekvenser och kan utföra saker i fel ordning. Aktivitetsnivån präglas mer av passivitet men kan också slå över mot hyperaktivitet.

Specialpedagogisk design

Davids svårigheter med kontakt och kommunikation borde bli utgångspunkten för pedagogiken. Det är där hans största svårigheter ligger. Då han har liten känsla för socialt samspel och har en benägenhet för stereotypier och tvångsmässighet måste man överväga pedagogiska metoder som sträcker sig från betingning till insikts-pedagogik. Sådana tvång och stereotypier som inte besvärar David själv, men som är svåra att acceptera för omgivningen, bör analyseras och sedan delas upp i beteendesekvenser. Vid dagliga sysselsättningar och i pedagogiska aktiviteter som anknyter till Davids intressen kan man börja förändra hans invanda mönster. Målsättningen bör vara klar och alla inblandade bör vara medvetna om vilket mål man strävar mot. Då David har svårt att ta in något nytt genom gruppverksamhet och genom muntlig information bör man sträva efter att få dagliga stunder i en en-till-en-relation med honom. Målet för sådana beteendeanalyser bör vara att på kort sikt ändra beteenden och på längre sikt att höja hans egen medvetenhet om sig själv i relation till andra människor. Man bör, i så stor utsträckning som möjligt, i det dagliga livet förklara för David vad olika sociala situationer går ut på, vad som förväntas av honom i den aktuella situationen, när den börjar och när den tar slut. Det behövs klarhet och tydlighet hos de personer som arbetar kring David. Han måste få klara besked om vad som förväntas av honom och hur man utför något nytt som man vill att han ska göra. Då David bäst tar in information genom bilder, är det den kanalen som ska användas för att lära honom något nytt och för att göra upp en struktur över dagliga rutiner och sysselsättningar. Om man konstaterar att han inte minns saker som man påmint om

många gånger, beror det på att han behöver minneshjälpmedel i form av bilder eller skrivna ord.

Om David håller långa monologer som ingen orkar lyssna på, kan man börja förklara för honom vilken sorts samtal som finns, vad som skiljer olika sorters samtal från varandra och när man ska använda vilken sorts samtal. Man måste dela upp sin kommunikationslektion i tydliga, urskiljbara bitar och skriva ner dem. Varje gång David håller en monolog, kan man fråga honom vilken sorts samtal han för och vilka reglerna för sådana samtal mellan människor är. Grundprincipen för alla samtal är att de förs mellan personer som turas om att prata och lyssna. Om man inte lyssnar, handlar det om en monolog och en sådan har ingen samtalspartner.

Sådana lektioner ska upprepas vid alla aktuella situationer. Lektionerna/samtalen ska präglas av värme, lekfullhet och inlevelse. Det handlar inte om lektioner med frågor och svar, utan om en pedagogik som i sig själv är exempel på att det kan vara roligt och nyttigt att veta något om andra människor och att kunna kommunicera bättre.

4. Den pedagogiska diagnosens fem delar

I de föregående avsnitten har jag presenterat ett antal vuxna personer som haft stora, oförstådda problem alltsedan barndomen. Problemen har följt dem genom skolåldern och ända upp i vuxenlivet. Sent omsider har de flesta av dem – genom autismdiagnos – fått en förklaring till varför deras sätt att uppfatta världen inte stämmer överens med majoritetens världsuppfattning. Jag har i stor utsträckning presenterat personer som har autism som grundproblem, därför att jag länge arbetat med personer inom denna diagnosgrupp. Jag har försökt visa att autism inte är något entydigt och att symptomen varierar mycket. Pedagogiken måste av den anledningen också bli mycket individuell och skräddarsydd utifrån den enskilde personens behov.

Som grund för de pedagogiska observationerna måste ligga sådant som konstituerar personens svårigheter. Man talar inom specialpedagogiken mycket om att utgå från elevens starka sidor och från det som är positivt hos eleven. Detta är också riktigt och viktigt – men man kommer ingen vart med pedagogiken om man inte vet vari elevens svårigheter består. Om man inte vet hur eleven reagerar på stimuli, hur han tar in information och tolkar den, hur han tänker osv, då har man heller ingen säker grund för sin pedagogik.

När jag frågat lärare om deras pedagogik och hur de tänker kring den, brukar jag få svaret att det i stor utsträckning handlar om tyst kunskap som utgår från erfarenhet och intuition. De lärare som inte har den långa erfarenheten, som lett till intuitivt handlande, skulle då vara helt övergivna av dem som har den tysta kunskapen. Om kunskapen är sådan att den inte kan förmedlas, måste varje lärare utifrån den definitionen göra fel ända tills den långa erfarenheten infinner sig. På detta sätt började jag min egen lärarbana. Därmed vet jag också hur många av mina elever som fick dålig och slumpmässigt designad pedagogik. Nu har jag erfarenheten och intuitionen. Jag tror att den går att dra fram från tystnaden genom analys och reflektion.

Observation som grund för pedagogik

Med tolv högar material från lika många vuxna elever framför mig började jag inför föreliggande arbete att i tankarna gå genom mina pedagogiska reflexioner och mitt pedagogiska görande under tretton av mina lärarår – de år då jag var vuxenlärare. De elever jag valde ut för detta arbete hade jag undervisat minst två och högst sex år. De var

alla sådana fall som demonstrerar någon speciell aspekt av den specialpedagogiska verkligheten. Alla hade en kognitiv funktionsnedsättning. En del hade på senare år fått diagnosen autism/Asperger. Andra hade fått sina diagnoser för så länge sedan att de nu inte alls passade med modernare diagnosticering.

Min första åtgärd var att köpa en pappersrulle på ca 10 meter. Den rutade jag in och i varje ruta skrev jag in ett beteende som hade krävt pedagogisk behandling hos mina elever. Det blev över hundra beteenden, som jag kategoriserade avseende:

PERCEPTION
KOGNITION
KOMMUNIKATION/SPRÅK/SOCIALT SAMSPEL
MOTORIK

Då jag ville kontrollera att mina iakttagelser var begripliga och även möjliga att använda för andra, skickade jag ut ett 50-tal frågeformulär med dessa rutor till olika verksamheter som särskolor, specialklasser inom grundskolan samt gruppbostäder. Jag hade också kontakt med en del anhöriga till vuxna psykiatripatienter som på senare tid omdiagnosticerats med autismdiagnos. De anhöriga ville prova dessa bedömningsrutor så att vi tillsammans kunde få en bättre uppfattning om personernas funktionsnivå för att få till stånd ny och bättre behandling.

Jag fick tillbaka cirka 30 formulär. På en del av dem fanns även kommentarer om att vissa frågor upplevdes som svårförståeliga eller dubbeltydiga. Jag ändrade då rutorna i enlighet med de påpekanden jag fått och skickade ut dem igen.

Efter en ny provomgång, då jag skickade ut ett 10-tal formulär och fick tillbaka nästan samtliga, gjorde jag om rutorna till 100 påståenden. Efter nytt utskick till ytterligare en handfull personer och efter prövning på fyra patienter inom sluten psykiatrisk vård fick jag mitt slutliga schema med 60 punkter. Dessa provade jag sedan på ett 10-tal personer som jag på olika sätt kom i kontakt med.

Att jag kallar mina bedömningar för pedagogisk diagnos, betyder inte att de bör förväxlas med vare sig psykiatriska diagnoser eller andra förekommande testningar. Avsikten med mitt pedagogiska diagnosinstrument är att vara en blickriktare vid observationerna av personer med komplicerade inlärningssvårigheter. Observationerna ska tjäna som underlag för pedagogik. Om detta observationsschema sedan kan användas på annat sätt kan jag bara se det som en fördel. Om en beskrivning av en odiagnosticerad person, barn eller vuxen, enligt detta bedömningsschema visar att det finns en sådan ansamling av svårigheter att personen borde ha psykologisk eller psykiatrisk bedömning, ska detta givetvis göras.

Specialpedagogisk diagnos

De slutgiltiga pedagogiska diagnoserna kom att innehålla följande delområden:

PERCEPTION/REAKTIONER
SINNESKANAL
MINNE/TÄNKANDE/VERBAL KOMMUNIKATION
KONTAKT/ICKE-VERBALKOMMUNIKATION
MOTORIK

1. Överkänslig för hörselintryck
2. Överkänslig för synintryck
3. Taktil överkänslighet
4. Reagerar starkt på smaker/lukter
5. Tycker inte om att någon kommer nära
6. Förlorar lätt uppmärksamheten
7. Går omedelbart från impuls till handling
8. Överreagerar på nya och/eller överraskande händelser med ängslan/ångest
9. Överreagerar på nya och /eller överraskande händelser med stress/flyktberedskap
10. Har svårt att komma igång med saker, saknar "startmotor"
11. Reagerar långsamt
12. Har svårt att ta in något nytt, avskärmar sig
13. Har svårt att variera sitt beteende, fastnar lätt i stereotypa beteenden
14. Fungerar bäst i rutinsituationer när han/hon vet vad som ska göras
15. Kräver ständig variation för att kunna hålla kvar uppmärksamheten
16. Glömmer sådant man sagt, påminnelse hjälper inte
17. Ältar ofta samma tankar utan att själv besväras av det
18. Har bra minne för muntlig information
19. Har bra minne för skriven information
20. Har bra minne för bildinformation
21. Har bra minne för det som han/hon själv får utföra
22. Har bra rytmkänsla
23. Har lätt för att lära sig melodier utantill
24. Har lätt att lära sig utantill
25. Har svårt att på ett sammanhängande sätt berätta något som han/hon varit med om
26. Har svårt att ta fram nödvändig information ur minnet
27. Har inga eller få spontana associationer
28. Har bara konkreta och stereotypa associationer
29. Kan hitta på och fantisera om sådant som inte finns i verkligheten
30. Fantasier och associationer är bisarra
31. Har stora visioner, alltid något på gång
32. Har ett mycket konkret tänkande
33. Har viss förståelse för abstrakta begrepp och symboler
34. Har inga större problem med abstraktioner eller symboler

35. Kan inte förstå hypotetiska resonemang av typen ”om det här vore du, hur skulle du tänka, känna, göra”
36. Kan inte reflektera över sitt eget tänkande eller handlande och jämföra sig med andra
37. Kan inte förstå något ur en annan människas perspektiv
38. Är passiv i kontakten, tar sällan kontakt med andra
39. Är mestadels besvärad av sociala sammanhang
40. Tar kontakt med andra på ett avvikande sätt
41. Kan inte spontant delta i gruppaktiviteter
42. Har svårt att förstå instruktioner om de ges i grupp
43. Använder inte mimik eller kroppsspråk som kommunikation
44. Har svårt att tolka andras mimik och kroppsspråk
45. Kompenserar bristande talförmåga med mimik och kroppsspråk
46. Kan tolka känslostämningar även utan ord
47. Har svårt att förstå turtagningsprinciperna i samtal
48. Kommer sällan in i ett samtal med flera personer på ett naturligt sätt
49. Talar bara med vissa människor eller i vissa sammanhang
50. Har ett stort ordförråd som används på ett varierat sätt
51. Har inget eller mycket lite spontant tal
52. Har svårt att lösa hastigt uppdykande problem
53. Undviker helst problemsituationer
54. Har svårt att koordinera sina rörelser, upplevs som klumpig
55. Har svårt med planerade rörelser, gör ofta saker i fel ordning
56. Rör sig ständigt, hyperaktiv
57. Är mycket passiv, rör sig lite
58. Har inre upplevelser som tränger undan den aktuella verkligheten
59. Skrattar eller pratar för sig själv
60. Är ”hudlös”, känner sig uppslukad av andra eller på annat sätt påverkad av andra människors tankar eller vilja

I den sista omgången, då jag några gånger hade omarbetat ordalydelsen på de 60 punkterna provade jag dem på ännu några personer. Av dem har jag fått helt nya lärdomar om vad högfungerande autism kan innebära. En av dem är en kvinnlig läkare som är mycket kompetent och välbegåvad. Hon har genom hela livet haft problem, som inte fått någon förklaring förrän hon vid drygt 50 års ålder fick diagnosen *högfungerande autism*. Då vi hade kontakt med varandra kring utgivningen av hennes självbiografiska bok, kom jag att berätta för henne om mina pedagogiska diagnoser och hon ville prova att besvara dem.

Resultatet förvånade mig, då jag inte hade förväntat mig att en person som har klarat av ett mångårigt yrkesliv som läkare ändå kunde ha så stora problem.

Det som hos henne framträder mycket tydligt är:

- överkänslighet för hörselintryck
- är passiv i kontakten, tar sällan kontakt med andra
- är mestadels besvärad av sociala sammanhang
- kan inte spontant delta i gruppaktiviteter
- är bra på att tolka känslostämningar även utan ord

- kommer sällan in i ett samtal med flera personer på ett naturligt sätt
- talar bara med vissa människor eller i vissa sammanhang

Finns i viss mån:
- starka reaktioner på smaker och lukter
- tycker inte om att någon kommer för nära
- går omedelbart från impuls till handling
- är hyperaktiv
- har inre upplevelser som tränger undan den aktuella verkligheten
- är ”hudlös”, känner sig uppslukad av andra eller på annat sätt påverkad av andra människors tankar och vilja

Av särskild betydelse för inlärning:
- har bra minne för bildinformation
- har bra minne för sådant hon själv får utföra
- tappar lätt uppmärksamheten
- har inga större problem med abstraktioner

När man ser en sådan profil, blir det tydligt varför denna begåvade person inte hade någon bra och lyckosam skolgång. Om man i skolan inte förstår dessa svårigheter kan det gå så som hon själv beskrivit i sin bok: hon blir beskylld för att var lat, trots att hon är flitigare än de flesta andra. Hennes glädje över lärandet försvinner genom att de andra i klassen behöver mer tid för inlärning än hon. Skolan blir tråkig. Hon känner sig dum och obegåvad och hör till de sämsta i klassen trots att hon egentligen har lätt för att lära sig. Hon tvingas äta av skolmat som ger henne kväljningar, därför att man inte förstår hennes överkänslighet för smak och lukter. I stället för att bli till glädje, blir skolan ett långt lidande som sätter sina spår i självförtroendet.

En annan av dessa begåvade och högutbildade personer, som misstänker att han har högfungerande autism, är en egen företagare med 18 anställda. Han klarade med nöd och näppe åtta år i grundskolan. Han gick därefter i yrkesskola och började som praktikant på den firma som han idag äger.

Han känner för närvarande inte att en psykiatrisk utredning skulle vara till någon hjälp. Han konstaterar själv att han har många av de svårigheter som hör ihop med att ha autism, men avvaktar med utredning och diagnos.
Han känner igen sig i att han har
- överkänslig hörsel
- tycker inte om att människor kommer för nära
- tappar lätt uppmärksamheten
- överreagerar på nya och/eller överraskande situationer med stress eller flyktreaktioner
- har svårt att ta in något nytt, avskärmar sig
- har svårt att variera sitt beteende, fastnar lätt i stereotypa beteenden

- fungerar bäst i rutinsituationer när han vet vad som ska göras
- kräver ständig variation för att kunna hålla kvar uppmärksamheten
- är passiv i kontakten, tar sällan kontakt med andra
- är mestadels besvärad av sociala sammanhang
- är bra på att tolka känslostämningar utan ord
- talar bara med vissa människor eller i vissa sammanhang
- har ett stort ordförråd som används på ett varierat sätt
- har lite spontant tal
- har svårt att lösa hastigt uppdykande problem
- har inre upplevelser som tränger undan aktuella verklighet
- är hudlös, känner sig uppslukad av andra eller på annat sätt påverkad av andra människors tankar eller vilja

Av särskild betydelse för inlärning:
- har bra minne för muntlig information
- har bra minne för sådant han själv får utföra
- har ett konkret tänkande
- har inga problem med abstraktioner

4:1 Perception

Jag avser nu att kommentera och exemplifiera de fem stora delar som mitt observationsschema kan indelas i, så att det blir tydligare vad jag avser ska observeras och hur man kan göra det.

Sinnena tar emot intryck från såväl omvärlden som inifrån den egna kroppen. Samtidigt som de tar emot intrycken, måste de också kunna välja bort, då mängden intryck vi utsätts för är betydligt större än vad hjärnan förmår bearbeta. De grundläggande förmågorna att ta emot intryck, sovra bort, kategorisera och ge mening åt information är något fysiologiskt och medfött. Förutom det rent fysiologiska hos perceptionen, styrs den också i hög grad av inlärning. Den ryske psykologen Luria (Luria, 1976) var en av de första att styra uppmärksamheten mot det faktum att perceptionen också var beroende av inlärning och kulturellt sammanhang. Det betyder att perceptionen också styrs av de inlärda förföreställningar vi har om världen och som gör perceptionen selektiv. Man hade tidigare trott att till exempel färgseende var något rent fysiologiskt, men Luria och Vygotskij (Ratner, 1991) visade exempel på att olika kulturer kategoriserade färger på mycket olika sätt och därmed också såg dem och tänkte kring dem som olika. Navajoindianerna, till exempel, skiljer inte ut grönt, blått och rött från varandra, utan har enda kategori för dem.

Luria tog sina exempel från illitterata kirgisiska bönder som han jämförde med skolade kolchosbönder. Han upptäckte att både färg- och formuppfattning skilde sig mellan de skolade och oskolade. När bondkvinnorna bads att kategorisera garnhärvor i fem grundfärger, kunde de inte göra det. Det visade sig att deras kategorisering var en helt annan, som utgick från rent praktisk användning av garnerna eller från jämförelser med något som var naturligt och välkänt för

dem: halmgul, körsbärsröd osv. Något som var körsbärsrött och något som var tomatrött kunde därmed inte höra till samma kategori. Med formuppfattningen var det likadant: en cirkel kunde ses som en tallrik eller sol, en fyrkant benämndes som dörr eller aprikostorkningsbord. Kolchosbönderna, som i en del fall hade enbart ett par års skolning, kunde alla tänka i mer övergripande, abstrakta kategorier. De hade lärt sig att tänka i kategorier som grundfärger, geometriska figurer och andra begrepp som var lösgjorda från den omedelbara personligt-praktiska nyttan.

Lurias och Vygotskijs fynd har senare kunnat bekräftas av kognitionsforskare och idag är det allmänt accepterat att perceptionen tidigt styrs genom inlärningen. Framför allt spädbarnsforskare (Stern, 1985) har öppnat våra ögon för hur tidigt social perception och social inlärning börjar forma barnet till en gruppmedlem i sin egen kultur.

Till perceptionen hör också sådana grundläggande förmågor som att hålla rätt vakenhetsgrad och aktivitetsnivå, att moderera styrkan av sinnesintrycken, så att upplevelserna varken blir för starka eller för svaga. De flesta människor har också en förmåga att först skaffa sig en helhetsbild av en situation och sedan gå från helheten till delarna och hitta sådana strukturer som ger mening åt det vi ser och upplever. Det krävs en simultan bearbetning av information från flera sinneskanaler samtidigt och det måste ske en integrering och översättning av informationen från en kanal till en annan. I normala fall kan redan ett spädbarn på några månader översätta intryck från en sinneskanal till en annan (Stern, 1985). Störningar i vakenhetsgrad, koncentration, moderering och filtrering av sinnesintryck, oförmåga att gå mellan helheter och delar, att bearbeta sekvenser i rätt ordning, att samordna intryck osv. får konsekvenser för hur vi upplever världen, bearbetar information och därmed hur vi lär oss.

Överkänslighet/reaktioner

SYN- OCH HÖRSELINTRYCK, SAMORDNING AV INTRYCK

Det finns flera sätt att kontrollera om en person har sådana problem med överkänsligheter i någon sinneskanal eller problem med samordningen av intryck. Ett sätt är att arrangera miljöer för att kontrollera visuell, auditiv och taktil perception. Sådana laboratorie-förhållanden kan man skapa då man exempelvis behöver göra en psykologtestning. Man kan också skapa sådana förhållanden i en pedagogisk miljö för att testa dessa detaljer. Vanligtvis är det dock tillräckligt för pedagogiska behov att observera personens reaktioner i de naturliga miljöer där han/hon vistas. Det kan röra sig om klass-rumsmiljö, arbetsplats eller, i förkommande fall, sjukhusavdelning. Förutom detta är de utomhusmiljöer som personen rör sig i lika viktiga för observation. Där är problemen ofta större än i en förutsägbar inomhusmiljö.

Exempel 1

Jan-Erik och jag sitter på ett kafé på en järnvägsstation och väntar på tåget. Vi dricker kaffe och äter bakelser. Så länge han har uppmärksamheten riktad på sitt ätande och drickande är allt i sin ordning. När han har ätit färdigt uppstår flera problem som har med perceptionen att göra. Han är överkänslig för ögonkontakt och tycker inte om att någon tittar på honom. Nu märker han att jag tittar på honom och dessutom försöker jag konversera honom. Samtidigt pratas det högljutt vid bordet intill. Då och då ropas det ut från högtalarna vilka tåg som ska avgå och ankomma. Jan-Erik blir blek och svettig och skruvar på sig mycket besvärat. Det är troligtvis enbart inlärd artighet som gör att han inte flyr fältet. Jag säger till honom att jag ser att han har det är svårt med alla ljud och föreslår att vi går ut och väntar på hans tåg i stället. Då tittar Jan-Erik på mig mycket förvånat och frågar: ”Har du läst parapsykologi?” För honom är det helt obegripligt att jag kan se på hans utsida att något sker inom honom. Enda förklaringen för honom är att jag måste ha en övernaturlig förmåga.

Exempel 2

Freja beskriver i vuxen ålder hur rädd hon var för omvärlden därför att alla sinnesintryck var så överväldigande:

Jag var livrädd för höga ljud, att svimma av dom.
Tvättmaskinen, värmepannan i källaren, centrifugen, gasolspisen på landet.
Att bli blind av tvål i ögonen att bli blind när man tar foton med blixtljus, att titta i solen
För trekvartslampan som mor hade
För testbilden på TV som tutade
För blixten, för åskan
Att svimma i bastun
Att simma i högt vatten utan korkar
Att somna och dö
Att bli medvetslös
Att flyga flygplan
Att bli överfallen och kidnappad av främmande människor
Att bli skjuten av polisen
Att vara högt uppe i ett hus
Att bli biten av ormar
Rädd att tända med tändstickor

Denna uppräkning som Freja gör är en provkarta på olika perceptionsstörningar. Hos henne var överkänsligheten så stor att hon trodde att hon skulle bli medvetslös eller dö om hon utsattes för alla de intryck som ständigt översvämmade henne utanför hemmet. Denna överkänslighet ledde till att hon i barndomen var skräckslagen för att lämna sina föräldrar. Vägran att lämna föräldrarna missförstods och togs för en symbiotisk bindning, som måste behandlas.

Först sedan Freja i vuxen ålder blev medicinerad med rätt sorts medicin för sin överkänslighet försvann den delvis.

Exempel 3

Emil är känslig för ögonkontakt och har utvecklat ett reflexmässigt skydd för att undgå blickkontakt genom att sätta upp armen framför ansiktet. Med tiden har denna gest blivit en tvångsmässig ritual. Detta har i hans fall tolkats som en paranoid reaktion.

TAKTIL ÖVERKÄNSLIGHET, SVÅRIGHETER VID BERÖRING

Den taktila överkänsligheten kan yttra sig i att personen är rädd för att komma nära andra människor, rädd för att någon ska ta i eller snudda vid honom/henne. Vissa personer kan också vara känsliga för vilket material det är i kläderna och hur kläderna sitter. Mycket ofta finns överkänsligheten vid lätt beröring, medan personen har lättare för att klara av ett hårdare grepp. Just detta, att det ibland går bra att ta i personen och andra gånger inte alls, kan verka förvirrande på dem som inte förstår att det finns olika reaktioner på olika sorters beröring.

Bland vuxna personer har jag träffat på flera som utvecklat speciella taktiker för att undgå beröring. De vet själva vad som är lagom avstånd och kan säga till:” Kom inte för nära!” eller ”Kan du flytta på dig, jag vill gå förbi dig!” När man inte respekterar dessa personers svårigheter med närhet och beröring, utan ändå tränger sig på, kan det resultera i aggressivt beteende, utbrott eller annan stark reaktion som kan vara helt obegriplig om man inte förstår att det kan handla om en överkänslighet i perceptionen.

Exempel 1

Freja har på grund av sina svårigheter med att vara nära andra fått en egen rastgård med högt stängsel. Hon är van vid att gå i denna rastgård på egen hand, medan den personal som umgås med henne går på andra sidan om stängslet. När jag börjar gå in till Freja, för att vänja henne vid att någon kan finnas på hennes sida om stängslet, måste jag i början tala om för henne exakt *när* jag tänker komma in i rastgården, vad jag tänker göra och hur länge jag kommer att vara där. Hon måste veta allt i förväg för att inte bygga upp för hög muskelspänning, som sedan kan utlösa sparkar eller dylikt. Senare, när jag redan kan var inne i rastgården långa perioder och gå bredvid henne, varnar hon ”kom inte för nära!” Hon vill inte att hennes reflexsparkar ska utlösas och känner själv vilket som är det rätta avståndet.

Exempel 2

Robin är en ung man på nästan 30 år som deltar i en folkhögskolekurs som jag är med och leder en sommar. Vi börjar och avslutar dagen med cirkeldans. I dansens regler ingår att man ska hålla varandra i händerna. Robin tycker att det är otäckt att hålla andra människor i handen, men accepterar att göra det eftersom det ingår i reglerna. ”Det blir ju ingen cirkel annars” konstaterar han ”man kan inte ha

cirkeldans utan cirkel". Därmed är han nöjd, men när dansen är slut gnuggar han händerna för att få bort den otäcka känslan av att ha hållit i någon. Så gör han efter varje dans under hela första veckan. Redan från andra veckan har det blivit en vana att hålla i andras händer och han slutar med gnuggandet.

Exempel 3

Stavros är oerhört känslig för matens konsistens och smak. Han tuggar aldrig mat, därför att tänderna är överkänsliga. Konsistensen måste vara sådan att maten går att pressa mot gommen och sedan svälja. Denna känslighet gör också tandborstning till ett svårt problem och ingen har under hans dryga 20 år kommit på något sätt att få till stånd regelbunden tandborstning.

OMEDELBARA REAKTIONER PÅ STIMULI

En stor del av våra reaktioner på sinnesstimuli handlar inte bara om att *ta in* impulser utan om att *utestänga*. Detta går helt automatiskt för de flesta av oss, men en del individer kan ha stora problem med att utestänga vissa impulser och reagera på andra. Följden blir en ständig impulsstyrning. Handlingar blir inte automatiserade på samma sätt som hos normalfungerande personer.

Exempel 1

Freja är i sin rastgård och upptäcker att grinden är stängd men inte är låst. Eftersom hon är ensam ute springer hon snabbt ut genom grinden. Utanför står en sopborste lutad mot husväggen. Det är det första Frejas blick faller på och hon slår den mot ett fönster. Detta åstadkommer ett sådant brak att jag rusar till och tar från henne sopborsten. Jag frågar henne varför hon står där och slår borsten mot fönstret. Freja ser olycklig ut: "Jag tänkte rymma när grinden var öppen." Frejas ständiga önskan är att komma ut i friheten och hon har med åren fått en skarp blick för den lilla skillnaden mellan *låst stängd grind* och *olåst stängd grind*. Så fort tillfälle ges springer hon ut, men hon har ingen förmåga till långsiktigare planering eftersom varje iögonenfallande föremål på vägen framkallar en impuls till handling.

Exempel 2

Strax före Frejas eftermiddagskaffe råkar medpatienten slå sönder kaffekokaren. När Freja får höra det kastar hon sig omedelbart över ett klädesplagg i sin hylla och river sönder det. Senare, när kaffevattnet kokats på spisen och hon fått kaffet 10 minuter försenat förklarar hon: "Jag trodde att jag inte skulle få kaffe på minst 14 dagar!" Hon ångrar att hon reagerat överilat. Den tanke som behövs mellan impuls och handling måste *läras* in hos Freja.

FÖRLORAR LÄTT UPPMÄRKSAMHETEN

Uppmärksamhetsproblem kan vara lindrigare eller svårare. I de riktigt svåra fallen kan de få ödesdigra konsekvenser. De kan också miss-

förstås när man bara ser till konsekvenserna och inte uppmärksammat de bakomliggande perceptionsstörningarna.

Exempel

Jan-Erik får lätt panikångest när han åker på permission till Stockholm. Hans permissioner slutar ofta med att han inte åker tillbaka till behandlingshemmet utan stannar kvar hos föräldrarna. Den psykologiska tolkningen är att han har ett symbiotiskt förhållande till sin mor, som behöver behandlas.

Vid ett tillfälle åker Jan-Erik och jag tillsammans till stationen och jag ska följa honom till tåget. Redan när vi kommer till busshållplatsen har han tappat bort sitt halvfulla cigarettpaket. När vi ska byta till tunnelbana går han till kiosken för att köpa nya cigaretter. Vid tunnelbanespärren upptäcker han att han tappat bort tunnelbaneremsan värd 95 kronor. Han letar i alla fickor, men den finns ingenstans. Han måste köpa en ny remsa. Redan då är han ordentligt stressad. När vi äntligen är på tunnelbaneperrongen är han lycklig över att kunna röka igen och går längs med perrongen och röker. När jag tittar bredvid mig på bänken ser jag att han lagt sin plånbok där. Sådana problem med minne och koncentration som Jan-Erik uppvisar vid denna korta resa är anledning nog att fundera över andra förklaringar till panikångesten och symbiosen än psykologiska.

SVÅRT MED IGÅNGSÄTTANDE, SAKNAR STARTMOTOR

Morris är en ung man med Aspergerdiagnos. Han går på Komvux och läser samhällskunskap och psykologi. Hans största problem med studierna är att han inte kan skriva sammanhängande texter om det han läser. Han har svårt att förstå läsarens perspektiv. Samtidigt med sina Komvux-studier går han därför hos mig på Särvux för att lära sig skriva. Lektionerna börjar ofta med att Morris lägger sig tungt över bordet och suckar att han är så trött och att han inte kan skriva. Det krävs ständigt nya strategier för att sätta igång honom. Samma strategi går möjligtvis att använda två gånger i rad, sedan är den omöjlig och det gäller att uppfinna något nytt för att locka honom att komma igång. Han kräver överraskningsmoment och nyheter för att bli alert. När han väl börjat på något kan det snarare vara svårt att stoppa honom.

En morgon sitter han om igen och vrider sig, suckar, klagar på att han inte kan skriva. Jag får inte igång honom på något sätt och efter ett tag försvinner Morris in i sin egen fantasivärld. Den är befolkad av människor som han själv uppfunnit. Nu sitter han och skriver mystiska tecken i sitt skrivblock. Jag försöker först med att kommentera hans tecken, men han lyssnar inte. Jag är ickeexisterande i rummet.

Slutligen tar jag själv fram ett papper och börjar skriva:

Exempel 1

Tolkning av Morris hemliga språk:

En gång i tidernas begynnelse, när den stora hettan slutat verka på jordens yta – möjligtvis när Eldsmannen (en av Morris fantasifigurer) besegrats av Luftmannen, Vattenkvinnan och Jordkvinnan (några andra av figurerna i Morris värld) – började bergen stelna i olika formationer.

På den amerikanska kontinenten bildades toppiga berg i en porös röd jordart. I dalarna mellan bergen flöt och forsade flodernas vatten. Människan som ännu var på vandring, hade inte hittat någon fast boplats att leva på. Han stannade upp i det vackra landskapet. Han såg solen gå upp bortom de röda bergen. Han såg flodens friska vatten och han såg möjligheter att odla jorden. Han bestämde sig för att slå ner sina bopålar i just denna trakt. Han byggde sin bostad lika toppig som de omgivande bergen. Tälten flätades av markens höga gräs och smidiga buskar osv.

Jag skrev och läste högt medan jag utvecklade berättelsen. Efter ett tag undrade Morris hur jag kunde läsa av hans tecken så bra, det var ju en sådan berättelse han ritade med sina symboler. Han försökte hitta på en ny symbolskrift. När halva undervisningstiden gått, började Morris själv översätta sin symbolskrift till normalskrift och skapade en egen berättelse. Därmed hade vi/han ännu en gång kommit över en av de svåra trösklarna.

Tilläggas bör att dessa startproblem hos Morris helt och hållet försvann när vi började arbetade vid dator.

Exempel 2

Stavros är en ung man med den ovanliga diagnosen Asperger syndrom med lindrigt förståndshandikapp. Han har lärt sig läsa på egen hand och behärskar två olika skriftspråk med olika alfabeten. Han har en förmåga att plötsligt bara slå av aktiviteten och somna. Det som förmår honom att hålla igång hjärnan är dramatiska situationer och överraskningar. Ibland är det svårt att få ihop Stavros aktuella tankebanor med omgivningens. En dag sitter han kvar vid matbordet efter maten och håller hårt i en liten salladstallrik. Varje gång jag försöker få honom att ge mig den eller själv gå med den till diskmaskinen, försvarar han tallriken med näbbar och klor. Han mullrar dovt och hotfullt mot mig: ”Grus och aska och strålning.” Jag börjar förstå att tallriken inte är bara en tallrik för honom, utan är förvandlad till något annat i hans fantasi. Jag hämtar då papper och tuschpenna, ber att han sätter fatet på pappret så att jag kan göra en landningsbana åt hans UFO och då stämmer det för honom! Jag ritade runt fatet, skrev UFO-landningsplats, plastade in den och sedan gjorde Stavros en elegant UFO-landning på den och jag fick ta med mig både det flygande tefatet och landningsplatsen till diskmaskinen.

HYPERAKTIVITET

Hyperaktivitet är inte vilje- eller tankestyrt. Det finns i allmänhet ingen avsikt bakom personens oförmåga att koppla av. Överaktiviteten kan, paradoxalt nog, handla om en för låg aktivitet i hjärnan, så att aktiviteten är en kompensation för att hjärnan ”slår av”(Duvner, 1997).

Exempel 1

Staffan är ständigt orolig, stampar med fötterna, trummar på bordet, ställer till bråk. Vid en närmare observation av honom ser man tydligt hur han lyckas hålla koncentrationen korta stunder, sedan fastnar blicken i fjärran eller faller ögonlocken ner och han domnar bort. Det behövs täta byten av aktivitet för att han ska kunna hålla koncentrationen. Staffan hör också till dem som behöver överraskningar, utmaningar och fantasi för att kunna hålla rätt aktivitetsnivå.

Exempel 2

Freja klagar ofta över dåsighet och säger att hon inte kan tänka klart när det känns så i huvudet. Ibland sätter hon kraft bakom orden och ställer till bråk. När man pratar om det säger hon att det enda som hjälper mot denna dåsighet är att ställa till bråk eller att fira födelsedagar och julafton. Det är det enda som är tillräckligt upphetsande för att öka vakenhetsgraden.

EXTREMA REAKTIONER PÅ SINNESINTRYCK

Hos personer som reagerar extremt starkt på sinnesintryck kan finnas anledning att fundera över om det inte finns kvar rester av reflexer som borde ha försvunnit redan under spädbarnstiden. En kvarvarande Mororeflex (Goddard, 1996) kan få svåra och svårbegripliga följder för ett äldre barn eller en vuxen person. Reflexen uppkommer under nionde fosterveckan och är fullt utvecklad vid födelsen. Vid 2–4 månaders ålder ska den vara inhiberad.

Utlösande faktorer:
Plötsliga händelser av något slag

- Stimulering av labyrinten (vestibulärt).
- Starkt ljud (auditivt).
- Plötslig rörelse eller förändring av ljusförhållanden i det visuella fältet (visuellt).
- Smärta, temperaturförändring eller hårdhänt behandling (taktilt).

Fysisk reaktion:

- Hastigt ryck.
- Snabb inandning. Blir för ett ögonblick som förlamad eller spritter till. Åtföljs av utandning ofta tillsammans med skrik.
- Aktivering av kamp/flyktreaktion, som automatiskt aktiverar det sympatiska nervsystemet.

När det sympatiska nervsystemet på detta sätt aktiveras resulterar det i:

- Utsöndring av adrenalin och cortison (stresshormonerna)
- Ökad andningstakt
- Ökad hjärtfrekvens
- Förhöjt blodtryck
- Rodnande hud
- Möjliga utbrott av vrede, tårar mm.
- Dåligt utvecklad CO_2 reflex (förorsakar spontan inandning i de övre och lägre delarna av lungorna. När CO_2 nivån blir för hög i blodet, äger en kemisk förändring rum i förlängda märgen som öppnar artärerna för att på så sätt öka blodförsörjningen till hjärnan och fördjupa andningen.

Mororeflexen är en ofrivillig reaktion på hot. Det lilla barnet kan ännu inte analysera inkommande förnimmelser för att fastställa om det är ett reellt hot eller inte. Hjärnstammen utlöser en ögonblicklig Mororeaktion som om en nödsignalsknapp automatiskt tryckts in. Denna reaktion är den tidigaste formen av kamp/flyktreaktion. Om inte reflexreaktionen ersätts av en mer mogen reaktion vid fara, kommer det större barnet eller, i sällsynta fall, den vuxne att förbli överkänsligt i en eller flera sinneskanaler och reagera extremt på plötsligt kommande sinnesintryck. Det blir då också svårt att filtrera bort ovidkommande intryck och alla intryck svämmar in oberoende av om de är relevanta eller inte. Medvetande- och vakenhetsgraden är förhöjd på gränsen till kamp och flykt och personen reagerar omedelbart på alla stimuli. Den kan tillfälligt utlösas senare i livet i extrema farosituationer.

Exempel

Vi har varit på utflykt till landet med Freja. Freja har plockat hallon i två plastmuggar och dessa ligger tillsammans med hennes badkläder längst bak i bilen. Henne ovetandes har jag och vårdaren Kenneth plockat fler muggar med hallon och gömt dem under handdukar bredvid badkläderna. När vi är på hemväg hoppar bilen på den smala grusvägen och när Freja vänder sig om för att kontrollera att hon fått med sig badkläderna, faller hennes blick på de hallonmuggar som borde varit dolda under handduken, men nu inte är det. Hennes reaktion blir så häftig och panikartad att vi måste stanna bilen och lugna ner henne innan det alls går att fortsätta. Till en början går inga ord in, Freja hyperventilerar, hjärtat bankar, ögonen är uppspärrade, hon får fradga kring munnen och det är tydligt att det handlar om en fysiologisk reaktion, som inget har med viljestyrning att göra. Först när den fysiologiska reaktionen avtagit går det att förklara för Freja varför det fanns mer hallon än hon räknat med att få se när hon vände på huvudet. ”Jag förväntade mig bara två muggar…det blev en sådan överraskning,” var hennes egen förklaring efteråt.

Frejas liv är fyllt av sådana häftiga reaktioner och så länge man inte ser dem som uttryck för svåra störningar i perceptionen kan de misstolkas som extrem aggressivitet eller förbli helt obegripliga.

Perceptionsstörningar kan förekomma i olika grader allt från knappt märkbara, som går att kompensera med strategier som personen själv kan finna ut, till så svåra att de blir svårt handikappande. Om man inte har observerat och diagnosticerat perceptionsstörningarna i tidig ålder, kan de senare ligga maskerade bakom allehanda beteendestörningar eller omtolkas i psykologiska eller psykiatriska termer och förbli obehandlade.

I det sammanhanget måste också nämnas att det finns förvärvade psykiska tillstånd som påverkar perceptionen på ett mycket handikappande sätt. Ett sådant tillstånd går under beteckningen posttraumatiska stresstillstånd (PTS). Dessa tillstånd observerades först hos hemvändande amerikanska Vietnamsoldater, numera finns symptomen beskrivna i DSM-IV och man har sett att samma symptom också kan förekomma hos brottsoffer och andra starkt traumatiserade personer.

Exempel 1

Ingrid har i tidiga tonåren råkat ut för en livshotande traumatisk upplevelse. När hon efter många års vistelse på psykiatriskt sjukhus kommer tillbaka till samhället och ett normalare liv, blir hon ständigt påmind om det som en gång hände. Från början är minnet av den traumatiserande händelsen blandad med andra händelser som inträffat under vårdtiden. Hon flyttades då flera gånger mellan olika sjukhus. Hon var starkt medicinerad och tvångsmedicinering förekom, vilket hon minns som traumatiska övergrepp. Alla dessa minnen finns i ett kaotiskt virrvarr, där skräcken för att bli överfallen och plötsligt hämtad med bil är huvudingredienserna. Vi kan gå på en gata och bli omkörda av en bil som plötsligt svänger eller plötsligt gasar jämsides med oss. Detta räcker för att Ingrid plötsligt ska förlora kontakten med verkligheten och tro att just den bilen har kommit för att hämta henne. Hon slår sig med knytnävarna i huvudet och skriker att hon inte tänker bli hämtad.

Exempel 2

Ingrid och jag går på en gata till vår lokal för vuxenutbildning. Vi går förbi en stor affischpelare där det finns en jättebild av en man med pistol. Ingrid sugs in i bilden, börjar tala till den som om hon vore reellt hotad och det är uppenbart att hon blandar ihop de inre bilderna med denna affischbild. Det krävs många lugnande ord och förklaringar kring var vi befinner oss i verkligheten, vart vi är på väg och att det hon ser finns på en bild, för att Ingrid ska förmå att hålla isär den inre verklighetens hotbilder och den aktuella verkligheten.

4:2 Sinneskanal

Det är individuellt vilken sinneskanal som fungerar bäst för en människa när det gäller att ta in sinnesintryck och minnas dem. De flesta människor kan ta in information genom flera sinneskanaler samtidigt, medan andra bara klarar av en kanal åt gången. Det är viktigt för inlärningen att man presenterar det som ska läras genom den eller de sinneskanaler som bäst lämpar sig för individen:

Genom talat språk
Genom skrivet språk
Genom bilder
Genom att personen själv får göra
Genom alternativa kommunikationsformer som teckenspråk, gester mm.
Genom melodier eller rytmer

Exempel 1

Stavros har lätt för att ta in sinnesintryck genom hörseln. Han har lätt för att urskilja små nyanser i ljudkvalitet och han försöker alltid föreställa sig föremål i form av deras ljudkvaliteter. Han kallar sig för *Det levande ljudbiblioteket*.

Exempel 2

Emil är en isolerad person som helst inte pratar med någon. Han vill inte heller läsa trots att han är läskunnig. När han får tillgång till bilder får han en mängd associationer och blir mycket mer kontaktbar och talför. Hans tankevärld utvidgas och bilderna leder på ganska kort tid till att han också börjar läsa böcker med lite text och mycket bilder.

Exempel 3

Claes har svårighet med motorisk planering. Det enda sättet för honom att lära sig nya handlingssekvenser är om han får utföra dem själv många gånger tills de blir automatiserade. Han kan inte lära sig något genom att någon talar om hur han ska göra.

4:3 Minne/ Tänkande/verbal kommunikation

Det finns en mängd olika modeller över hur vårt medvetande fungerar och hur vi tänker. Vad kognitionsforskning och psykologi idag vet om eller spekulerar kring tänkandet ligger utanför detta arbetes gränser.

Det som dock är viktigt att veta är att perception och kognition oupplösligt hör samman och att det handlar om aktiva processer. Mottagande av sinnesintryck är inte bara något som vi utsätts för utan är i sig en konstruktiv process. Vår medfödda biologiska utrustning gör att sinnesintrycken processas på ett individuellt sätt och att vår perception är selektiv beroende på tidigare inlärning, motivation mm.

Detta i sin tur leder till individuella reaktioner på intrycken. Vi bildar begrepp och dessa i sin tur kräver benämningar genom ett språk. I realiteten *skapa*r vi en egen verklighet i vilken vi sätter in nya föreställningar och begrepp. I vårt inre pågår den ständiga uppdateringen av den subjektiva tysta berättelse, som skulle kunna heta ”jaget i världen”.

Ett språk är en grundförutsättning för att man ska kunna kommunicera sin inre verklighet och sitt tänkande till andra. Språket måste dock inte vara talat eller skrivet. De dövas teckenspråk är ett sätt att kommunicera tankar utan talat språk. Olika former av bildkommunikation är ett annat sätt. Kroppsspråk och mimik kan var mycket talande. Konstnärliga uttrycksmedel är också språk i dess vidaste bemärkelse.

Tänkandet kräver näring i form av erfarenheter och upplevelser. Om vi inte erfar något har vi inte heller något att minnas. För sin utveckling behöver tanken variation. Om vi ständigt erfar det samma utan variation, stelnar tanken och tänkandets dynamik upphör.

Exempel

Freja har under största delen av sitt liv levt isolerad på slutna psykiatriska avdelningar och sällan rört sig utomhus annat än i en rastgård. Bristen på variation avspeglar sig i att hennes observationsförmåga avtrubbats. När vi först träffas har hon några stereotypa tankar som hon ältar om och om igen. Hon har svårt för att göra observationer av sin omgivning och hon har svårt för att ta in nya tankar. Det krävs en mycket systematisk pedagogik för att få henne att tänka i nya banor och börja observera sin omgivning.

Tänkandet är beroende av minnet. Minnesfunktionerna är inte bara avbildningar av verkligheten som lagras utan i själva verket finns flera minnesfunktioner som lagrar olika sorters information. När man återkallar minnen rekonstruerar man, snarare än återkallar, minnena.

Enligt minnesforskarna Tulving och Schachter (Tulving & Schachter 1994) finns det en skillnad mellan kognitiva och icke-kognitiva minnesfunktioner. Det icke-kognitiva minnet lagrar enkla motoriska beteenden som automatiseras och kan utföras utan medveten tankeverksamhet vid utförandet. De delar upp minnet i följande system:

- Procedurminne som är icke-kognitivt. I detta minne lagras motoriska handlingar, betingade beteenden och enkelt associativa handlingskedjor.
- Perceptuellt minne. Där lagras former och strukturer, exempelvis visuella ordformer, auditiva ordformer osv.
- Semantiskt minne, som är kognitivt och lagrar faktisk information.
- Episodiskt minne som lagrar personligt upplevda episoder.
- Kort arbetsminne, som lagrar information under kort tid för tolkning och jämförelse med annat minnesmaterial.

Att beskriva hur tänkandet går till låter sig förmodligen lättast göras om man beskriver annorlunda tänkande. När associationerna är annorlunda, när det är svårt att finna information i minnet och när samtal inte flyter på vanligt sätt, märks det att något inte stämmer med våra förväntningar på tankeutbyte. Många av de personer jag arbetat med har sådana svårigheter med sin tankeprocess att det blir uppenbart i alla försök till tankeutbyte.

Det som är uppenbart hos många människor med autistiska tillstånd är att de processar informationen med ett steg i taget, så att samtalen inte flyter. Det blir många gånger korthuggna svar på frågor som någon annan ställer. Personen ser bara det som är helt uppenbart i en situation och inget därutöver.

Exempel 1

Leo är en 40-årig man med Asperger syndrom. Han har vuxenundervisning hos mig ett par gånger i veckan och vi sitter nu med en tidning framför oss. Där finns en bild från en översvämning i Kalifornien. En kvinna har sjunkit ner i sanden tillsammans med sin bil, som brutits sönder. Hennes ansikte speglar yttersta förtvivlan. Jag frågar Leo vad det finns på bilden och följande samtal utspinner sig:

Leo: Flickan sitter i sanden och tittar på hjulet.
Eve: Fortsätt och berätta!
Leo: Jag kan inte se vad det där är (pekar på bildelarna).
Eve: Påminner de dig inte om något du sett tidigare?
Leo: Jag vet inte vad det är, därför kan jag inte säga det!
Eve: Tänk efter om de inte påminner dig om något du känner igen!
Leo: Jag vet inte vad det är.
Eve: Det är en bil som gått sönder och det där är bildelar. Var finns bilen?
Leo: Den finns i sanden och den finns ovanför.
Eve: Hur kan det ha blivit så här? Hur kan en bil ha sjunkit ner i sanden?
Leo: Jag vet inte varför det blivit så, varför frågar du mig då?
Eve: Det är för att du ska lära dig att resonera kring sådant du inte vet, man kan gissa.
Leo: Det är kanske vulkanutbrott.
Eve: Ja, det är bra gissat, vid vulkanutbrott kan marken rämna så att man kan sjunka ner i den. Nu är det så att det varit översvämning och sanden blivit så lös att hon sjunkit ner i den. Hur tror du att det känns för henne?
Leo: Hon känner sig nog en aning fundersam. Hon är bekymrad för sin bil.
Eve: Tror du att hon tänker på sig själv och hur det ska gå för henne?
Leo: Ja.
Eve: Vad tror du att hon tänker då?
Leo: Jag vet inte vad hon tänker.
Eve: Om det här vore du…hur tror du att du skulle tänka då?
Leo: ???

Eve: Vad skulle du tänka och känna med sand ända upp till midjan?
Leo: Jag skulle känna att sanden var skön.
Eve: Skulle du vilja vara där i sanden?
Leo: Nej, det är nog otäckt.
Eve: Hur tror du att hon ska komma därifrån?
Leo: Det går inte att komma därifrån. Hon sitter fast.

På samma enstaviga sätt fortsätter samtalet, där Leo inte försöker få något helhetsgrepp över situationen. Han koncentrerar på en fråga och en detalj åt gången och svarar bara på det rent konkreta i situationen. Han har ingen förmåga att spekulera eller svara på några hypotetiska frågor.

Exempel 2

Ingrid är en kvinna som lever med en psykos. Hennes sätt att tänka kring samma bild är helt annorlunda än Leos. Hon kan se mening i situationen och hon kan associera till sådant som hon inte direkt ser:

Ingrid: Lerhögen! Akta så inte håret blir smutsigt!
Eve: Vad är det på bilden?
Ingrid: Hon hamnar i lerhögen…hon smutsar ner sig…
Eve: Hur kan hon ha hamnat där?
Ingrid: Det är någon som knuffat ner henne…hon har hamnat i leran…hon blir smutsig och måste duscha och tvätta bort alla lerklumpar hon har i ansiktet…
Eve: Men hur har hon hamnat där?
Ingrid: Det var någon som kastade ner henne i lerhögen, kanske…
Eve: Hur känner hon sig där?
Ingrid: Hon känner sig smutsig…hamna´ mitt i lerhögen…
Eve: Hur tror du att det känns för henne att stå där i leran?
Ingrid: Hon är väl frisk…men hon måste tvätta sig!
Eve: Hur ska hon komma upp?
Ingrid: Någon måste hjälpa henne och ta i hennes händer, så hon kommer upp och inte hamnar i lerhögen igen. (Hon identifierar sig till den grad med bilden att hon går till badrummet och tvättar sina händer)
Eve: Hur känner hon sig där i leran?
Ingrid: Smutsig.
Eve: Tror du att hon känner något annat?
Ingrid: Hon fryser väl och tycker att det är kallt. Hon måste duscha och tvätta bort alla
smutsfläckar…
Eve: Vilken känsla har hon?
Ingrid: Hon är frisk, nej, nej, hon är trött…ser förstörd ut…
Eve: Vad skulle du tycka om att vara i samma situation?
Ingrid: Brukar jag hamna i lerhögen? Man ska inte vara smutsig…smutsiga händer…lortgrisar…
Ingrid kan föra resonemang när hon har en konkret bild att hålla sig till, men hon fastnar lätt vid vissa teman. Att vara smutsig är ett tema

som går genom åren och ger anledning till helt andra samtal längre fram i tiden. Under den allra första tiden av sådana samtal återför Ingrid allt till sig själv. Om någon är arg, ledsen eller uttrycker någon annan stark känsla i verkligheten eller på bild, kan hon fråga om det är hon som är ledsen eller om personen är arg på henne.

Exempel 3

Jag ger Leo följande gåta att lösa:

Jag är liten och söt
Jag är vit som snö
Om jag hamnar i kaffet
Måste jag dö

Leos associationer rör sig även här kring varje detalj för sig. Han söker varken helhet eller mening:
Leo: Det är flingor.
Eve: Vad för slags flingor?
Leo: Snöflingor.
Eve: När hamnar snöflingor i kaffet?
Leo: När man sitter ute och dricker kaffe och det snöar.
Eve: Är snöflingor söta?
Leo: Dom är kalla.
Eve: Är dom söta?
Leo: Dom är söta på vintern.
Eve: Dom finns bara på vintern, men hur smakar dom?
Leo: Dom smakar ingenting.
Eve: Det var bra gissat med snöflingor, men man brukar sällan dricka kaffe utomhus när det snöar.
Leo: Man sitter vid ett bord inne. Är det så du menar?
Eve: Vad lägger du i kaffet som är sött och vitt?
Leo: Socker.
Eve: Har du socker i kaffet?
Leo: Nej, jag får inte för då blir jag för tjock.
Eve: Stämmer det in på sockerbiten att den är liten och söt?
Leo: Ja.
Eve: Stämmer det att den är vit som snö?
Leo: Ja.
Eve: Kan man säga att den dör när man lägger den i kaffekoppen?
Leo: Nej.
Eve: Vad händer med sockerbiten?
Leo: Den smälter.
Eve: Det här är en liknelse. När sockerbiten smälter, så slutar den upp att vara sockerbit. Då blir den en del av kaffet. På det viset kan man säga att den dör…

Exempel 4

Freja sitter ofta fast i tankarna och kan inte komma in på nya tankespår utan hjälp. Vissa tankar har fått gräva djupa fåror, så att de har

blivit mångåriga ritualer. Speciellt svåra är ritualerna kring mat och de har accelererat en sommar när man har manipulerat hennes matsedel mer än vanligt.

En dag är det sill till lunch. Den är avtorkad med hushållspapper för att fettet inte ska glänsa om solen skulle falla på tallriken. Efter lunchen visar det sig att Freja tuggat sillen men sedan spottat ut den. Till på köpet har hon spottat ut grönsaker. Vid samtal med henne säger hon att sill är en fet fisk och att hon hädanefter vill ha torsk i stället. Vårdaren N hänvisar till att hon själv är med och komponerar sina matsedlar och står det sill, så är det sill som serveras. N hänvisar till att inget kommer att ändras i matsedeln förrän den matansvarige kommer tillbaka från semestern. På kvällen börjar Freja tjata om att hon inte vill ha potatismos i fiskpuddingen, utan ris. N står fortfarande på sig och går inte med på några ändringar. Hon kommer då på att hon inte fått den näring som hon skulle ha fått om hon inte spottat ut grönsakerna. Hon vill ha kompensation. N ger henne en extra tomat och kvällen slutar lugnt.

Nästa morgon börjar Freja diskussionerna redan då sommarvikarien M kommer klockan 7.30. Hon vill ha eftermiddagsbananen utbytt mot körsbär. Jag griper in och säger att vi *bara* har bananer på lördagar. Det finns ingen annan frukt. Då påstår Freja att M *lovat* henne en annan frukt och i så fall får hon väl gå och köpa. Jag stoppar vidare diskussioner om frukter. Då kommer Freja på att hon kvällen innan fått en extra tomat. Hon *tål* inte att få något extra. Nu har upprördheten trappats upp så till den grad att hon börjar riva i sin jacka. Jag stoppar rivandet och får en av mina sällsynta, men effektiva, vredesattacker. Det går varken att ta fel på känslan, orden eller tonhöjden vad det är frågan om. Freja kommer helt av sig i matdiskussionerna. Det är strax tid för föräldrabesök och *den* dagen slutar lugnt.

Ovanstående är ett utmärkt bevis på hur personer som är rituella och tvångsmässiga kan ta varje tillfälle att behålla och öka tvångsmässigheten. Det går att utöka sådana ritualer med hur många led som helst om man tillåter dem att dominera. Att montera ned varje led sedan, kräver betydande krafter och tålamod.

Individens förmåga till tänkande kan bara utgå från de inre föreställningar hon har. Vid vissa tillstånd finns svårigheter med att framkalla föreställningar och därmed att lära sig av erfarenheter. Omgivningen måste då hjälpa till att framkalla associationer för att hjälpa till med tänkandet.

Exempel 5

Freja har levt ett mycket isolerat liv och hennes erfarenheter av livet är små, trots att hon nu är 40 år gammal. Under det första året av pedagogiskt projekt i Frejas hus, ansträngde jag mig mycket för att Freja skulle ta över ansvar för så mycket som möjligt i sitt vardagliga liv. Under den första sommaren – 1996 – hade hon börjat bestämma hur klädförrådet skulle se ut. En kall dag sommaren därpå vill Freja

köpa en dunkappa. ”Den är både varm och kvinnlig” är hennes argument. Jag försöker då att framkalla minnesbilder hos Freja: ”Vilka nackdelar finns med en dunkappa?” Jag själv minns den kycklinggula dunjacka som Freja hade på sig på sin senaste födelsedag. Den passade henne väldigt bra. Hon hade den på sig när vi dansade diskodans i hennes uppehållsrum på kvällen. Hon ville inte ens hänga ut den på sin klädhylla när hon gick till sängs, utan tog in den i sovrummet. Nästa morgon var hela rummet fullt med dun, därför att Freja hade velat testa om jacktyget var hållbart. Jag försöker framkalla den minnesbilden hos Freja genom att säga:

”Det är väldigt besvärligt att plocka dun – *om* en dunkappa skulle gå sönder!” Detta ger inte Freja några associationer, så jag fortsätter: ”En dunkappa har mer dun i sig än en dunjacka. Det blir dubbelt så mycket dun att städa upp *om* jackan skulle gå sönder!” Alla försök att få Freja att minnas sönderrivandet av dunjackan gör Freja irriterad och till slut utbrister hon: ”Herre Gud, man behöver väl inte vara så pessimistisk och tro att jag ska riva allt! Nu är ju livet verkligen positivt! Jag har ju sex dockor, mängder av tyg- och gummidjur och växter i mitt rum…vad skulle det vara för problem med en dunkappa?”

Några veckor senare kan man i daganteckningarna läsa: Riven dunkappa och en riven söm längs med ena benet på nya termobyxorna. När Freja och jag försöker rekapitulera det samtal som vi hade några veckor tidigare, minns hon det mycket väl. Hon konstaterar nu att dunkappor inte är så bra. Det *är* mycket besvärligt att städa upp dun. Hon tyckte att den personal som gått med på att köpa kappan åt henne, borde ha tänkt sig för. Dunkappor är ju väldigt klumpiga och hon tycker inte om klumpiga kläder! Varför termobyxorna var rivna? Jo, hon måste ju kontrollera att det inte var dun i dem också!

I Frejas fall blir det också uppenbart i hur hög grad tänkandet är beroende av minnet. Hon har svårt att framkalla associationer som skulle kunna hjälpa hennes tänkande på traven. Vissa starkt känslomässiga associationer från det förflutna kommer ständigt fram när hon inte har något annat som upptar tankarna. Vid sidan om dessa finns hennes tvångsmässiga tankar om mat och vikt. Freja berättar också att hennes huvud kan bli helt tomt på tankar. Den inre monolog som de flesta människor ständigt för i sina tankar, saknas i stor utsträckning hos Freja.

Frejas svårigheter med att hålla flera enheter i minnet medan hon kombinerar tankar gör att den enhet som för tillfället finns i minnet är den som gäller. Freja har stor nytta av minneshjälpmedel i form av anteckningar och nedskrivna berättelser ur hennes eget levande liv, för att väcka minnen till liv.

Vårt medvetna tänkande leder till viljemässiga handlingar. Normalt kan vi tänka ut scenarier i tanken som vi sedan omsätter i praktisk handling. Freja hör till de personerna vars handlingar inte enbart utlöses av genomtänkta tankar. Många av handlingarna är mer eller mindre reflexstyrda. Att kunna skilja på viljestyrda och icke

viljestyrda handlingar är en viktig del av det specialpedagogiska arbetet. Alla fall är inte lika tydliga som Frejas.

Att känna till existensen av de olika minnesfunktionerna är också viktigt för att skapa behandling för personer med minnessvårigheter. En god förmåga att minnas utantill och reproducera fakta, betyder inte att en person har ”gott minne.” Den person som har en förmåga att lära sig utantill kan mycket väl ha andra minnesfunktioner som fungerar dåligt och blir därför lätt missförstådd.

PROBLEMLÖSNING

Problemlösning är inte helt enkelt för personer med sådana kognitiva störningar som förekommer vid autism, DAMP eller AD/HD. Ibland kan det till och med vara svårt att upptäcka vari ett problem ligger. För att kunna hitta en lämplig problemlösning måste man kunna hämta fram tidigare erfarenheter ur minnet, hålla dessa alternativ i minnet samtidigt som man väger och värderar dem mot varandra och mot ny information. Många gånger löser människor med svårigheter inom dessa områden problemen genom att ta till första bästa lösning och utan att alls reflektera över konsekvenserna.

Exempel 1

Problem 1: Freja kommer ut från sitt rum på förmiddagen och har rivit en stor reva i sin jacka.

På eftermiddagen när jag kommer till arbetet tycker Freja att vi ska resonera om hennes problem. Jag försöker identifiera det egentliga problemet: ”Hur tänkte du när hon rev sönder jackan?”

Freja: ”Jag blev så ledsen när jag tänkte på att mina föräldrar ska åka utomlands på semester i tre veckor. Ska jag sluta att bestämma över mina kläder själv nu?”

Jag måste ge Freja ett förslag: ”Nej, du ska tala om för oss när du är ledsen eller orolig, så kan vi försöka lösa det på ett annat sätt!”

Problem 2: ”Hur ska jag göra med kläderna nu? Hur mycket kläder ska jag ha på hyllan?”

Jag försöker få Freja att tänka själv: ”Hur många ombyten behöver du?”

Frejas reflektion: ”En tröja på mig, en på hyllan och en för oförutsedda händelser.”

Försök att få Freja att tänka vidare: ”Vad finns det för oförutsedda händelser som kan inträffa?”

Freja tänker: ”Det kan komma fläckar på tröjan under dagen, då behöver jag byta.”

Försök att få Freja att tänka vidare: ”Vad mer kan inträffa, som gör att du behöver ha reservkläder?”

Freja tänker: ”Om tvättmaskinen skulle gå sönder…”

Jag vill att Freja ska minnas varför klädproblemet blev aktuellt denna morgon: ”Varför behövde du extrakläder i morse?”

Freja: ”Jo, om jag skulle bli ledsen eller orolig igen.”

Hela kedjan av resonemang börjar om igen, för att Freja genom innötning ska minnas hur hennes egna problemlösningar brukar fungera.

Exempel 2

Evgenij är drygt 20 år gammal. Han har flyttat hemifrån och ska inleda sitt eget liv i en egen gruppbostadslägenhet. Han har svårt att acceptera sin invandraridentitet – han är från Litauen – och bestämmer sig en söndagskväll för att börja ett nytt svenskt liv. Han ska utplåna alla spår från sitt litauiska förflutna. Samtidigt tänker han också frigöra sig från föräldrarna. Hans sätt att göra det är att kasta bort de ärvda silverbestick han fått av sina föräldrar i en sopcontainer.

Han kan inte alls förstå varför omgivningen blir så upprörd. Det finns ju bestick att låna i det allmänna köket!

4:4 Kontakt/icke-verbal kommunikation

Hos människan, liksom hos andra däggdjur, finns en uppsättning medfödda signaler för kontakt och kommunikation som fungerar redan från födelseögonblicket. Ett några dagar gammalt spädbarn kan till exempel imitera en vuxen persons uttryck av förvåning eller glädje (Stern, 1985). Barnet är då inte ens medvetet om att det har ett ansikte, men ändå ”vet” det att den vuxne gör något med sitt ansikte och svarar på det.

Mycket tidigt lär sig barnet att känna igen ansikten, röster och gester och svara på den vuxnes tal med kroppsrörelser. Kring nio månaders ålder börjar barnet söka den vuxnes blick för att söka vägledning för hur det bör reagera i situationer som det inte har erfarenhet av (Trevarthen et alia, 1996). Barnet börjar också söka gemensam uppmärksamhet med den vuxne genom att följa den vuxnes blick eller själv peka på något som det uppmärksammat. Barnet uppfattar också den vuxnes signaler på att det snart kommer att bli upplyft och förbereder sin kropp på det. Sådana outtalade signaler utgör en stor del av vårt sociala samspel.

För det autistiska barnet är sådant mycket svårt, då det inte kan läsa av signalerna. Därmed missar också ett sådant barn förmågan att mentalt stiga in i en social gemenskap. Andra människor kommer att kännas som främlingar. Det är svårt att förstå vad de gör och varför. Man har inte behov av att umgås med andra bara för umgängets skull, utan enbart när det är någon omedelbar nytta med det.

Exempel 1

Freja ska försöka beskriva bilden av en bekymrad kvinna. På sin tröja har kvinnan en knapp med påskriften ”Nej till EU.” När jag ber Freja beskriva kvinnans ansiktsuttryck, faller hennes blick på knappen och hon säger: Det står ”Nej till EU här. Jag röstade också nej.” Jag frågar henne hur kvinnan ser ut i ansiktet. Freja svarar med att hon har slätt hår i pannan. Jag måste ställa samma fråga flera gånger och rikta Frejas uppmärksamhet mot att man tittar efter ansiktsuttryck i

ansiktet. Freja har en benägenhet att fästa blicken mer på konturerna än på själva innehållet. Detta gäller speciellt ansikten. Frejas perception är sådan att hon inte kan urskilja det som är väsentligast för kontakt och kommunikation – människans ansiktsuttryck.

Exempel 2

Emil har under sina många år inom den slutna psykiatriska vården ansetts som okontaktbar. Han gör sitt dagliga köksarbete på egen hand. Han äter inte med de andra, utan ensam i köket. När hans arbete är färdigt går han till sitt rum och kommer inte ut därifrån annat än när han behöver något. När jag kommer till avdelningen och har en kamera, blir han genast intresserad av den och ställer många frågor. Med tiden börjar han beställa bilder av mig och sedan har vi bilderna att prata kring. Vi utvidgar detta bildprat till att gemensamt arbeta vid datorn. Också där går det utmärkt att umgås så länge som vi har något konkret att göra eller prata om. Så snart det inte finns något gemensamt att göra, anser han det inte lönt att stanna kvar i rummet. Han vill inte stanna kvar bara för umgängets skull. När jag någon gång frågar honom om han inte tycker om att bara sitta och prata svarar han att människor bara pratar en massa strunt.

Exempel 3

Marie Strega är en person med högfungerande autism, som skrivit artiklar om sig själv och ibland också föreläser. Hon har vid ett tillfälle berättat om hur man i hennes gymnasieklass alltid hade stora förväntningar på fredagskvällen, när man skulle ut på puben tillsammans. Under hela veckan pratade de andra om det där roliga som skulle hända. Marie gick också på puben några gånger, men upptäckte inget roligt. De andra bara pratade och drack öl. Efter några fredagar tyckte hon att det var tråkigt att gå på dessa pubkvällar och slutade gå dit. För henne kändes det som slöseri med tid. Det tog henne flera år att komma på att det var just umgänget som var huvudsaken när man gick på pubar och discotek – att de var offentliga ställen just för mänskligt umgänge.

Exempel 4

Jan-Erik har lärt sig att människor kan läsa av varandras kroppsspråk och ansiktsuttryck. När han numera går på gatan tror han att andra människor också kan se in i hans huvud och förstå vad han tänker. Ibland går han över gatan när han möter andra människor för att de inte ska ”se” hans tankar.

4:5 Motorik

Till motoriken hör sådant som att automatisera rörelser. Vissa personer har betydligt svårare med automatisering än andra. Koordinationssvårigheter yttrar sig som klumpighet. Det kan innebära att man har svårt att knäppa knappar och knyta skosnören. Det kan också betyda att det är svårt att klara gymnastik, bollspel och

andra sporter. När dessa svårigheter är uttalade finns det behov av pedagogiska åtgärder. Till motoriken hör också den kroppsliga oron och hyperaktiviteten, de stereotypa rörelserna och svårigheterna att utföra planerade rörelser. I människans sociala signaler ingår också att ”tona in” i andras kroppsspråk, att kunna läsa av mimik och icke-verbala signaler. Också motoriken i talorganen kan vara svår att kontrollera. Det innebär då att personen inte kan tala automatiskt. Det är svårt att få ut de ord som finns färdigtänkta i huvudet.

Exempel 1

Stavros är en ung man som lärt sig läsa två vitt skilda alfabeten, men han talar lite och stötvis. Det innebär en ansträngning för honom att få ur sig orden. Detta gör också att han, trots ett mycket gott ordförråd, sällan talar i hela meningar.

Samma sorts motoriska svårigheter gör också att han sällan skriver, trots att han egentligen kan skriva.

Exempel 2

Martin har under skoltiden undvikit gymnastik och bollsporter. När han är i vuxen ålder, frågar jag ut honom om hans svårigheter och på mina motorikfrågor svarar han att han inte vet hur det är med bollsporter eftersom han aldrig har provat. En midsommarafton drar vi in honom i ett spel med kubbkastning, trots hans protester, och det visar sig att han inte alls är så hopplös som han trott. Detta spel innehåller inte heller alla de moment som verkat så oövervinneliga. Det går ut på att man från stillastående läge kastar ett vedträ och försöker slå ner ett antal andra uppställda vedträn. Det kan han alldeles utmärkt.

5. Pedagogisk design

Pedagogiska diagnoser kombinerade med pedagogisk struktur och metod

I detta avsnitt kommer jag att presentera mina huvudprinciper då jag skapar en pedagogisk design. Designförfarandet finns även på den cd-skiva som hör till uppsatsen. De pedagogiska diagnoser som framtagits utgör grunden för den pedagogiska designen, sedan kombineras de med rekommendation om lämpliga pedagogiska åtgärder. I det följande presenteras vilka inlärningssvårigheter jag anser bör kombineras med miljöanpassning, med pedagogisk struktur, med pedagogisk metod eller anpassning av det pedagogiska innehållet.

I begynnelsen av detta arbete, när jag hade listat mina egna kombinationer, skickade jag ut likadana listor till ett 60-tal speciallärare och bad dem fylla i hur de tänkte pedagogiskt vid dessa inlärningssvårigheter. Jag fick inte tillbaka mer än 10 listor. Dessa stämde tämligen väl med mina egna tankar. Majoriteten av lärarna tyckte dock att det var svårt att tänka på det sättet.

5:1 Miljöanpassning

Att anpassa miljön kan i sin enklaste form betyda att man i ett normalklassrum sätter dämpande möbeltassar under stols- och bordsben, att man placerar om arbetsplatser så att de ligger ostörda eller är avskärmade av olika grad. Miljöanpassning kan också betyda att man anpassar gruppstorleken för den som inte kan lära sig i stor grupp. Detta gäller både barn och vuxna. En sådan anpassning av gruppstorleken kan innebära allt från en inlärningssituation där det finns en lärare och en elev, till en lämpligt avpassad gruppstorlek och en grupp som har liknande inlärningsbehov. Att bara göra gruppen liten och i den samla elever som har behov av olika pedagogiska metoder och olika struktur är ingen anpassning som utgår från elevernas inlärningsbehov utan är mer att betrakta som en administrativ åtgärd.

Miljöanpassning innebär också att det ibland är lämpligare att lära sig i helt andra miljöer än de traditionella klassrumsmiljöer som står till buds. Vissa saker går helt enkelt inte att lära sig inom en skolbyggnad, därför att somliga elever inte kan generalisera från en klassrumssituation till den plats där kunskapen kommer till användning.

Hur det kan gå till att anpassa miljöer efter behov har tidigare exemplifierats med Ingrid i kapitlet *Fallbeskrivningar*.

5:2 Den pedagogiska strukturen

All pedagogik handlar om struktur. Strukturen tydliggör det som ska läras in. Den kan finnas inbyggd i miljön. Den kan finnas inbyggd i metoden. Den är också ett sätt att organisera materialet, vare sig det rör sig om läroböcker eller det levande material som finns kring oss i natur eller i socialt liv. En struktur kan byggas upp permanent eller tillfälligtvis. En tillfällig struktur finns för att underlätta inlärandet av något specifikt. När det man avsåg att lära in är inlärt, ska strukturen tas bort. Det finns inget självändamål med en struktur utan man ska veta i vilket syfte den skapas och när den blir onödig.

DEN PEDAGOGISKA STRUKTUREN I INGRIDS OLIKA INLÄRNINGSMILJÖER

Den viktigaste strukturen under Ingrids och mina ensamma resor var upprepningen och den noggranna förberedelsen. Att komma till samma ställen under liknande omständigheter och veta vart vi skulle åka, hur många stationer med tunnelbana vi skulle passera, vilken väg vi skulle gå till färjan osv. Det var viktigt både att göra på samma sätt så länge det behövdes och att variera så fort något var inlärt och började fungera automatiskt.

Strukturen fanns i de rytmiska ramsorna som jag fångade in Ingrid i när hon höll på att tappa kontakten med omvärlden. Den fanns i de ord jag gav henne, som en utantilläxa att återkallas i de egna tankarna, för att klara situationer då människor gick nära henne eller bakom henne.

Gruppen var en struktur, en yttre ram, innanför vilken det även kunde inträffa oväntade händelser. Den var en trygghet, den var ett stöd och den förmedlade känslan att vara en bland andra som betydde något för varandra.

FREJA OCH TRÄNINGEN AV IMPULSKONTROLL

När Freja först skulle börja träna impulskontroll i parken satte jag upp hennes extraläsning som blickfång i träden i parken. När hennes promenad automatiserats med hjälp av dessa pappersark, kunde jag öka på med sådana föremål som var iögonenfallande, men som hon måste lära sig låta bli att ta. Samtidigt började jag stegvis montera ner den gamla strukturen genom att göra pappersarken mindre och mindre.

När det var automatiserat att kunna låta bli att impulsivt gripa efter det nya föremålet, blev nästa steg att kunna ta i ett föremål och sedan släppa det. På detta sätt kan man bygga upp tillfälliga strukturer för specifika inlärningssituationer.

5:3 Pedagogiskt innehåll

Det pedagogiska innehåll som finns i kursplaner behöver många gånger kompletteras med ett annat innehåll. Många av mina vuxna elever har stora svårigheter med att förstå sociala sammanhang och att få mening i den värld de lever i. De behöver i första hand få enkel vardagskunskap om sådant som gör livet lättare att leva tillsammans med andra människor. Innehållet i undervisningen behöver inte heller vara något fristående, utan kan mycket väl flätas in i övningen av andra färdigheter.

Frejas och Ingrids undervisning är exempel på hur innehåll, pedagogisk struktur och metod bildar en oskiljbar enhet.

Allt innehåll i Ingrids undervisning utgick egentligen från en fråga hon ställde till mig under vårt första år tillsammans: ”Tycker du att jag ska välja livet?” Mitt svar på denna fråga var ”Ja, du ska prova på livet …” och min uppgift blev att bevisa för henne att det lönade sig att våga sig ut i världen igen, att det fanns något i den att leva för.

Undervisningsmaterialet fanns kring oss, i oss och så småningom i all vår dokumentation med bilder och texter. I slutet av varje läsår fick Ingrid en tjock bok i bild och text och med egna teckningar gjorda under året. På det sättet kunde hon tänka tillbaka och fundera över vad som hänt under året, på samma sätt som vi alla funderar över gångna händelser och summerar dem till en rad av förflutna år. En person med minnessvårigheter måste få hjälp att minnas. Den hjälpen kan för en person som Ingrid bara bestå av bilder. Skrivna ord är för svåra att läsa och kräver en sådan ansträngning i sig att de inte framkallar rätt associationer som hon förmår hålla kvar i minnet.

5:4 Pedagogisk metod

Allt metodiskt tänkande i pedagogiken med Ingrid utgick under de första åren från hennes livssituation där få av hennes handlingar var viljemässiga. De två stora pedagogiska uppgifterna blev till en början att gå från reflexbeteende till tanke- och viljemässigt beteende och att i tankarna konstruera en ny livsberättelse och få en ny identitet.

Under all pedagogik låg också Ingrids stora fråga som fanns i allt hon gjorde och tänkte under de första två – tre åren av vår samvaro: hade hon en möjlighet att komma tillbaka till livet?

Den pedagogiska metod som är möjlig för att bearbeta tankar och handlingar som är utom viljans kontroll, handlar om betingning, habituering och automatisering av nya beteenden.

Långt senare gick det att lära in vissa handlingssekvenser och nya tankar. När Ingrid började skriva och läsa, kunde jag börja skriva texter och strukturera upp handlingar genom att skriva ner dem. Ingrid kunde då själv kontrollera hur en hel handlingssekvens skulle se ut och utföra den.

En insiktspedagogik kunde börja utvecklas först genom gruppen. Genom de andra i gruppen kunde hon få feed-back på sitt handlande. Vi kunde diskutera saker som hänt, förklara och ge alternativ. Till en

början var det mer de övriga gruppmedlemmarnas ordlösa kommunikation med blickar, tonlägen och dylikt som gick fram till Ingrid. Senare kunde hon också börja ta in det sagda och börja vara med i diskussioner, skriverier och börja intressera sig för de andras liv och bekymmer.

En sådan undervisning som denna ligger på gränsen mellan terapi och pedagogik. Jag anser att pedagogik är ett viktigt inslag i terapi och att bra pedagogik för personer med funktionshinder också är terapeutisk. En pedagogik begränsad till ett klassrum och till ett bestämt kursinnehåll hade för Ingrids del aldrig kunnat göra det som förflyttningarna mellan olika inlärningsmiljöer, olika strukturer och olika metoder gjorde. Man hör ofta pedagoger säga att det är dialogen, det personliga mötet mellan lärare och elev som är hemligheten med resultatet. Jag skulle dock vilja säga att det mänskliga mötet utan en pedagogisk plan och utan en medveten design inte kan leda till en utveckling utan stannar bara vid mötet.

Ingrid hör inte till de vanligaste eleverna inom specialundervisningen för vuxna. Däremot är hon ett tämligen vanligt fall inom vuxenpsykiatrin. Hennes fall har många lärdomar att ge både pedagogiken och behandlingen av psykotiska personer. Genom att beskriva ett enskilt fall kan man få fram en kunskap som inte hade varit möjlig att få på annat sätt.

5:5 Fantasi som pedagogisk metod

Det kan vara något förvånande att skriva om fantasi som metod för personer som inte anses ha *någon fantasi*. Som ett av diagnoskriterierna för autism finns begränsad fantasi. Man får härvid inte glömma att diagnoskriterier är statiska och pedagogik är dynamisk. Dess mål är förändring. I några av de tidigare exemplen har jag visat exempel på några elever med fluktuerande aktivitetsnivå som haft behov av fantasi och dramatik för att kunna hålla uppmärksamheten på en lagom nivå.

Freja och jag hade vår docklek som utvecklade den empatiska förmågan en liten bit. Vi skapade fiktiva världar i alla våra olika berättelser.

I undervisningen av *Ingrid och skrivargruppen* använde vi elevernas egen fantasi för att skapa fiktiva berättelser. I dansgruppen använde vi myter, dans och musik för att i symbolisk form gestalta skapelsemyten.

Morris har en egen fantasivärld som han befolkar med egna fantasivarelser, länder och språk.

Bland de personer med Asperger syndrom som jag träffat är Stavros den person som varit mest fantasifull och beroende av att skapa dramatik och fantasterier.

STAVROS OCH BILDBERÄTTELSERNA

Jag träffade Stavros först på den sommarkurs jag var med och ledde på en folkhögskola. Stavros var där mycket tystlåten för det mesta och

läste mycket. Ett par gånger under kursens gång vaknade han till och var intresserad. Första gången var under den kursvecka då vi avhandlade medeltiden. All den dramatik som förekom i Stockholms gamla stad under den tiden fick honom att fördjupa sig i dramatiska detaljer. Medan några av de andra under medeltidsveckan talade om den medeltida mat som skulle lagas på fredagen, var Stavros fördjupad i Stockholms blodbad och bilderna av de halshuggna biskoparna.

Under 1700-talsveckan åkte vi till Drottningholms slott och det som intresserade Stavros var förbudsskyltarna på gräsmattorna i kombination med de beväpnade slottsvakterna. Han tänkte ut olika scenarier som kunde inträffa om han klev på gräsmattorna när vakterna såg honom.

Dessa var mina främsta minnen av Stavros när jag senare blev hans Särvux-lärare. Stavros intressen var många och sträckte sig från fysik och kemi, över historia till mesopotamisk poesi och Dantes ”Divina Comedia.” På det sättet är Stavros tämligen ovanlig. Han är också ovanlig på många andra sätt, bland annat har han svårt med automatiken i talet varför han mestadels talar lite och stötvis. Det är bara när han är uppiggad av något riktigt dramatiskt som talet flyter lättare. Han har också svårt med igångsättning av vanliga sysslor. Han vill hellre ha nyheter än upprepa samma. I autismsammanhang brukar man också framhålla det visuella och rekommenderar visualisering. Stavros har bäst auditivt minne och han samlar på ljud till den grad att han kallar sig för ”Det levande ljudbiblioteket.” Han tänker i ljud och försöker föreställa sig hur husfasader, gatstenar och annat låter.

Våra bildberättelser utgick först från Gilgamesheposet. Den version jag hade var en egen omskrivning av originalet för att göra den mer lättläst. Stavros läste snabbt de avsnitt jag hade. Sedan pekade han på några av bilderna där Gilgamesh och Enkidu stjäl Det Heliga Cederträdet och ville att vi skulle rita in honom själv i berättelsen. Medan vi ritade ändrade Stavros i berättelsen och drev den åt ett annat håll med dramatiska inslag som inte alls funnits i originalet.

Detta sätt att skriva och rita in Stavros själv i berättelser, var något som vi gjorde i nästan alla sammanhang. Fakta var visserligen spännande, men det riktigt spännande var när fakta gjordes om till fiktion med honom själv i olika roller. Efter Gilgamesheposet gick vi genom Mesopotamiens historia på samma sätt. När vi kommer till kung Hammurabis lagar vill Stavros prova på vad som händer om han överträder någon av lagarna. Hur kommer han att straffas?

När det avsnittet börjar har Stavros just flytt från slaveriet hos kung Ur-Nammu, via ett smugglarband tagit sig över bergen och gömt sig i ett nunnekloster under namnet Lockiga Ängeln. Överstеprästinnan tilltalar honom på mesopotamiska (som Stavros skriver med kilskrifttecken) och han gör ett försök att svara på samma språk. Överstеprästinnan blir förskräckt och utbrister något på mesopotamiska och snart kryllar det av vakter med spjut som

kommer ridande på getrygg. Stavros har inte förstått att han hädar Solguden och att det är det värsta man kan göra.

Vi tittar efter i kung Hammurabis lag och ser att hädande av Solguden är lika allvarligt som att döda någon. Enligt första paragrafen ska ” den som dödat själv möta döden”. Stavros tas till avrättningsplatsen och får vänta tills månguden Nanna visar sig. Kung Ur-Nammu sitter redan på bästa åskådarplats för att åse avrättningen. När bödlarna anländer i månens sken, börjar Stavros skaka så till den grad att bödlarna gång på gång missar med sina yxor. När de har missat tre gånger säger kung Ur-Nammu: ”Hör det mullrar på himlen. Månguden vill förskona honom. Han är en gud! O, mäktige gud!” med dessa ord faller bödlarna för hans fötter och Stavros är ännu en gång räddad!

Berättelsen fortsätter under varje lektion under flera månader. Under de dryga två år som Stavros är min elev hinner vi gå genom åtskilligt av världshistorien. Vi studerar planeterna och astronauternas månfärder. Stavros ritar en gång en fruktansvärd astronautätande växt på månen och kommer själv i kontakt med växten på en av sina rymdfärder som astronaut.

Så kommer den dag i Stavros liv då han får en egen lägenhet i gruppbostad och ska flytta hemifrån. Den dagen som han får beskedet förändras allt. Han blir avskärmad, vill inte rita eller berätta, inte prata med någon. Detta fortgår i veckor och jag försöker olika vägar utan att lyckas. En dag kommer jag med Dantes ”Divina Comedia” och visar honom bilderna från underjorden, där muskulösa män baxar stenbumlingar på ryggen uppför branter. Så fort de nått toppen, rullar stenarna ner igen och de måste börja om från början. Han bläddrar fram till svavelångande floder och djupa bergsraviner där människor plågas för att komma från Helvetet till Skärselden och så småningom vidare till Paradiset. Han läser texterna, bläddrar i bilderna, men vill denna gång inte rita in sig själv. Han är redan där i sin känsla! Stavros har en gång yppat till någon av personalen på sitt dagcenter att han kommer att dö när han flyttar.

När Stavros börjat sova över i sin nya lägenhet blir han återigen avskärmad på dagcentret under dagarna. En morgon har han satt sig i trappan mellan våningarna och klamrar sig fast i trappräcket med armar och ben strax före sin undervisningstid hos mig. Inga kontaktförsök hjälper. Jag sätter mig vid hans fötter på ett trappsteg och börjar trevande på en berättelse:

En het sommardag när luften dallrade och måsarna skrek, gick Stavros och hans far på promenad i Pireus hamn. De gick i sanden vid vattenbrynet, skorna var sandiga och vågorna rullade skummande in mot deras fötter som blev våtare och våtare. Från barerna i hamnen hörde man doften av grillad bläckfisk, stark mörk tobak och Ouzo. Pappa blev sugen på ett glas Ouzo och ville gå in i baren, men Stavros sade ”nej” med en sådan kraft och envishet att det var lönlöst att övertala honom. Han hade nämligen fått syn på en liten ljusprick som närmade sig. Han visade pappa ljuspricken, men

pappa trodde att det var solstrålarna som reflekterades och kunde därför inte se det som Stavros såg…

Kommen så långt i min berättelse, reste sig Stavros upp och sprang iväg. Han kom tillbaka efter några minuter med en bok om planeter, lade den röda kloss som han ofta bar med sig på planeten Mars och sade ”föddes där för 1000 år sedan.” Berättelsen fick då en ny vändning än jag tänkt, men kommunikationen och kontakten med Stavros var upprättad och berättelsen hade blivit vår gemensamma.

Fortsättningen berättade hur det kom sig att den klipske pojken från planeten Mars hade hamnat ute i rymden och svävat där ensam tills han drogs in i jordatmosfären och sedan föddes som ett jordebarn i Aten. Stavros själv är med och driver historien vidare i en riktning, som får mig att förstå hur fruktansvärt ensam han känner sig just då. Hela berättelsen finns som bilaga (bil 2).

6. Teorier

6:1 Autism, DAMP, ADD, ADHD

Innan jag övergår till sammanställning och diskussion av mina forskningsresultat, krävs också en genomgång av den bakgrundskunskap som finns inom de två väsentligaste ämnesområdena som behandlas i denna uppsats. Dessa två områden är neuropsykiatriska tillstånd och pedagogik.

De tillstånd som går under benämningen *barnneuropsykiatriska* är alla sådana, där man ställer diagnos genom att studera beteenden och funktioner. De olika syndromen utgör inga klart avgränsade enheter utan är snarare störningar i vissa funktioner där samma symptom kan finnas vid flera av syndromen. Det är den speciella sammansättningen av beteenden och bristande funktioner som ger diagnosen (Duvner, 1994). Ibland överlappar diagnoserna varandra, ibland kan det finnas ytterligare symptom vid sidan av grunddiagnosens. Avsikten med min presentation av dessa syndrom är inte att man med hjälp av den ska kunna ställa en psykiatrisk diagnos utan enbart att ge en bakgrundskunskap för utformningen av pedagogik.

I första hand har jag haft vuxna personer som har inlärningssvårigheter som hör ihop med dessa diagnoser i åtanke. En stor del av den litteratur som existerar inom området handlar emellertid om barn, både vad gäller diagnosticering, behandling och pedagogik. Hos vuxna personer är det betydligt svårare att upptäcka störningar i funktionerna eftersom vuxna under livets gång lärt sig att dölja sina svårigheter eller lärt sig att kompensera dem. Likadant är det med de beteenden som hör ihop med diagnoserna. I vuxen ålder kan det finnas många sekundära symptom som gör att man kan missförstå och missbedöma individerna. Speciellt svårt är det med de personer som kommer till eller som redan finns inom psykiatrisk vård. Där kan finnas överlappande symptom från andra diagnosgrupper eller sekundära psykiska pålagringar.

Autism och autismliknande tillstånd

Autismens beskrivna historia är inte lång. Den härstammar från två publikationer åren 1943 och 1944. Dessa skrevs oberoende av varandra av två österrikare som befann sig på var sin sida om Atlanten – Hans Asperger i Wien och Leo Kanner på John Hopkinskliniken i Baltimore, USA. Leo Kanners fallbeskrivningar ledde till en benämning på det dittills okända barnpsykiatriska syndromet – *Kanners syndrom* eller *infantil autism*.

Hans Asperger beskrev barn med liknande symptom och benämnde tillståndet *autistisk psykopati*. Asperger var intresserad av pedagogik och försökte utveckla en läkande pedagogik, *Heilpädagogik*, för de barn han arbetade med. Det oturliga för Asperger var att andra världskrigets utbrott störde hans arbete och hans publikationer fick ingen spridning i resten av Europa. De blev bortglömda ända fram till 1981, då den brittiska barnpsykiatern Lorna Wing översatte dem till engelska.

När Lorna Wings översättning kom, spred den en del förvirring bland autismforskare och ledde till oenighet om hur man skulle förhålla sig till Aspergers syndrom. Genom att de barn som Asperger beskrev var mer verbala och hade en högre intellektuell nivå än de med Kanners syndrom, uppstod delade meningar om Kanners autism och Aspergers autistiska psykopati verkligen var yttringar av samma störning eller om det rörde sig om två helt olika kliniska enheter.

Lorna Wing (Frith, 1995) beskriver karakteristika hos dessa två tillstånd. Kanners syndrom beskriver hon delvis med hans egna ord när hon tar upp hans egna fem diagnoskriterier (översättningen av Lorna Wings text är min egen, som jag något förkortat; Kanners egna citat har jag låtit stå kvar på engelska).

1. En djupgående brist på känslomässig kontakt med andra människor. Som små verkar dessa barn avvisande och likgiltiga för andra människor, speciellt i förhållande till andra barn. Kanners egna ord är: ”There is, from the start, an extreme autistic aloneness that, wherever possible, disregards, ignores, shuts out anything that comes to the child from outside.”
2. ”An anxiously obsessive desire for the preservation of sameness.” Detta är speciellt påtagligt i motståndet mot att ändra något i dagsrutinerna (insisterar till exempel på ständigt samma utdragna godnattritual) eller i de repetitiva aktiviteter som barnet hittar på (till exempel att upprepade gånger spela skivor i samma ordningsföljd) eller i deras önskan att allt i möblemang, gardinuppsättningar eller deras egna leksaker ska vara i samma ordning.
3. ”A fascination for objects, which are handled with skill in fine motor movements.” En del barn blir intensivt intresserade och fästa vid speciella föremål eller samlar på föremål som tomma tvättmedelspaket, burklock eller en viss sorts löv och uppvisar motstånd mot all inblandning i sysslandet med dessa dyrgripar. Dessa föremål används i de repetitiva aktiviteterna, som att få dem att snurra med förvånansvärd skicklighet, svänga dem i samma komplexa rörelsemönster, arrangera dem i långa raka rader, eller bara samla dem av skäl som verkar helt obegripliga.
4. ”Mutism, or a kind of language that does not seem intended to serve interpersonal communication.” Det sistnämnda innefattar omedelbar eller fördröjd ekolali, omkastad användning av pronomen (”du vill ha en kaka”, som betyder ”jag vill ha…) och idiosynkratisk användning av ord eller fraser, ofta som följd av tillfälliga irrelevanta associationer som sedan blir fixeringar.

Kanner tar som exempel det barn som alltid sade ”Peter-eater” när han såg en stekpanna. Hans mamma hade en gång flera år tidigare tappat en stekpanna i köket i samband med att hon läste upp en barnkammarramsa för honom som började ”Peter, Peter pumpkin eater.” De autistiska barn som har någon språkförståelse tenderar att förstå och tolka allt bokstavligt. När någon frågade en pojke ”Have you lost your tongue?” så började han leta efter sin tunga. En flicka som uppmanades ”Walk ahead!” stannade upp och kände på sitt huvud som om hon försökte komma på hur man då gjorde. De barn som har ett språk använder det repetitivt och de som har ett stort ordförråd kan bli väldigt långrandiga och pedantiska i sina utläggningar. Kanner beskriver en pojke som ständigt frågade samma frågor om ljus och mörker. När man en gång fick pojken att själv svara på en fråga var hans svar oerhört detaljerat. Han beskrev till exempel en ballong som något ”som är gjort av torkat gummi och har luft i sig och lite gas och ibland kan de gå upp i luften och ibland kan de stanna kvar och när det blir ett hål i dem så spricker de; när man kramar dem så spricker de. Visst?”

5. ”The retention of an intelligent and pensive physiognomy and good cognitive potential manifested, in those who can speak, by feats of memory or, in the mute children, by their skill on performance tests, especially the Séguin form board”. Kanner förklarade testmisslyckanden som en brist på samarbetsvilja hos barnen. *Öarna av kunskap*, som man kallade specialförmågorna kan också inkludera ett exceptionellt minne för musik, förmågan att spela musikinstrument, rita av med stor perfektion, ovanliga matematiska förmågor och förmågan att räkna ut på vilka veckodagar datum infaller eller har infallit.

Kanner räknade dessa fem kriteria som huvudsakligen avgörande för diagnosen. Förutom dessa räknade han upp ytterligare ett antal karakteristika hos barnen.

Den icke-verbala kommunikationen och den sociala ömsesidigheten är störd genom mimikfattigdom, brist på ögonkontakt, monoton röst eller speciellt tonläge, ingen eller mycket litet kroppsspråk och gester för att framhäva det verbala språket eller ersätta det. Autistiska spädbarn och småbarn anpassar inte sitt kroppsspråk som tecken på att de är redo att tas upp eller bäras. Han nämnde också stereotypier av olika slag, ovilja mot förändringar och ovanliga sinnesupplevelser samt ätstörningar.

Likheterna mellan Aspergers och Kanners syndrom summerar Lorna Wing på följande sätt: (Frith, 1995)

1. Båda framhåller den högre förekomsten hos manliga än hos kvinnliga individer. Asperger trodde ursprungligen inte alls att det kunde förekomma hos flickor före puberteten.
2. Social isolering, egocentricitet och bristen på intresse för andras känslor eller åsikter är karakteristiska för båda syndromen.

Asperger beskriver hur hans barn kunde ta på främmande människor som om de vore möbler.

3. Samma problem med språkanvändningen som Kanner beskrev finns även hos Asperger, inklusive bristen på ömsesidighet i språkanvändningen: omkastandet av pronomen, speciellt under de tidiga barnaåren, det märkligt långrandiga och pedantiska sättet att tala som finns hos Aspergers barn och bland dem av Kanners barn som kan tala tillräckligt bra, tendensen att hitta på ord och att använda språket idiosynkratiskt, det repetitiva frågandet.
4. Båda författarna beskrev störningar i den icke-verbala kommunikationen, inkluderande brist på ögonkontakt, brist på uttrycksfullt kroppsspråk och annorlunda intonation och röstläge.
5. Båda författarna beskriver bristen på fantasifull lek.
6. Ett repetitivt aktivitetsmönster beskrevs av båda författarna som ett utmärkande drag. I det ingick också att barnen inte tyckte om förändringar och hos Aspergers barn förekom intensiv hemlängtan. I detta mönster ingick också stereotyp lek med fixeringar vid vissa föremål och total likgiltighet för andra, samlandet av saker och stereotypa kroppsrörelser.
7. Båda beskrev också ovanliga reaktioner på sinnesintryck med överkänslighet för ljud, förkärlek för starka smaker och fascination för och skicklighet i snurrandet av föremål.
8. Kanner beskrev också en motorisk klumpighet i kroppshållningen och i grovmotoriken hos flera av sina första elva fall. Asperger tog upp detta som en generell karakteristik, men båda hade noterat att det vid sidan om denna klumpighet fanns en ovanlig fingerfärdighet.
9. Båda författarna noterade beteendeproblem som påtaglig negativism, aggressivitet mot andra människor, destruktivitet mot saker och en allmän oro. Aspergers kommentar om ett barn att ”han var helt prisgiven åt sina spontana impulser” stämmer väl in på Kanners barn.
10. Specialkunskaper, som står i stark kontrast till inlärningsproblem inom andra områden, speciell skicklighet i siffermanipulation och gott utantillminne nämndes i båda grupperna.

De skillnader som finns hos Kanners och Aspergers barn ligger i att alla Aspergers barn utvecklade tal i förskolåldern. De hade stort ordförråd och god grammatik och en del av dem beskrevs som ”vuxna” i sin språkanvändning, fastän de ibland fabulerade kring de mest fantasifulla teman. Trots att de var ensamma och isolerade sig, så var de ändå inte omedvetna om andras existens. Deras sätt att ta kontakt med andra var dock ovanligt eller olämpligt. Asperger beskrev sina barn som personer med udda utseenden i motsats till Kanners pigga och vackra barn. Asperger beskrev också ett originellt tänkesätt som kunde leda till ”abstrakta utläggningar av litet praktiskt värde.”

Dessa beskrivningar av barn med autism eller Asperger syndrom motsvarar fortfarande väl de nyare beskrivningar och diagnoskriterier i internationella diagnosmanualer som ICD-10 (WHO, 1997) och DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994), där autistiska tillstånd klassificeras under kategorin PDD, dvs Pervasive Developmental Disorders.

Forskningen inom autismområdet har under det senaste årtiondet ökat närmast explosionsartat. För närvarande är antalet publikationer om autism näst intill oöverskådligt. Största delen av forskningsrapporterna handlar om neurologisk och genetisk forskning, där man söker de bakomliggande orsakerna till de autistiska symptomen. Även autistiska barns tidiga utveckling och tänkande är föremål för forskning (Happé, 1994, Hobson, 1995). Det som i stor utsträckning saknas är pedagogisk forskning inom området, trots att pedagogik än så länge är den enda rekommenderade och hittills mest verksamma behandlingsmetod man funnit vid de autistiska störningarna.

Det Lorna Wing och andra forskare för närvarande ser som viktigt för forskningen är att specificera undergrupper som kräver olika behandlingsmetoder. Viktigt är också att dra gränserna mellan autism och likartade tillstånd. Erfarenheterna har visat att det finns en mycket stor variation mellan individer som har autistiska störningar. Speciellt gäller det vuxna personer. Mycket lite är än så länge känt om vuxna, normalbegåvade individer som har autismliknande symptom. Man vet att en del av dessa personer befinner sig inom psykiatrin (Nylander, 1999) under andra diagnoser och man har börjat förstå att det kan finnas ett oproportionerligt stort antal vuxna personer med barnneuropsykiatriska syndrom inom rättspsykiatrin (Siponmaa, Kristiansson, Gillberg, 1999).

Digby Tantam (Tantam, 1988) i England, har studerat ett antal psykiatripatienter. Hans studie berörde 60 personer mellan 16 och 65 år som alla har haft längre eller kortare kontakter med psykiatrin. De valdes ut av behandlande psykiater på grund av att de var udda och socialt isolerade. 46 av dessa personer visade sig ha haft problem motsvarande kriterierna för autistisk störning sedan barndomen. Få av dem hade dock varit föremål för barnpsykiatrisk utredning eller behandling. Tantam tror att det i barndomen är lättare att bortse från onormala beteenden, därför att de då inte ses som så allvarliga. I vuxenlivet förväntar man sig dock ett mer adekvat beteende i sociala sammanhang för att klara studier och för att kunna behålla ett arbete.

Av de undersökta personerna var mer än hälften fortfarande socialt handikappade. Så gott som samtliga hade svårigheter med icke-verbal kommunikation. Mycket vanligt var det också med snäva specialintressen. De få personer som bodde på egen hand hade problem med hyresvärdar och andra personer i omgivningen. Flertalet bodde dock kvar i föräldrahemmet i vuxen ålder. Detta alternativ var inte heller konfliktfritt. Speciellt mycket konflikter hade de vuxna sönerna med sina mödrar.

Tantam anser (Frith, 1995) att man ska överväga möjligheten av autismdiagnos i de fall då man stöter på vuxna personer som sedan

barndomen varit udda och isolerade, och som fortfarande i vuxen ålder har uttalade kontakt- och kommunikationssvårigheter samt udda intressen. Enligt Tantam förekommer Asperger syndrom också tillsammans med schizoida drag och andra psykiska störningar, varför andra symptom inte behöver utesluta en underliggande autistisk störning.

Den danske barnpsykiatern Ole Sylvester Jörgensen (Jörgensen, 1995) intresserar sig också för gränsdragningsproblemen mellan autistiska tillstånd och andra psykiatriska diagnoser. Han tittar bland annat på diagnosgrupperna *borderline* och *schizofreni* och antar att vuxna patienter med Aspergersymptom kan ha fått någon av dessa diagnoser innan Asperger syndrom kom med i de nu använda diagnosmanualerna DSM-IV och ICD-10. Han konstaterar att det i Danmark skedde en markant ökning av borderlinediagnosen mellan åren 1970 och 1985, samtidigt som det diagnosticerades färre schizofrenier. Detta kan tyda på att personer som hade mer okarakteristiska symptom snarare fick borderline- än schizofrenidiagnos. Han antar vidare att det är troligt att personer med Asperger syndrom före 1970 fick schizofrenidiagnos och efter 1970 i stigande grad borderlinediagnos. När han jämför borderlinepatienter med dem som har en autistisk störning, ser han stora skillnader i deras samspel med andra människor. Personer med borderlineproblematik är mycket mer intensiva i sina känslor, de gör utspel och skiftar i sina känslor på ett sätt som personer med Asperger syndrom inte gör. Personer med Asperger syndrom tycker snarare om ett regelbundet, rutinbundet liv, är snarare renlevnadsmänniskor än människor med missbruksproblem.

Jörgensen antar att hopblandning av symptomen vid Asperger syndrom och schizofreni beror på att man blandar ihop de negativa schizofrenisymptomen med de autistiska bristerna i kontakt och kommunikation. Det som är gemensamt hos de båda grupperna är det rigida psyket och bristen på socialt samspel. De positiva schizofrenisymptomen som hallucinationer, tankeförvrängningar och föreställningar om tankepåverkan saknas helt hos personer med autism/Asperger.

Christopher Gillberg (Gillberg, 1998) har också noterat att personer med autistiska tillstånd ofta har ytterligare funktionshinder. Många har till exempel så starka tvångstankar eller tvångshandlingar att de kan få tilläggsdiagnosen OCPD (Obsessive Compulsive Personality Disorder). De kan också ha så svåra motoriska tics att dessa kan diagnosticeras som Tourette´s syndrom. Gillberg påpekar också att det inte är alla personer med autistiska störningar som får tidig diagnos ens om man har observerat symptomen. Detta beror på att många människor med dessa problem klarar sig genom livet på ett hyggligt sätt och inte behöver få en diagnos. Andra som har problem som accentueras senare i livet löper stor risk för feldiagnosticering.

> Asperger Syndrome may remain undiagnosed well into adulthood. Even then, it is more likely that, if referral made, the diagnosis will not be AS,

> but may come out as schizoid or schizotypal personality disorder, type II schizophrenia, atypical depression, paranoid disorder or obsessive compulsive disorder.

Autism och autismliknande störningar finns i betydligt högre grad hos pojkar och män än hos flickor och kvinnor, varför de flesta beskrivningar som är gjorda utgår från pojkar och män. Så också Tantams. Den enda person som, mig veterligt, även beskrivit flickor och kvinnor är den svenska barnpsykiatern Berit Lagerheim (Föreläsning i Uppsala 27–28 mars 1996). De symptom hon nämner hos flickor är:

Extrem blyghet eller distanslöshet
Extremt kravundvikande
Svårighet att bedöma faror
Viss inlevelse och omtanke
Tvångsmässighet
Fixeringar
Planeringssvårigheter
Anorexi
Splittring
Borderline

Den psykologiska forskning som för närvarande bedrivs handlar till stor del om autistiska personers mentaliseringsförmåga eller *theory of mind*. Man menar att personer med autism har svårigheter med sådant som har att göra med att *tänka, tro, önska, ha för avsikt* osv. Simon Baron-Cohen (Baron-Cohen, 1995) utgår från exemplet:

En person som ser John gå in i sovrummet och komma tillbaka därifrån efter en stund kan tänka på följande sätt:

> A mindreader might say that John was *looking for* something he *wanted* to find and he *thought* it was in the bedroom
> or:
> Maybe John heard something in the bedroom and *wanted to know* what had made that noise
> or:
> Maybe John *forgot* where he was going; maybe he really *intended* to go downstairs

Livet är fullt av sådana underförstådda antagande, då vi ständigt gissar oss till andra människors mentala tillstånd. Vår kommunikation består inte bara av utväxling av ord utan också av en mängd olika antaganden, där vi i våra tankar tillskriver andra människor egenskaper och viljor, tolkar deras beteenden och skapar mentala världar som vi inte vet om de är sanna eller falska. Varje samtal mellan människor utgår från att man utifrån osynliga signaler gissar eller förstår vad samtalspartnern redan vet och hur mycket man måste förklara och ge av bakgrund. Människor med autism har mycket svårt

för att läsa av dessa signaler och utgår ofta från att den andre vet det samma som han/hon själv vet. Vi kan ju aldrig vara riktigt säkra på att våra gissningar om andra människors bakomliggande avsikter är riktiga, men vi kan avläsa av vår samtalspartners reaktioner om vi gjort rätt antaganden eller inte. En människa som inte försöker gissa vad som döljer sig i andra människors tankar försöker hitta andra förklaringar, till exempel att det hör till hans rutiner eller vanor, det är något han brukar göra vid den tiden på dagen osv.

Nonverbal Learning Disorder

Det finns här också anledning att syna några autismen närliggande diagnosgrupper, som har ett speciellt intresse för pedagoger. Symptomen liknar dem vid Asperger syndrom, medan pedagogiken måste utformas på ett annorlunda sätt.

Ett av dessa syndrom går under benämningen *Nonverbal Learning Disorder* (NLD). Detta syndrom har inte varit allmänt känt i Sverige, medan det i Canada bedrivits forskning om det sedan 1960-talet vid Windsoruniversitetet i Toronto.

Det är framför allt professorn i psykologi, Byron Rourke (Rourke, 1995), som beskrivit NLD. Enligt Rourke finns hos dessa barn svårigheter med taktil och visuell perception. De har svårt med både taktil och visuell diskrimination och med spatiala relationer. De klarar i allmänhet att diskriminera mellan former när skillnaderna är stora, men ju mindre skillnaderna blir desto svårare blir det för dessa barn. Genom att de har svårt med både taktil och visuell perception, beskrivs de också som icke-undersökande barn. De undersöker inte världen genom att känna på den, utan förlitar sig på språket. Dessa barns språkutveckling är ofta försenad, men när de väl börjar tala pratar de desto mer. De lär sig ofta också att läsa väldigt tidigt och de är mycket bra på fonetisk diskrimination, vilket gör att de blir mycket bra på att stava ljudenliga ord, men får problem med ord som inte är ljudenligt stavade eftersom man där visuellt måste memorera hela ordbilden. Inlärningen sker hos dem bäst genom att de hör talat språk eller läser skrivet språk. De lär sig bättre *genom hörseln än genom synen*. De har svårt att ta in information genom bilder. Deras stora problem är matematik, kartläsning och att skapa sig inre kartor av världen. Detta innebär att de har svårt att orientera sig.

Då Rourke beskriver samma sorts svårigheter med kroppsspråk och icke-verbala signaler samt kontaktsvårigheter hos dessa barn som beskrivs hos barn med Asperger syndrom, är det ur pedagogisk synpunkt viktigt att ha dessa barn (och vuxna) med auditivt minne i åtanke då man gör pedagogiska observationer. Vid autistiska störningar brukar man annars framhäva att pedagogiken ska vara visuell.

Hyperlexi

En annan grupp av barn som i mångt och mycket liknar Rourkes barn med icke-verbala inlärningssvårigheter är de som betecknas som *hyperlektiska*. I USA finns flera speciella organisationer för personer med hyperlexi, som vill se detta syndrom som helt avskilt från närliggande diagnosgrupper som autism, ADD (Attention Deficit Disorder) mm.

Phyllis Kupperman, Sally Bligh och Kathy Barouski vid Center for Speech and Language Disorders i Elmhurst har i artikeln *The Syndrome of Hyperlexia vs. High Functioning, Autism and Asperger's Syndrome* beskrivit varför de anser att detta tillstånd ska avgränsas mot andra närliggande (http://www.familyvillage.wisc.edu/lib_hype.htm):

> In the early years, hyperlexic children in this study exhibited many of the behaviors typically associated with autism: self-stimulatory behaviors. Need for routine, ritualistic behaviors. Tantrums, sensitivity to sensory input (noise, odors. Touch general anxiety and specific unusual fears. These behaviors subsided substantially as growth in language, generally at age 4 ½ to 5. These children were generally affectionate with their families and were better able to relate to adults than children. By age 5 they became able to participate in structured interactive games with peers and imaginative play developed, Difficulty in socializing and handling large groups remained problematic through the primary grades. Though hyperlexic children often succeed in regular education classrooms with some minor modifications in instruction. The diminishing of autistic symptoms at a relatively young age with the concomitant growth in language implicates language processing problems as a causal factor. This may also be true for high-functioning autistic children, though there may be other factors which would cause autistic behaviors to persist longer in this group. Descriptions of Asperger's syndrome include stereotypic movements of body and limbs, and intense fascination with one or two subjects to the exclusion of all else.
>
> Our group of children with hyperlexic syndrome generally had normal gross motor development and normal neurological tests. Fine motor skills were often delayed. Most were boys, though there were two girls in this study. Most had no family history of disorders, though several families were positive for autism and learning disability in the previous generation. Individuals with Asperger' s Syndrome were described as clumsy and uncoordinated, while autistic individuals are often described as being very well coordinated.
>
> While children with the syndrome of hyperlexia may be classified as having a Pervasive Developmental Disorder, and while there may be some similarities to children with autism and/or Asperger' s syndrome, we would argue that there is merit in classifying this syndrome as a separate sub-category of PDD. The differentiating characteristics appear to center around the hyperlexic children's ability to develop higher level language skills and the children's innate desire to develop social relationships,

> though they may lack the pragmatic language skills to do so effectively. The primary reason for developing a specific diagnostic category for hyperlexia is to assure that hyperlexia is well understood so that appropriate treatment strategies can be developed. In our experience in speech and language therapy with these children, it is crucial that the reading skill be employed as a primary means of developing language. Reading can also be used for behavioral management and for assisting the child in understanding classroom routine. Because precocious reading is not expected in a child who exhibits a language disorder and aberrant behaviors, it is often regarded as a "splinter skill" and is not exploited as a means for learning. It is natural for a teacher to try restating a direction verbally when a child does not respond, but these children need the direction to be written so they have something tangible to look at. We also have used this approach with autistic children who read precociously. The major difference we have seen has been the autistic children's reduced ability to utilize the information acquired through reading within meaningful language.

Som framgått av ovanstående autismpresentation börjar allt fler undergrupper splittras ut ur grunddiagnosen utifrån de skillnader som börjar bli uppenbara med ökande kunskap. För den psykiatriska diagnosticeringen kan det vara meningsfullt att urskilja fler undergrupper till huvuddiagnosen. För pedagogiska syften ser jag pedagogisk diagnosticering som ett nödvändigt komplement till den neuropsykiatriska diagnosticeringen och som underlag för adekvat pedagogik.

DAMP, ADD OCH ADHD

Diagnoserna DAMP, ADD och ADHD är samtliga tämligen nya som diagnosgrupper. Det finns inte heller någon enhetlighet i benämningarna av diagnoserna. I USA går de alla in under ADD och ADHD-rubrikerna, som koncentrerar sig på störningar i uppmärksamheten och aktivitetsnivån. I den amerikanska diagnosmanualen DSM-IV finns dessa funktionsstörningar beskrivna, medan man Europa skiljer ut DAMP som en särskild diagnosgrupp. Alla dessa diagnoser handlar om uppmärksamhetsstörningar. ADD (Attention Deficit Disorder) berör bara uppmärksamheten. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) omfattar uppmärksamhetsstörning och hyperaktivitet. DAMP (Deficits in Attention, Motor control and Perception) betonar också störningar i motorik och perception. Alla dessa syndrom har sin historia i MBD (Minimal Brain Disfunction) och tidigare ändå i *det generella hjärnlesionella syndromet*. Beteendebeskrivningarna står sig tämligen väl över tiden (Regnér, 1967):

> Vid 3–4 års ålder ser läkaren ett barn som är utomordentligt rastlöst, överlivligt, hyperaktivt, kanske stereotypt i rörelser och tal, det flyger och flänger omkring i rummet utan den försiktighet och distanskänsla, som

> de flesta barn redan då kan prestera inför en läkarundersökning. Man kan märka, att barnet är *överstimulerat*, att det liksom saknar förmåga att censurera alla sinnesintryck som strömmar över det. Därav kommer den *bristande koncentrationsförmågan*, den hastigt väckta men lika hastigt slocknande uppmärksamheten. Modern kan också berätta att barnet är lugnast i ensamhet tillsammans med modern i en invand miljö, men att det blir oroligare tillsammans med många barn eller i lokaler med många föremål, som stimulerar det till övermått.

Normala barn i 3–4-årsåldern kan givetvis också vara livliga och okoncentrerade, men man kan locka dem att sysselsätta sig med leksaker en liten stund, och de blir ofta på ett positivt sätt stimulerade och intresserade av en detaljrik miljö och av sällskap med andra barn.

> … I småskolan demonstrerar de ofta sina avvikelser på ett tydligt sätt. Medan de flesta av deras kamrater har lärt sig att någorlunda kunna bromsa sina impulser och sin aktivitet och åtminstone hjälpligt koncentrera sin uppmärksamhet på skolarbetet, följer det hjärnskadade barnet ofta på ett hämningslöst sätt alla impulser, som väcks av livet i skolsalen, springer omkring, sitter och plockar förstrött, pratar om ovidkommande ting och verkar bråkigt, krångligt, ouppmärksamt. Det lägger sig ogenerat i samtal, även mellan okända vuxna. Ibland får det hjärnskadade skolbarnet svårighet med att läsa och stava, och det kan vara svårt att avgöra om dessa svårigheter uppstår sekundärt till koncentrationsbristen och rastlösheten eller om orsaken står i direkt beroende av hjärnskadan.

Denna beskrivning är från slutet av 1960-talet, då jag själv i min skoldaghemsklass hade en elev med denna diagnos och ytterligare tre elever med samma symptom, men utan diagnos. Denna äldre beskrivning svarar väl mot de nutida diagnoserna där uppmärksamhetsstörningen är central. Dessa barn har alltid funnits, varje lärare med några år inom yrket har träffat på åtminstone någon sådan elev, oftast pojke. De tidigare benämningarna på dessa svårigheter, MBD eller hjärnlesionellt syndrom, härrörde sig från antaganden om bakomliggande hjärnskador. Man kunde ibland också konstatera sådana skador, men oftast gick det inte att konstatera att det verkligen förelåg en skada i någon del av hjärnan. De som ändå hävdade existensen av sådana syndrom blev kritiserade för att vara spekulativa och diagnosticera vanliga, livliga barn som hjärnskadade. Särskilt uppmärksammade i sammanhanget blev två artiklar av den engelske barnpsykiatern Michael Rutter på 1980-talet, där han påpekade att många barn med MBD-symptom inte hade någon påvisbar hjärnskada och att många barn med hjärnskador inte uppvisade MBD-symptom. Han ansåg också att man inom barnpsykiatrin borde frångå spekulativa orsaksdiagnoser och i stället använda mer neutrala, beskrivande termer. Med tiden kom också MBD som diagnos att försvinna och ersättas av diagnoser som beskrev beteenden och inte bakomliggande orsaker (Gillberg, 1996).

Några undersökningar i Göteborg och Skaraborg har visat att 7% av samtliga sex till sjuåringar har någon av dessa uppmärksamhetsstörningar. Det betyder att det skulle finnas minst ett barn med DAMP i varje klass. Frekvensen av ADHD är ungefär lika vanlig enligt utländska undersökningar, medan den svenska Skaraborgsundersökningen visar på ungefär 4% hos sex – sju-åringarna (Gillberg, 1996).

Gillberg anser att DAMP är ett så pass vanligt problem att det bör ses som ett stort folkhälsoproblem vars lösning är riktad specialpedagogik snarare än psykiatrisk behandling. Odiagnosticerade problem av det slaget kan leda till felutvecklingar och psykiska problem. Enligt Gillberg får bortåt 60% av DAMP-barnen psykiska tilläggsdiagnoser som depression eller social beteendestörning före sjutton års ålder. Barn med svår DAMP har också ofta autistiska drag och sociala svårigheter. Avgränsningen mot Asperger syndrom kan ibland vara problematisk.

Hur komplicerad en DAMP-problematik i själva verket kan vara beskriver den danska neuropsykologen Susanne Freltofte (Freltofte, 1998). Hon visar att problemen inte bara handlar om för mycket aktivitet utan också om för lite aktivitet i hjärnans aktivitetscentrum. Hon räknar med sex olika former av DAMP beroende på vilken kombination av *aktivitetsnivå, verklighetsuppfattning och förmåga att styra och värdera sina handlingar* som förkommer hos den enskilda individen.

En låg aktivitetsnivå innebär att personen:

Reagerar långsamt på stimuli
Inte reagerar på vardagligt förekommande stimuli
Inte tycker om upprepningar
Lätt blir dåsig och förlorar koncentrationen
Behöver nya impulser för att aktivitetsnivån ska ökas
Behöver starka stimuli

Freltofte beskriver barn med låg aktivitetsnivå eller *hypoarousal* som barn som är stillsamma och lätthanterliga tills något inträffar så att hjärnan förstår att den behöver nya eller överraskande intryck för att fungera bättre. Hyperaktiviteten är hos dessa barn ett sätt att kompensera hjärnans benägenhet att ”slå av” vid bekanta stimuli. De kan inte ha tråkigt utan måste byta sysselsättning, uppleva något dramatiskt eller dylikt för att hjärnan ska arbeta bra.

En hög aktivitetsnivå innebär att:

Ingen filtrering sker av inkommande impulser
Reaktionerna på sinnesintryck blir starka
Det blir omedelbar reaktion på alla stimuli
Det blir svårt med automatisering
Det lätt blir överreaktioner på nya eller överraskande sinnesintryck
Barn med hyperarousal eller för hög aktivitetsnivå reagerar på allt som om det ständigt vore nytt, reagerar på alla stimuli. De är mycket

lätt avledbara och reagerar mycket starkare än andra barn på sådant som är nytt och överraskande. Eftersom de har svårt med automatisering, krävs det mycket energi för att utföra även sådant som de gjort tidigare. Dessa barn (och vuxna) mår bäst av en strukturerad vardag så att mesta möjliga går att förutse.

Verklighetsuppfattningen blir enligt Freltofte olika beroende på om det finns en dysfunktion i vänster eller höger hjärnhalva.

Vid en dysfunktion i vänster hjärnhalva präglas verklighetsuppfattningen av att:

Det är lättare att uppfatta de stora dragen än detaljerna
Det är svårt att uppfatta små skillnader och nyanser
Det är svårt med småord och grammatiska finesser
Det krävs samtidig information genom flera sinneskanaler
Inlärning sker lättare genom bilder och egna upplevelser än talade ord och skrivna texter

Dessa barns problem blir ofta inte synliga förrän de börjar närma sig skolåldern. Barnet kan då ha svårt för att bilda och förstå komplexa meningar och begrepp. Det kan ha svårt för att redogöra i detalj för vad som har hänt och vad det har varit med om. I skolan blir det också svårt med kollektiva uppmaningar. Barnet har svårt för att förstå betydelsen av småord som prepositioner. De små skillnader som finns i skrivna bokstäver som *b* och *d* eller *h* och n kan bli i de närmaste oöverstigliga svårigheter.

Dysfunktion i höger hjärnhalva ger en helt annan profil:

Detalj vid detalj – ingen helhetsuppfattning
Information bearbetas med en sekvens i taget, utan hänsyn till helheten
Har svårt att flytta uppmärksamheten, svårt med nyheter, svårt att byta aktivitet
Har lättast för inlärda rutiner
Är dålig på kreativa associationer
Har svårt med melodier och rytmer

Dessa barn får det svårt i situationer när man måste fånga in en helhetsbild. Sociala situationer är sådana, där man snabbt måste bilda sig en uppfattning om vad det är för situation för att man ska handla rätt. Barn med ett utpräglat detaljseende får därmed problem med att uppföra sig rätt i sociala sammanhang. Dessa barn har också uppmärksamheten riktad inom ett snävt område och har svårt att flytta uppmärksamheten. De bearbetar sinnesintryck genom en enda kanal åt gången och har svårt för att samordna sinnesintrycken från flera sinneskanaler samtidigt.

Mycket av det som Susanne Freltofte tar upp som dysfunktioner hos barn med DAMP, stämmer också in på andra barn med uppmärksamhetsstörningar och på barn med autistiska störningar. Det visar också på att gränserna mellan dessa neuropsykiatriska tillstånd inte är

knivskarpa, utan överlappar varandra. För att en diagnos inte ska förbli en etikett utan innehåll är det viktigt att det görs en så detaljerad funktionsbeskrivning som möjligt. Det är först när man vet något om vilka funktioner som är störda och vilka som inte är det, som det går att bestämma hur pedagogiken och behandlingen ska läggas upp.

Man har tidigare trott att DAMP-problemen försvinner med stigande ålder, att det sker en mognad. Det har visat sig att detta gäller en liten andel. De flesta kommer att ha kvar svårigheterna och hos en liten grupp förvärras de under puberteten. Dessa hamnar många gånger inom vuxenpsykiatrin, där DAMP-symptomen kommer att ligga dolda under andra diagnoser som social fobi, depression, manodepressivitet eller psykos (Gillberg, 1996). Gillberg anser att det inom vuxenpsykiatrin krävs omfattande utbildning inom detta område, då det idag är mycket sällsynt att en vuxenpsykiater ställer denna diagnos.

Det har hittills också varit dåligt beställt med specialundervisning för äldre grundskoleelever och gymnasielever med DAMP-problematik. Ett nyligen avslutat projekt inom gymnasieskolan i Västmanlands län visar att dessa problem ingalunda tar slut efter barnaåren. Projektledaren Inger Öhlmér (Öhlmér, 1998) beskriver DAMP-problemen i tonåren på följande sätt:

Impulsivitet
Ombytlighet
Inlärningssvårigheter
Talavvikelser
Ensamhet

Även Öhlmér beskriver DAMP – problematikens två aktivitetsnivåer *hyperaktivitet* och *hypoaktivitet*. Hos gymnasieeleverna ser hon att hyperaktiviteten övergått i rastlöshet och oro som yttrar sig i att de ständigt måste röra på sig, ha något på gång. Dessa ungdomar söker sig till ställen där något händer. De har massor av så kallade kompisar, som de egentligen inte känner mer än till namnet. De är ombytliga, gör ständiga felval i skolan och vill byta när något kräver uthållighet. De barn som var hypoaktiva blir i tonåren tillbakadragna och tysta.

Att dessa problem fortsätter både upp i tonåren och ända upp i vuxenlivet är fortfarande ett lika förbisett faktum som att autistiska tillstånd finns hos vuxna. Enligt Duvner (Duvner, 1997) har 70% fortfarande svårigheter i de övre tonåren och minst 30% har dem kvar i vuxen ålder. Duvners erfarenhet är också att de tidigare hyperaktiva barnen i vissa fall blir underaktiva med stigande ålder, vilket i sig kan innebära än större koncentrationssvårigheter. Dessa personer blir då energifattiga och saknar motivation för sådant som kräver uthållighet och koncentration. De får svårt för att planera och utföra saker, därför att de är mycket lätt avledbara. Många vuxna är rastlösa, har häftigt humör och får svårt med relationerna både på arbetsplatser och i relationer.

En beskrivning av en 38-årig kvinna kan illustrera svårigheterna (http://www.addmtc.com/story.html):

> *Jag heter Mary och jag är 38 år gammal. Jag har lyckats med att kompensera min impulsivitet på arbetet men inte hemma. Min chef tycker om mig och uppskattar mitt arbete. Jag är organiserad, får allt gjort som behöver göras. Jag känner en drivkraft i chefens uppskattning när jag klarar av arbetet.*
>
> *Men hemma, där jag inte har en uppskattande chef inom synhåll och där jag inte har pressen från någon annan på mig blir jag en helt annan person. Klockan 19 hojtar jag åt mina barn att maten snart är färdig. Och då är maten också* på väg *att bli färdig. Jag börjar matlagningen vid 19-tiden, men oftast är inte maten färdig före 23, när ingen längre är hungrig och barnen för länge sedan småätit sig mätta. Barnen är i själva verket så trötta då att de inte ens skulle orka äta även om de vore hungriga. Varför blir det så här? Jo, när jag börjar laga mat, blir jag hela tiden distraherad av annat. Jag måste skura diskhon, städa kylskåpet när jag öppnar det, sopa golvet osv. Under tiden har maten bränt vid och jag måste börja om från början. Jag hoppas verkligen att min chef aldrig får se mitt kök eller aldrig vill bli bjuden på middag hos mig.*

Denna historia är tagen från en av de många hemsidor om dessa problem som idag finns på Internet. När man söker efter AD/HD på sökmaskinen Alta Vista får man 127 900 träffar om man söker oberoende av språk. Om man bara söker svenska websidor hittar man 327 (i juli 1999). Denna mängd information säger något om hur stort problemet är. Internets förtjänst är att man kan få många fler exempel på hur dessa tillstånd yttrar sig hos olika människor än det annars är möjligt att få i den litteratur som finns publicerad. Många föräldrar till barn med neuropsykiatriska syndrom har nu sina egna hemsidor. Vuxna personer har också sina problem utlagda på hemsidor och ger personliga beskrivningar av sina svårigheter med att leva med ett dolt funktionshinder. Det finns kontaktnät mellan människor som upplever samma svårigheter. Föräldrar kan exempelvis ge andra föräldrar råd om vilka ändringar i skolundervisningen som hjälpt deras barn, hur de lyckats kämpa sig till resurser osv.

Schizofreni

Det finns några olika anledningar till att ta upp schizofrenidiagnosen i en uppsats som handlar om de s.k. barnneuropsykiatriska tillstånden och om pedagogik. En av dem är att man numera ofta tror att barnschizofreni är ett helt förlegat begrepp, dvs. att den diagnos som tidigare gick under namnet *barnschizofreni* helt ersatts av beteckningarna *autism* och *Asperger syndrom*. Så har jag själv också trott tills jag vid ett par tillfällen samtalade om detta med en professor i barnpsykiatri (P-A. Rydelius, Astrid Lindgrensjukhuset, personlig kommunikation 1998 och 1999). Enligt hans mening existerar till-

ståndet barnschizofreni och det skiljer sig från autismspektrum-störningarna.

Även professor Gillberg (Gillberg, 1992) anser att barnschizofreni finns, fastän det är något mycket sällsynt:

> Barnschizofreni var tidigare den term som användes synonymt för barndomspsykos, men idag är man överens om att den bör sparas för den lilla grupp som har en typiskt schizofren symptomatologi. Min egen begränsade erfarenhet av barn med schizofreni säger mig att denna grupp har en relativt sett betydligt bättre begåvning än barn med autism, även om det också bland dem finns en överrepresentation av utvecklingsstörda och svagt begåvade barn. Antalet fall av schizofreni hos barn i Sverige torde understiga 10 st.

En annan anledning att i föreliggande arbete ta upp schizofrenin handlar om att det kommer allt fler rapporter om att det går att upptäcka tidiga varningstecken på schizofreni. Inom skolan är schizofreni en okänd diagnos som det överhuvudtaget inte talas om vare sig av specialpedagoger eller skolpsykologer. Jag anser det viktigt att pedagoger känner till att schizofreni ofta har tidiga symptom, så att man kan sätta in pedagogiska åtgärder. Man vet att tidig upptäckt och tidiga åtgärder kan fördröja sjukdomens förlopp. Helt säker är man inte på de tidiga yttringarna, utan det krävs fortsatta dokumenterade observationer. Några av de hittills gjorda undersökningarna visar på följande:

> In his School Report Study, Watt (Crow, 1998) described the girls who subsequently developed schizophrenia as being emotionally unstable, introverted and passive and the boys as emotionally unstable but also disagreeable and defiant of authority in their early school years. In the UK National Child Development cohort we found the boys who subsequently developed schizophrenia to be more anxious and hostile towards children and adults at ages 7 and 11 but this was not true of the girls, who became depressed and withdrawn at the age of 11 years. (Crow 1998).

Även en svensk undersökning av 50 087 värnpliktiga under åren 1969 och 1970 har visat att det finns vissa psykiska särdrag hos personer som senare insjuknar i schizofreni. I denna studie (Malmberg et alia, 1998) fann man att de fyra variabler som hade högst samband med senare insjuknande var:

Att man trivdes bäst i små grupper
Att man hade högst två vänner
Att man inte hade någon flickvän
Att man ansåg sig vara känsligare än andra jämnåriga

Författarna konstaterar att dessa särdrag inte heller är ovanliga i en normalpopulation och att dessa därför inte enbart kan förutsäga vem som kommer att insjukna i schizofreni och vem som inte kommer att

göra det. De förmodar att det finns ett kontinuum av psykologiska egenskaper, där förmågan att kunna skapa och behålla relationer kan vara bättre eller sämre.

I detta sammanhang har de kunskaper som utvecklats inom autismområdet, om individers olika mentaliseringsförmåga och om svårigheter att avläsa mimik och icke-verbala signaler, säkert mycket att tillföra studier inom schizofreniområdet. Förhållandet mellan schizofreni och autistiska tillstånd är något som under ett antal år framöver kommer att vara komplicerat, då kunskapen om de sistnämnda tillstånden än så länge inte är väl utvecklat inom vuxenpsykiatrin. Dessutom finns det högst sannolikt personer med schizofrenidiagnoser som egentligen borde ha autism/Aspergerdiagnos eller som tillsammans med en annan psykiatrisk diagnos har oupptäckta autistisk symptom. Det finns alltså all anledning att förena kunskap om schizofreni med kunskap om de barnneuropsykiatriska tillstånden. Christopher Gillberg (Gillberg, 1992) beskriver att det inte är ovanligt att tonåringar och vuxna med autism utvecklar symptom som kan förväxlas med andra psykiatriska tillstånd:

Min erfarenhet under den senaste 5-årsperioden har varit att vissa högfungerande personer med autism/Aspergers syndrom i unga vuxna år utvecklar psykiska insufficiensreaktioner i samband med stress. Dessa kan karakteriseras av nedstämdhet, oro, näst intill förvirring och vad som kan förefalla som paranoida idéer (ofta konsekvensen av en under lång tid ansamlad mängd av missuppfattningar om innebörden i omgivningens sociala interaktioner). Pseudoneurotisk schizofreni, depressiv psykos eller paranoid psykos blir då ofta diagnoser som ställs. Mediciner hjälper oftast inte, däremot avlastning av stress.

6:2 Pedagogisk teori

EN ÖVERGRIPANDE PEDAGOGISK TEORI – FENOMENOGRAFI

Filosofin bakom fenomenografin ligger i arbeten av bland andra Husserl och Heidegger (Ödman, 1979) och deras utgångspunkt är att människor har individuella sätt att varsebli och tolka fenomenen i världen. Det finns inte två människor som upplever samma situation på exakt samma sätt. Tolkningarna utgår alltid från den förkunskap och de erfarenheter man redan har då man träffar på något nytt. Sättet att tolka världen visar sig i hur man tänker och hur man handlar.

Fenomenografisk forskning sysslar med de variationer som finns i upplevelsen av världen och dess fenomen. För pedagogiken är detta forskningsfält intressant för att förstå elevers olika sätt att förstå världen, att reagera på den och att lära sig på olika sätt. Fenomenografin är ett sätt att formulera vetenskapliga frågor som har att göra med lärande och förståelse i pedagogiska miljöer (Marton & Booth, 1997). I fokus finns vad och hur något upplevs av en person, inte hur en person beter sig, inte de kognitiva processerna i sig eller vad som sker i nervsystemet när upplevelsen sker.

UTVECKLING – MOGNAD ELLER INLÄRNING

En av de utvecklingspsykologer som haft störst inverkan på vårt nutida pedagogiska tänkande är Jean Piaget. Hans viktigaste bidrag till pedagogiken har varit tanken att det sker en successiv mognad i tänkandet hos barnet och att det är lönlöst att lära barn sådant som de inte är mogna för. Inlärning sker automatiskt genom mognaden. Piaget tar liten hänsyn till faktorer som barnets sociala miljö, möjligheter till stimulans och inlärning som pådrivare till utvecklingen.

Den ryske psykologen Lev Vygotskij (Vygotskij, 1981) ser förhållandet mellan inlärning och mognad på ett annorlunda sätt. Vygotskij ser inlärningen som en förutsättning för utvecklingen. Enligt honom spelar interaktionen mellan barns och vuxnas tänkande en viktig roll i hur barns tankestrukturer utvecklas. Genom att det finns en skillnad i barnets och den vuxnes förmåga att tänka, lyfts barnet genom inlärning till högre kognitiva nivåer. Vygotskij talar också om två utvecklingsnivåer som är väsentliga för inlärningen. Den ena är barnets faktiska utvecklingsnivå och den andra är den psykiska mognadsnivå som barnet uppnått och som går att mäta med test. Man har då traditionellt ansett att det som är barnets psykiska utvecklingsnivå är det som barnet självständigt kan utföra.

Vygotskij för in begreppet *potentiell utvecklingszon*, vilket är den zon inom vilket barnet kan utföra något som det har sett den vuxne utföra. Denna zon visar inte bara barnets aktuella mognadsprocess utan också den process som är på väg att etableras. Genom att man tar hänsyn till både den aktuella och den potentiella utvecklingen ändras också synen på pedagogiken. Det pedagogiska arbetet handlar då inte om den mognadsgräns som inte får överskridas utan orienterar sig mot nästa utvecklingsstadium. Det som barnet redan kan är enligt detta synsätt något förgånget. Blicken måste riktas framåt.

Vygotskij räknar också med att all inlärning har två steg. Det första steget handlar om att barnet imiterar något i ett socialt sammanhang. I nästa steg integreras kunskapen om det som tidigare enbart imiterats i den egna förståelsen och blir till en insikt och utvecklar de psykiska processerna. Inlärning i sig är inte utveckling, men med rätt uppläggning av inlärningen, så att den ger nya insikter, finns möjligheter till utveckling.

INSIKTSPEDAGOGIK

Denna slags pedagogik har sin utgångspunkt i fenomenografin. Den ser inte lärandet av något nytt som en kumulativ process, där mer och mer kunskap läggs på den tidigare existerande kunskapen. Snarare ser den på det *kvalitativa* i lärandet än på det *kvantitativa*. Insamlandet av information förändrar inget i tänkandet eller handlandet. Det är först när något i den personliga upplevelsen av världen har förändrats, som det sker en verklig förståelse och informationen blir till kunskap. Enligt detta synsätt på lärandet måste man också gå från helhet till delar och inte göra det motsatta som ofta sker i skolundervisningen.

Man måste kunna relatera delarna till något helt om det ska gå att verkligen förstå. Varje helhet i sin i sin tur är del av något större helt osv. Genom att lära sig att förstå sammanhangen, och inte koncentrera sig på detaljkunskap, kommer lärande att handla om att man omskapar och omdanar sina redan existerande föreställningar om världen. Lärandet blir en oupphörlig omdaningsprocess av det vetande som för ögonblicket konstituerar den egna världsbilden.

Hur stor roll förståelsen av helhetsidéer spelar i lärandet exemplifierar Marton och Booth med en intervju där svenska sexåringar, som ännu inte kan läsa, får berätta om varför man behöver kunna läsa och skriva. Bland dessa barn fanns ett fåtal som inte hade några som helst idéer om nyttan med läsning och skrivning. Vid en uppföljning två år senare visade det sig också att det i stor utsträckning var just dessa barn som hade haft de största svårigheterna med läsinlärningen.

Marton och Booth visar med många exempel hur fokus först riktas mot mer allmänna aspekter av en situation innan den inriktar sig mot detaljerna. Både vuxna och barn som börjar undervisning i en ny grupp är först fullt upptagna med att orientera sig i den nya omgivningen och hela sammanhanget som undervisningen sker i snarare än på innehållet i undervisningen.

I en undervisning där den kvalitativa aspekten på inlärning betonas, betyder lärarens vägledning att det är de frågor som utvecklar elevens eget tänkande och egen problemlösningsförmåga som är av största vikt. Elevens förmåga att förstå allmänna principer, att känna igen mönster och att kunna generalisera kunskapen är viktigare än ackumulerande av fakta. Målet för lärandet är att ny kunskap framhäver något nytt hos fenomenen och får eleven att se dem på ett nytt sätt.

Insiktspedagogik förutsätter metakognition (Metcalfe & Shimamura, 1994), dvs att man vet vad man vet. När man ska lösa ett problem måste man kunna välja sådana element, från ett otal möjliga som finns i problemsituationen, som är relevanta för problemlösningen. Man måste kunna kombinera dem och göra jämförelser med information som man redan har. Man måste kunna ändra perspektiv och värdera olika lösningsalternativ. Insikterna kommer först när något händer i problemlösarens inre föreställningar av problemet så att han kan se ett nytt perspektiv. Att få insikt betyder också att man inte blir fixerad vid sina gamla lösningsstrategier i nya problemsituationer. Man måste kunna se när gamla strategier inte duger och det fordras något nytt. Det har vid försök visat sig att insikt är något som går att träna upp. I ett försök beskrivet av Metcalfe-Shimamura tränade man barn med högre och lägre intelligens att lösa problem. Man lärde dem att hitta relevant information för problemlösningen, att hitta sätt att kombinera informationen och att värdera sina lösningar. Det visade sig att de barn som hade lägst begåvning och från början hade de största svårigheterna vann mest på träningen.

SOCIAL INLÄRNING

I de flesta pedagogiska teorierna ser man den lärande/eleven som en ensam sökare. Det är få teorier som räknar med att människan till sin natur är en social individ och att gruppen är en viktig faktor för lärandet. Imitationen av socialt beteende börjar redan hos det nyfödda barnet och mycket av den förspråkliga inlärningen sker genom imitation. När barnet lär sig språk är det inte bara orden och grammatiken utan hela begrepp och hela sammanhang hon lär sig. Wittgenstein (von Wright, 1993), till exempel, talar om ”språkspel” och menar att olika sociala sammanhang har sina mer eller mindre formaliserade uttryckssätt. Lärande sker i olika riktningar och utifrån olika värderingar genom att den kunskapssökande ingår i olika grupper som påverkar, ibland i helt motsatta riktingar. Kamraterna kan ha en sorts lärdomar att ge. Den kunskapen kan stå i stark kontrast till föräldrarnas, som i sin tur kan kontrastera med skolans. Ganska tidigt lär sig barn i skolan också den tysta kunskap som ligger i funderandet över sig själv i förhållande till de andra i gruppen. Det är ett slags metalärande som definierar den egna rollen i förhållande till andra – vem man är, vad man kan och i vilken grupp man får och inte får vara med (Marton & Booth, 1997).

UTANTILLINLÄRNING AV FAKTA OCH HELA KONCEPT

När det gäller att lära sig vissa grundläggande färdigheter kan man inte enbart använda sig av insiktspedagogik. Fakta som måste memoreras hör till inlärandets nödvändiga möda och slit. Glosor, synonymer, multiplikationstabellen, fysikaliska lagar och regler av olika slag hör till det som måste memoreras. Det man lär sig på sådant sätt är information som sedan kan bli till kunskap genom att det placeras in i ett sammanhang. Sådan inlärning är ibland nödvändig också för personer med inlärningssvårigheter. Personer som har svårt att generalisera sådant som lärts in i ett sammanhang, kan inte förväntas förstå i den meningen att de själva kan komma på när och hur generella principer är tillämpbara. En möjlighet är då att lära in hela sammanhang där de hör hemma. Personer med autism kan behöva lära sig sociala koncept och få ett antal mönstersituationer för att få en bättre social kompetens.

BEHAVIORISMEN ÅTERUPPLIVAD

För de flesta av oss som läst teoretisk pedagogik står behaviorismen för Skinners djurförsök med råttor som lär sig att trycka på spakar för att få mat eller hitta i labyrinter. Det är också Pavlovs hundar som lär sig att drägla av enbart en klockringning som blivit en inlärd signal sammankopplad med mat. Finns det någon anledning att ta fram denna metod från garderoberna? Min förhoppning är att jag i de tidigare praktiska pedagogikavsnitten i denna uppsats visat att det finns all anledning att närmare titta på betingning som pedagogisk metod.

När man har att göra med elever som har sådana omedelbara reaktioner att en tanke inte kommer in mellan impuls och handling,

måste det finnas något sätt att lära in ett annorlunda beteende. Handlingar som inte är viljemässiga utgår från andra, mer primitiva delar av hjärnan, än hjärnbarken och är därför inte åtkomliga för resonemang eller förståelse.

Behavioristerna var inte intresserade av hur kunskap förvärvas, utan av beteendets ursprung. Vilken inlärning låg till grund för beteenden? Man utgick från enkla beteenden som betingades av enkla stimuli. När en hund kände doften av mat, började hans mage producera magsaft. Pavlov införde ett nytt stimulus, en klockringning i anslutning till maten och med tiden kom hunden att sammanknippa klockringningen med maten. Det räckte då med att man ringde i klockan för att magsaft skulle utsöndras.

På samma sätt såg Skinners och Pavlovs efterföljare hur mycket av vårt beteende som var inlärt på detta sätt. De antog därmed att all inlärning egentligen bestod av kedjor av sådana inlärda handlingar. Watson fortsatte att utveckla teorierna och såg att det fanns otaliga sådana betingade reflexer i vårt beteende som var inlärda. När ett barn vid sänggåendet hade hört en dörr smälla en gång, kunde han nästa kväll vara rädd för att gå till sängs osv. Detta sätt att tänka kring orsak och verkan har egentligen blivit en stor och naturlig del av vårt folkpsykologiska tänkande. När någon är rädd för vatten, antar vi att han någon gång blivit skrämd i samband med vatten. När någon får höjdskräck när han går över en bro, tror vi att det kan ha att göra med tidigare upplevelser. Detta sätt att resonera bygger på det behavioristiska sättet att se på inlärning – ett stimulus sammanknippas med en reaktion. Speciellt effektiv är betingningen om den sammanknippas med något som varit skrämmande eller på annat sätt starkt känslomässigt (Phillips & Soltis, 1998).

De pedagogiska metoder som grundar sig på behavioristisk teori är olika former av beteendeterapi och beteendemodifikation. Några av dessa arbetssätt kommer att presenteras närmare i avsnittet *Special-pedagogik och behandling vid autism*.

FANTASI SOM PEDAGOGISK METOD

Det är sällan man talar om fantasins betydelse i specialpedagogiken. Speciellt ovanligt är det då man talar om elever med funktionshinder och kognitiva handikapp. I mitt eget praktiska arbete har jag alltid tyckt att fantasi varit viktigt både då jag arbetat med barn inom särskolan och med vuxna personer inom habiliteringen eller psykiatrin.

Det finns en professor i pedagogik som utvecklat en teori som utgår från användandet av fantasi vid inlärning. Kieran Egan (Egan, 1992, 1997) gör en genomgång av fantasins olika uttryck från skriftlösa kulturer, över europeisk medeltid och ända in i våra dagar. Han ser en anledning till att fantasins betydelse för vårt tänkande har blivit så negligerat av forskningen. Fantasin är svår att fånga in och bestämma och speciellt för behavioristerna hade den inget värde eftersom det inte fanns något objektivt mätbart i det. Fantasi är alltid en subjektiv upplevelse. De engelska orden *imagination* och *imagery* är egentligen

bättre som begrepp på det som sker när man framkallar inre bilder och med hjälp av dem och skapar nya, möjliga verkligheter.

Egan börjar sina teoretiska resonemang med att se på hur man inom all utbildning ständigt går tillbaka till den egna kulturens och andra kulturers förflutna och ser på de stora mänskliga landvinningarna som något som är värt att minnas för kommande generationer. Denna kunskap blir då en del av innehållet i kursplaner. I många århundraden av skolutbildning har man överfört denna kulturkunskap till eleverna. I vårt århundrade har vi ansett att barn först sent under skoltiden kan ta till sig sådan kunskap. Med bl. a. Piagets idéer om hur barns förståelse av omvärlden utvecklas, har man dragit slutsatsen att barn under hela lågstadietiden bara ska syssla med det vardagsnära. De kan, enligt Piaget, inte förstå abstrakta begrepp och ska därför ha en konkret och vardagsnära undervisning. Därför lär sig lågstadiebarn nu hur brevbäraren gör när han bär ut posten och hur sophantering går till. Egan åberopar intervjuer med barn i lågstadieåldrarna där de fått svara på vilket de tycker är roligast – att få veta vad brevbäraren gör eller att få höra folksagor. Alla barn utan undantag svarade att folksagor är roligast.

Egan drar ur detta slutsatsen att det inte är barns ointresse för vårt kulturarv eller förståelsen för den, som gör det omöjligt att undervisa i detta i lägre åldrar. Det handlar om att man använder fel metoder. Man tar för givet att faktakunskaper bara kan läras ut på ett torrt redovisande och faktiskt sätt. Eftersom barn förstår och uppskattar folksagor, som innehåller mycket av abstrakt natur, är det på det sättet man ska utforma metoderna. Den egna kulturens myter och sägner kan läras ut tidigt. De kan berättas muntligt och de element av svart – vit världsbild som förekommer i dessa mytiska världar passar utmärkt in i barns förståelse av egenskaper och känslor. Egan säger att barns tidigaste inlärning handlar just om känslor som är sammanknippade med upplevelser av hat och kärlek, övergivenhet, ensamhet, besvikelse, förtryck osv. Egan påpekar också att uppdelningen i motsatser finns inbyggt i människans tänkande. Det är genom att först handskas mentalt med motsatserna som förståelsen av nyanserna uppkommer.

Egan antar att det är just dessa förenklade svart-vita känslomässiga element som tilltalar också vuxna som älskar att se såpoperor på TV. Han tror också att det *mytiska tänkandet* hos barn inte är något som försvinner i högre åldrar, utan kommer att ligga under de nya former av tänkande som senare utvecklas. Möjligheterna i de olika sätten att tänka måste utnyttjas genom att fantiserande uppmuntras. På samma sätt som barn i vissa åldrar kan rita sig själva som prinsessor, riddare eller astronauter kan man också få dem att förstå historia redan i lågstadieåldern bara man använder rätt metoder och barns naturliga fantasi.

I Egans teori följs den mytiska förståelsen av världen av den *romantiska*. Under den perioden ser Egan hur barns tänkande sträcker sig mot världens och fenomenens yttersta gränser. De vill veta var gränserna för allt går. De är intresserade av världens största och

världens minsta, det snabbaste flygplanet och det högsta berget osv. Även denna nyfikenhet tycker Egan kan bli del av pedagogiken. Man kan använda det i geografi för att ta reda på alla största och minsta, alla högsta och lägsta osv. Det är i åldrarna kring 10 år som barnet börjar förundra sig över världens storhet och vill veta dess gränser. Det är en övergång från det mytiska och fantasifullt lekfulla vetandet mot en större realism. Realismen i det nya tänkandet tycker Egan inte ska användas för att bara plugga in fakta om den egna omedelbara verkligheten, utan snarare att fantasifullt betrakta människans erövringar, naturens under osv.

Egans teori har två ytterligare stadier – den filosofiska och den ironiska. Dessa har inte i lika hög grad att göra med fantasi som metod i pedagogiken och redovisas därför inte i denna uppsats.

SPECIALPEDAGOGIK OCH BEHANDLING VID AUTISM

Autismpedagogiken kan delas upp i tre huvudmetoder som varit i fokus under olika tidsperioder och också existerat sida vid sida. Dessa är: psykoterapi, beteendemodifikation och den pedagogik som ingår i TEACCH-modellen och i slarvigt bruk ofta kallas för TEACCH-pedagogik.

PSYKOTERAPI FÖR BARN MED AUTISM

Fram till 1980-talet var psykoterapi en vanlig form för behandling av barn med autism. Terapin grundade sig på Margret Mahlers teori om den *normala autistiska fasen* (Mangs & Martell, 1976). Man antog att det barn som fastnade i denna fas och inte kom vidare till *den symbiotiska fasen* blev autistiskt. Följaktligen koncentrerade man sig på att rätta till bristerna i bindningen och att skapa en riktigare bindning mellan barnet och modern och andra människor. Nyare spädbarnsteori och neurologins framsteg vederlade Mahlers teori om den normala autistiska fasen och synen på autism som en känslomässig störning. Trots detta existerar fortfarande psykoterapi för barn med autism. I Sverige finns behandling av *psykotiska barn* vid Ericastiftelsen.

BETEENDEMODIFIKATION

Beteendeterapi med barn som har autism och autistiska tillstånd finns i huvudsak i USA, där Ivar Lovaas utvecklat en metod för beteendemodifikation. Hans metoder är väldokumenterade sedan 1970-talet.

Idag existerar The Lovaas Institute for Early Intervention vid UCLA (The University of California, Los Angeles). Man arbetar i stor utsträckning via föräldrarna i barnets hem. Föräldrarna utbildas i beteendemodifikation av 3–5 studerande vid institutet. Studenterna får handledning och får såväl teoretisk som praktisk utbildning.

Lovaasprogrammet är mycket intensivt och innebär olika former av träning under en stor del av barnets vakna tid. Arbetspassen är korta för de mindre barnen, de avbryts av längre pauser för utevistelse, mellanmål osv. för att inte göra barnen stressade. Arbetsmetoderna utgår från behavioristisk teori och man använder

begreppet *shaping* för att stegvis förändra ett icke önskvärt beteende mot ett mer acceptabelt. Man använder sig av yttre belöningar då det är svårt att till en början få barn med autism att uppskatta sociala belöningar som andras uppskattning och beröm. Belöningarna kan vara mat som barnet tycker om, ett musikstycke, gungning i filt eller att bli hivad upp i luften. Allteftersom barnet blir mer socialt övergår också belöningarna till att bli sociala som beröm, kramar och dylikt.

Det man lär barnet under förskoleåren är att sitta på en stol, att leka med leksaker, att kommunicera sina önskningar på acceptabelt sätt, att lära sig vardagssysslor och socialt beteende. Mycket tid åtgår för att förbättra barnens språk och kommunikation, då frustrationer lätt leder till destruktivitet och aggressivitet.

Lovaasinstitutet utvärderar kontinuerligt sina metoder och redovisar utmärkta resultat. En stor del av de barn som gått genom deras förskoleprogram har kunnat börja i normalklass när de börjat skolan.

Man har vissa begränsningar vad gäller intagning av barn. Kriterierna för intagning är att:

1. Barnet är under 48 månaders ålder och uppvisar försening inom områdena kognition, beteende, språkliga och sociala förmågor.
2. Barnet är upp till 60 månader gammalt och får en kvot på 50 eller därutöver på Wechslerskalan för förskolebarn eller Stanford Binets Intelligence Scale.

Barn med tilläggshandikapp som syn- och hörselskador, rörelsehinder och svår epilepsi kan inte behandlas vid institutet.

Ytterligare information går att finna på Internet: http://www.lovaas.com/services.htm

Även i Sverige används olika former av beteendemodifierande metoder. De som kommit till min kännedom är psykologen Örjan Swahns projekt vid Uppsala Universitets institution för tillämpad psykologi. Ett projekt med förskolebarn som drivs av barnhabiliteringen i Stockholm samt Blackebergsskolans klasser och Törngårdens gruppbostad i Stockholm.

TILLÄMPAD BETEENDEANALYS SOM DEL I PEDAGOGISK DESIGN

Lovaasprogrammet är helt byggt på beteendemodifikation. Som del i en pedagogisk design är detta arbetssätt speciellt användbart vid svår destruktivitet, självdestruktivitet samt vid svåra tvångshandlingar.

Tillämpad beteendeanalys bygger på behavioristiska grundidéer och innebär att man studerar beteendets alla delar och analyserar den psykologiska funktionen av beteendet för personen.

Örjan Swahn har skrivit en rad artiklar där han beskriver tillämpningen av beteendeanalytiska metoder (Swahn, 1991). På följande sätt beskriver Swahn funktionell beteendeanalys:

> En funktionell analys tar hänsyn till både personer och miljöfaktorer och har som utgångspunkt att det mesta vi människor gör är inlärt, det vill

säga grundat på våra erfarenheter. Den funktionella analysen försöker alltså gå en smula utanför skinnet på den person som har problemet för att studera de människor och situationer som påverkar och påverkas av beteendestörningen.

Med uttrycket beteendestörning menar vi alltså här alla de olika beteenden som av omgivningen uppfattas som skadliga och olämpliga av olika skäl och som personerna i omgivningen störs av eller ogillar och på olika sätt försöker minska eller begränsa. Det innebär att vi kan tänka oss en hierarki av allt allvarligare beteenden, från till exempel tjat, skrik eller spottande, till livshotande självskadande beteende vilka kan vara exempel på beteendestörningar. Många tidigare försök att förstå beteendestörningar har lagt stor vikt vid att försöka förstå problemets orsaker genom att studera och tolka vad personen gör. Funktionella analyser har tvärtom visat att det ironiskt nog ofta är så att beteendestörningens form säger mer om personerna i omgivningen i stället. De beteenden som irriterar och skrämmer omgivningen tenderar att vara mest funktionella genom att de oftare leder till reaktion.

Det har visat sig att enkla förklaringar och teorier inte är till stor hjälp för att förstå det enskilda fallet. I stället bör varje person få en individuell funktionell analys som täcker av alla personens beteenden, starka och svaga sidor, samt de situationer där problemet finns. Det är lika viktigt att studera de situationer där personen inte beter sig avvikande.

Den ursprungliga orsaken till beteendestörningen kan vara en annan än den nuvarande orsaken.

Swahn talar vidare om de funktioner som problembeteenden kan ha – dels stimulerande, dels sociala. De sociala funktionerna kan handla om att få en reaktion, att få uppmärksamhet eller att undvika kravsituationer.

Den viktigaste åtgärden som kan avhjälpa problemet är inte att fundera ut sätt att undertrycka beteendestörningen i sig utan att försöka genomföra genomgripande förändringar i rutiner och situationer som förebygger problemet. Viktigast är dock att samtidigt försöka hjälpa personen att kunna uppnå samma viktiga effekter på ett annat mer acceptabelt sätt.

TEACCH-MODELLEN I NORTH CAROLINA

TEACCH ska uttydas Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children. Det är ett omfattande program i hela delstaten North Carolina i USA. TEACCH-divisionen har sitt huvudsäte i den lilla universitetsstaden Chapel Hill.

Bakgrunden till TEACCH-programmet finns i det historiska faktum att barn med *psykos* tidigare ansågs vara känslomässigt störda och avskärmade på grund av relationsproblem. De togs om hand av psykiatrin och missade därmed den viktiga skolgången. TEACCH-divisionen utgick från samarbete med föräldrarna och hade till en början hemundervisning eftersom barnen stod utanför skolsystemet. Det gällde då att hitta uppgifter som var lätta för föräldrarna att utföra i hemmet. Man utvecklade även undervisningsaktiviteter och metoder för beteendemodifikation som också kunde användas av

föräldrarna. En modifierad form av beteendemodifikation finns som grund för pedagogiken i programmet.

TEACCH-programmets hörnpelare är (Dogherty, 1999):

- Samarbete mellan programmets medarbetare och de berörda familjerna
- Välutbildad personal som fortgående vidareutbildas
- Förändring av stödåtgärderna allt efter behov

Föräldrar utbildas i träning av barnen. Barnen testas med PEP-R-testet (Psychoeducational Prophile Revised) för att man ska få en pedagogisk profil och få klart för sig vad barnet redan kan, vad det är på väg att kunna och vad det inte alls klarar.

Det ursprungliga *Psychoeducational Profile* utvecklades på Child Research Project vid Department of Child Psychiatry vid University of North Carolina åren 1971 till 1976.

Allt eftersom forskningen har gått framåt, speciellt vad gäller barn med autism under 2,5 år, har man gjort ändringar. Under 70-talet talade man om psykos. Det begreppet har nu tagits bort och ersatts av begreppet autism.

PEP-testet grundar sig på utvecklingspsykologiska teorier och utgår från den normala utvecklingen i olika åldrar. Testet är mest användbart för barn från 6 månader till skolåldern, eller barn som är på en motsvarande mental nivå. Man rekommenderar det för utvecklingsstörda barn upp till 12 års ålder.

Testområden:
Imitation
Perception
Finmotorik
Grovmotorik
Öga-hand-integration
Icke-verbal kognition
Verbal kognition

Det finns också en särskild del för bedömning av avvikande beteende inom områdena känslor och relationer och en beteendeskala för att undersöka autismspecifika beteenden.

För vuxna finns ett AAPEP-testet (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile). Detta test är, enligt min åsikt, enbart lämpat för personer med utvecklingsstörning, då det i större utsträckning är förståndshandikappet än autismen man bedömer.

Man brukar ofta lite slarvigt tala om TEACCH-pedagogik och då mena den form av strukturerade och visuella pedagogik som används vid arbete med autistiska barn. Någon egentlig pedagogik som är speciell för TEACCH-programmet finns inte. De enskilda pedagogerna utformar sin egen pedagogik utifrån sina erfarenheter och sin kunskap. Det speciella är att lärarna inom TEACCH har en omfattande utbildning om autism och att de är specialiserade på att arbeta med autism. Autismkunskaperna betraktas som viktigare än annan specialistkunskap.

Man har också givit ut en handbok för pedagoger som en idégivare till pedagogiska aktiviteter (Schopler – Lansing-Waters, 1994). Boken säger sig i förordet vara ett resursbibliotek där man kan hitta idéer om vad som ska läras ut och hur man ska gå till väga. De undervisningsaktiviteter som är beskrivna är tagna från den praktiska verksamheten inom TEACCH – programmet. De påminner mycket om traditionell svensk förskole- och särskolepedagogik. Det påpekas också att de exempel man beskriver är just exempel och ska inte bokstavligen översättas till andra barn. Man måste alltid göra en bedömning av varje enskilt barn, innan man bestämmer sig för vad som ska läras ut och på vilket sätt. Speciellt påpekar man att det måste tas hänsyn till den ojämna begåvningsprofilen hos barn med autism.

Man påpekar i boken också att den inte är avsedd som en baslärоplan för alla barn med autism. ”Om man använder en allmän läroplan för en hel diagnostisk kategori har det vanligtvis till följd att nödvändig individualisering av det slag som rekommenderas och demonstreras i aktiviteterna i denna bok uteblir.”

Det står vidare ”Vi har undvikit att presentera en sådan allmän läroplan för barn med autism och liknande störningar trots efterfrågan på sådana handböcker från både skolorganisationer och lärarutbildningar.”

Vad gäller störande beteenden som aggressivitet, självdestruktivitet m.m. använder man sig av beteendemodifikation.

Man utför aktiviteter för att träna olika funktioner. Skillnaden mellan denna pedagogik och den svenska särskolepedagogiken är att TEACCH-modellen är mycket mer strukturerad både vad gäller bedömning och val av aktivitet.

TEACCH-divisionen har också ett omfattande program för vuxna. Vid mitt besök i Chapel Hill i oktober 1996 fanns följande:

Ett 20-tal boendegrupper för vuxna i hela North Carolina. The Carolina Living and Learning Center som har både boende och daglig verksamhet. Konceptet *Supported employment program* med ett 30-tal *job coaches* som hjälper de vuxna att hitta lämpligt arbete och hjälper till att anpassa arbetsplatserna. Också för de vuxna gäller att det krävs rätt sorts struktur för att personen ska lära sig att klara arbetsmomenten självständigt.

Det finns fyra modeller för arbetsanpassning:

The one to one model som innebär att en arbetsanpassare (job coach) anpassar arbetsplats och arbetsuppgifter för arbetstagaren. Arbetsanpassaren försöker träna in de olika arbetsmomenten tills arbetstagaren själv kan utföra dem. Dessa arbetsplatser finns på den öppna arbetsmarknaden och lönen är den samma som för andra arbetstagare som utför samma arbetsuppgifter. De arbeten som kommer i fråga är sådana som har repetitiva arbetsmoment som postsortering, lastning av varor, hantering av återbruk o.dyl.

The mobile crew består av högst tre personer som har en gemensam arbetstränare. Arbetsanpassningen består av lämplig strukturering av

Exempel på träning av en lekaktivitet:
261. Medelsvår låtsaslek
Social förmåga, interaktion, 4-5 år
Kognition, icke-verbal, receptivt språk, 3-4 år
Mål: att utveckla förmågan till fantasilek och förbättra den sociala interaktionen
Uppgift: Att aktivt delta i en fem minuter lång ”låtsas”episod.
Material: Mjukdjur
Arbetssätt: När Terry börjat delta i enkla låtsaslekar (se aktivitet 256), använd då din fantasi och din kunskap om hans intressen för att hitta på mer komplicerade fem-minuters låtsassekvenser, som du och han kan agera i tillsammans. Ni två kan t.ex. gå på låtsasbjörnjakt. Göm mjukdjuret någonstans i huset och ge er sedan ut att söka efter det. Smyg försiktigt runt i huset på tå som om ni försökte smyga er på en björn. Låt honom kika in under olika föremål för att se om björnen jagade er. Använd din fantasi för att hitta på andra historier ni kan spela upp. Se till att Terry deltar aktivt.

arbetsplatsen och ett schema som i skrift eller bild tydliggör de olika arbetsmomenten. Träningen består också i att lära sig tåla frustrationer, att kunna *göra om* något som blivit fel och att kunna sysselsätta sig på raster.

Dessa arbeten är sådana som städning, trädgårdsarbete o.dyl.

The dispersed enclave består av 3-6 personer som finns på samma arbetsplats. Arbetsanpassaren är här en kontaktlänk mellan arbetstagare och arbetsgivare och hjälper till med de anpassningar som behövs för att arbetet ska kunna utföras självständigt av arbetstagaren. Arbetstagaren är anställd direkt av företaget och får sin lön därifrån. Han betalar själv sina socialförsäkringsavgifter osv. Arbetsanpassaren hjälper också till med andra problem som kan uppstå i arbetet som att hitta strategier för att klara sociala situationer o.dyl.

Arbetsplatserna finns oftast inom hotell- och restaurangbranschen.

Independent placement innebär att en person med autism är anställd hos en arbetsgivare på samma villkor som andra anställda. Han har dock förmånen att få diskutera svårigheter och problem med sin arbetsanpassare varje vecka. Han får också erbjudande att delta i en *social group* där det ges möjlighet till social träning. Arbetsanpassaren finns som en länk mellan arbetstagare och arbetsgivare när det behövs anpassningar av rutiner, scheman, checklistor osv.

Arbetsplatserna finns på kontor, bibliotek, livsmedelsaffärer, hamburgerrestauranger, tvätterier och liknande.

Ett så omfattande program som TEACCH, som omfattar tidig diagnosticering, förskoleverksamhet, skolor, yrkesutbildning, boende, arbetsträning och fritidsverksamhet har stora möjligheter att bli lyckat. Samma ideologi gäller i alla verksamheter och utbildningen sker innanför samma ideologiska ramar. Mer erfarna medarbetare tränar de mindre erfarna. Man är också specialiserad just inom autismområdet och har inte en blandning av personer med olika funktionshinder som kräver en bred kompetens inom olika handikappområden.

KOMPETENSUTVECKLINGENS PROBLEM

Jag har i min uppsats velat systematisera specialpedagogikens tysta kunnande och min egen lärarerfarenhet. Det tar lång tid att få en sådan erfarenhet att det går att se mönster i observationer, i beslut och värderingar och intuitivt använda sig av dessa i nya situationer. När och under vilka omständigheter kan det överhuvudtaget finnas en sådan erfarenhet att man intuitivt vet vad man ska göra?

Flyvbjerg (Flyvbjerg, 1991) beskriver en modell för den professionella yrkesutövarens egen läroprocess och han ser följande steg från nybörjarens första lärosteg mot ett alltmer kompetent professionellt agerande:

1. Nybörjare
2. Avancerad nybörjare
3. Kompetent utövare
4. Kunnig utövare
5. Expert

Flyvbjerg förklarar hur varje nivå lägger något nytt till förståelsen av vad som ingår i professionen, inte bara av kunskaper och erfarenheter, utan också av intuitivt agerande. *Nybörjaren* lär sig vissa fakta och regler för hur han ska handha konkreta situationer. Reglerna förblir dock kontextberoende så länge som yrkesutövaren inte kan agera utifrån egen erfarenhet och frigöra sig från reglerna.

Den avancerade nybörjaren kan själv börja fundera över vad som passar i vilken kontext, därför att han/hon har börjat få egna erfarenheter. Det finns en uppsättning av egna lyckade och misslyckade situationer att använda som mönster.

Den kompetente utövaren kan inte längre samla på konkreta situationer av lyckanden och misslyckanden. De blir med tiden alltför många och oöverskådliga. Han lär sig däremot känna igen mönster i situationer. Han kan lägga upp en plan för sitt handlande och vet vad som är väsentligt eller oväsentligt i den mer långsiktiga målsättningen. Han börjar få överblick och frigöra sig från regler. Detta gör också arbetet svårare. I arbete med människor finns det inga objektiva grunder för att välja plan eller målsättning. Mycket handlar om värderingar. Flyvbjerg betonar att på detta stadium i professionaliteten är det nödvändigt med engagemang. Genom att man är engagerad känner man också ansvar för resultatet. Utan engagemang kommer man sällan längre i sin professionalitet än till att följa fasta regler så som man har lärt sig på nybörjarstadiet.

Den kunnige utövaren är långt utöver regelnivån. På tidigare nivåer har han lärt sig göra medvetna val utifrån medvetna mål och reflekterat grundligt över sina skäl och värdegrunder. Han har ett djupt engagemang och har utvecklat ett perspektiv utifrån sina tidigare erfarenheter. Det är här intuitionen och fingertoppskänslan börjar komma in. Valen blir allt mer omedvetna, man har en känsla för vad som behöver göras i vilket sammanhang.

Experten har en simultankapacitet. Han har en helhetssyn där analys, beslut och handlingar synkroniseras. Allt sker intuitivt och mer eller mindre omedvetet. Det är här man kan tala om *undervisningens konst* och *läkekonst*. Varje yrkesutövare når inte till expertnivå. Inom vissa yrken är det ytterst få som når dit, inom andra något fler.

Detta sätt att beskriva en professions stegrande kunskapsnivå från de första stegens sökande efter regler och färdiga recept mot ett erfarenhetsbaserat intuitivt agerande förklarar varför det är så svårt att föra över kunskap mellan personer som befinner sig på helt olika nivåer av förståelse.

En svårighet ligger också i överförandet av ett pedagogiskt arbetssätt till andra områden där grunden för yrkeskunskapen inte är

pedagogisk. Inom skolan finns idag personliga assistenter som oftast är utan pedagogisk utbildning. Vårdare i bostadsgrupper och skötare inom psykiatriska enheter som har vårdutbildningar har ytterst sällan sådan pedagogisk grund utifrån vilken den pedagogiska kompetensen kan utvecklas.

Pedagogiska handledningar, i den mån de finns, utgår alltid från en person som har stor erfarenhet och risken är stor att budskapet som förmedlas av en professionell pedagog på nivå 4 eller 5, inte alls går fram till den vårdare som finns på nivå 1 eller 2. Dessa förhållanden är föga beaktade då man vill utbilda personal inom vårdyrken i ett pedagogiskt arbetssätt. Man förutsätter att utbildning alltid ger ett omedelbart resultat i fråga om ett ökat kunnande som ger annorlunda handlande. I själva verket är kompetensutveckling en fråga om växande insikt i en process som förändrar det egna tänkandet och handlandet. En sådan process tar olika tid för olika personer. Om man förstår personalgruppers växande kunnande och förståelse som en sådan process blir det också tydligt att de inte alltid kan vara i ”fas” med varandra och därför inte heller kan handla lika trots att man har en gemensam arbetsplan.

7. Resultat, slutsatser, diskussion

Nedan gör jag en sammanfattning av de resultat som mitt pedagogiska diagnosförfarande pekar på.

7:1 Resultat, slutsatser

1. Jag har genom fallbeskrivningar noggrant redovisat de tankar och beslut som funnits bakom den praktiska pedagogik jag bedrivit med vuxna personer med neuropsykiatriska tillstånd. Jag har redogjort för de tankar som ligger bakom min systematisering av observationer till pedagogiska diagnoser. Under arbetets gång har det också visat sig att sättet att skapa pedagogik inte skiljer sig nämnvärt från sättet att designa rehabiliteringsteknik varför jag kommit att använda mig av begreppet pedagogisk design.

2. Jag har med hjälp av egen dokumentation från arbetet med 12 vuxna personer inom vuxenundervisning och psykiatri tagit fram sådana beteenden som varit viktiga för de pedagogiska åtgärderna. Ur dessa observationer har jag abstraherat ett observationsschema med 60 påståenden som jag bedömer som relevanta för skapandet av en individuell specialpedagogisk design. De 60 påståendena är alla observerbara beteenden och varje påstående kan besvaras med ”finns” eller ”finns inte” hos individen. Beteendena kan, grovt räknat, indelas i fem kategorier:
   Perception/reaktioner
   Sinneskanal
   Minne/tänkande/verbal kommunikation
   Kontakt/icke-verbalkommunikation
   Motorik
   De slutgiltiga pedagogiska diagnoserna tillsammans med pedagogiska rekommendationer är provade på ett 10-tal personer inom vuxenpsykiatrin och befunnits vara användbara för att skapa en större förståelse för deras speciella behov.

3. Utfallet av de pedagogiska diagnoserna har jag kopplat till rekommendation om pedagogisk design. En sådan fullständig design redovisas i bilaga 1. De pedagogiska rekommendationerna är i bilagan strukturerade på ett sådant sätt att den som svarat ”finns” för ett påstående i det pedagogiska observationsschemat

får rekommendationer under motsvarande siffra i designbilagan. Den som istället använder sig av den elektroniska version som finns på cd-skivan klickar på de aktuella siffrorna och får först fram en profil. Från profilen kan man gå vidare till pedagogiska rekommendationer enligt anvisningar.

4. I föreliggande arbete har jag också försökt sammanställa sådan kunskap från olika forskningsområden som kan vara relevant för utvecklingen av pedagogik för vuxna personer med neuropsykiatriska tillstånd.

Utifrån mina resultat kan jag se en del följder för pedagogiskt arbete:

- Det är möjligt att dra fram pedagogikens tysta kunskap och ge den ord och begrepp
- Pedagogik är möjlig att systematisera så att observationer, metoder och pedagogiskt innehåll blir synliga
- Det är möjligt att kombinera traditionella pedagogiska metoder till individuell, skräddarsydd pedagogik för vuxna personer med neuropsykiatriska funktionshinder
- Pedagogisk diagnos och design kan fungera som ett komplement till psykiatrisk diagnos för pedagogisk behandling inom psykiatrin

I en diskussion av mina resultat vill jag först och främst peka på den nytta min systematisering och strukturering haft för mig själv, efter det att jag på senare år lämnat skolpedagogens arbetsfält och stigit in i den psykiatriska vården. I mötet med personalkategorier med andra utbildningar och andra arbetssätt ligger det stora fördelar i att kunna visa upp en systematik och struktur, som genom många exempel förmedlar hur egna erfarenheter och intuition kan omsättas till praktisk pedagogik.

De pedagogiska rekommendationerna i min pedagogiska design måste självfallet vara tämligen allmänt hållna eftersom det är pedagogik uttagen ur sitt sammanhang. Personlig, kontextbunden pedagogik är här sammanfattad till regler för att kunna appliceras på kategorier och inte individer. Designen är ämnad att ge en tankeriktning utifrån vilken man kan få idéer att själv fundera vidare och forma den individuella pedagogiken. Min mening är också att de allmänna rekommendationerna ska kompletteras med idéer ur mina praktiska exempel och från det pedagogiska teoriavsnittet.

Jag har provat resultaten av mina systematiserade observationer på människor som jag inte känner och mina beskrivningar har stämt väl överens med de anhörigas syn på söners och döttrars problem. De anhöriga har också kunnat använda beskrivningar och pedagogiska rekommendationer för att själva bättre förstå och för att försöka förbättra vård och behandling.

Det finns också åtminstone en habiliteringspsykolog som konsekvent använder sig av min diagnosstruktur vid mötet med en ny klient trots att jag ännu inte spridit de pedagogiska diagnoserna till

andra än till personer som varit inblandade i utprovningen av diagnosernas olika faser.

Trots att jag tror på nyttan och användbarheten av mitt specialpedagogiska designförfarande, vill jag ändå varna för att detta inte är ett universalmedel som kan användas för alla pedagogiska behov överallt. Undantag finns alltid och jag har klart definierat den grupp som jag funnit att den passar för. Det är också viktigt att tänka på att det i alla mina beskrivningar är mina ögon som sett och mina öron som hört. Det jag har sett och hört har tolkats genom mina förkunskaper och min verklighetsuppfattning. Jag har dock på ett ärligt sätt visat upp vad jag sett, vad jag tänkt och vad jag gjort i olika situationer.

7:2 Diskussion

Jag har beskrivit personer i min uppsats som under långa perioder befunnit sig i system där hjälpare och åtgärdare inte haft några redskap för att förstå och åtgärda det annorlunda. De personer som själva framlevt sina liv utan hopp om en framtid och deras anhöriga, som ofta inte blivit lyssnade till, bär idag på mycken rättmätig vrede över förspillda år. Förlorat liv går inte att återskapa, men det finns mycket som går att förbättra för dessa personer i framtiden. Många kroniska psykiatripatienter har exempelvis flera decennier gamla diagnoser. Många har aldrig blivit utredda. Ny kunskap har tillkommit som skulle kunna ge dem nya diagnoser och behandlingar.

I mina fallbeskrivningar avspeglar sig olika tidsepokers syn på psykiska problem och funktionshinder. Frejas och Jan-Eriks liv kom att präglas av några årtiondens syn på miljöfaktorer och känslomässiga orsaker som allenarådande förklaringar till psykiska problem. Detta synsätt är nu på väg att bli en marginell företeelse, men det är ännu inte helt utplånat från vårdutbildningar. Lika mycket som Frejas och Jan-Eriks behandlare präglats av sin tids synsätt, präglas jag av min tids återupplivade tro på biologin som en viktig faktor i människans liv och utveckling. Min lika fasta övertygelse är också att människans livserfarenheter är viktiga för hur hon formas till människa och vem hon blir. I den polariserade debatt, som för närvarande förs i facktidningar och andra media, försöker psykoanalytiskt verksamma yrkesutövare många gånger göra de förkättrade ”biologisterna” till människofientliga yrkesutövare som inte bryr sig om de mänskliga aspekterna och som ser patienter som enbart vårdobjekt. Man håller sig också med en övertygelse om att de som tror att hjärnskador och andra biologiska faktorer existerar och påverkar människors tänkande och handlande, skulle välja den enklaste vägen – nämligen att slippa göra något annat än att medicinera. En hjärnskada ses som något definitivt som inte går att behandla. Jag har förhoppningen att hela min uppsats har andats optimism vad gäller behandlingen av och synen på individer med annorlunda biologisk utrustning. Det finns mycket att göra trots att en person inte kommer att bli ”frisk.” Människor med handikapp kan inte bli friska eftersom

de inte är sjuka. De kan dock lära sig att leva bättre och människovärdigare liv med sina funktionshinder om deras svårigheter blir förstådda och de får rätt slags hjälp.

För närvarande finns den slags vilsenhet bland professionella inom olika yrkesgrupper som består i att en kil slagits in i gamla tankemönster – en ny kunskap som nyligen inte fanns och som påverkar vårt seende och tänkande. Kunskaperna om högfungerande autism/Asperger och de andra neuropsykiatriska tillstånden är viktiga för personal inom psykiatrin, Försäkringskassan, arbetsförmedlingar, AMI, kriminalvården och för LSS-handläggare.

Också bland pedagoger finns för närvarande kunskapsbrister då det gäller att undervisa personer med autism och närbesläktade tillstånd. Autismkunskapen som tidigare spridits i utbildningar har handlat om personer med förståndshandikapp. Det har först under de senaste åren blivit allt mer uppenbart att det finns många människor med en dold och odiagnosticerad neuropsykiatrisk problematik. För dem finns ingen färdig pedagogik och kan inte heller finnas, då dessa personer är sinsemellan mycket olika. De kan vara högt begåvade människor som känner sig ensamma och annorlunda och det kan vara patienter inom sluten psykiatrisk vård med autismen som ett av delsymptomen. Under sådana förhållanden måste de personliga behoven och önskningarna styra åtgärderna och pedagogik och behandling skräddarsys utifrån noggranna observationer som kopplas till kunskap om olika pedagogiska metoder.

Under lång tid har två parallella världar utvecklat kunskap i parallella spår utan att mötas – psykiatrin och habiliteringen. Många gånger finns personer med samma symptom inom båda systemen. Det behövs en omfattande kunskapsöverföring mellan dessa världar.

Om man ser till det faktum att många av psykiatrins långtidsvårdade patienter har livslånga funktionshinder och inte kan betraktas som sjuka som har möjlighet att tillfriskna, måste deras liv inrättas på helt andra sätt än i miljöer som påminner om sjukhus. Man kan inte heller vänta sig att människor med handikapp ska tillfriskna och bli normalfungerande. Målsättningen måste vara en helt annan som handlar om livskvalitet. Förebilden för en sådan förändring finns inom den tidigare omsorgsvården för förståndshandikappade som nu blivit kommunaliserad under LSS-lagen. Inom den tidigare omsorgsvården fanns av tradition ett pedagogiskt tänkande. Genom lämplig pedagogik skulle människor lära sig att klara livet självständigare, de skulle ha daglig sysselsättning och en meningsfull fritid. Inget av detta finns lika självklart för de psykiskt funktionshindrade. LSS-lagen har ersatt omsorgslagen och nya grupper omfattas av denna lag. Vid lagens tillkomst hade man inte räknat med den stora grupp människor som har högfungerande autism och som enligt lagens § 1 har rätt att få olika former av stöd och hjälp. För närvarande finns det liten beredskap att hjälpa denna grupp av personer på rätt sätt.

Skolans roll ser jag som absolut avgörande för om vi även i fortsättningen ska skapa nya generationer människor som känner att skolan inte har något annat att ge dem än dåligt självförtroende och

känslan av att inte passa in. Idag finns *En skola för alla* som ett begrepp i utbildningsideologernas version av skolan, men verklighetens skola är ännu inte den goda värld där också barn med dolda funktionshinder och deras inlärningsproblem uppmärksammas. En sådan skola kommer att ställa helt andra krav på kunskap och resurser. Först och främst behöver alla nedmonterade elevvårdande och specialpedagogiska resurser återställs till nivån före 1990-talet. Därefter behövs en inventering av de faktiska specialpedagogiska och elevvårdande behoven och resurser och utbildningar rättas därefter. Det behövs också en helt annan attityd till kompetensutveckling än det nuvarande systemet med enskilda studiedagar. Några få studiedagar är inte tillräckliga för att förstå så komplicerade funktionshinder som autism och andra neuropsykiatriska syndrom.

För en sådan skola behöver också lärarutbildningarna ändras så att alla lärare får åtminstone grundkunskaper i elevobservationer, specialpedagogiska metoder och en pedagogisk praktik värd namnet. För att lärarhögskolorna ska kunna utbilda pedagoger för elever med neuropsykiatriska funktionshinder krävs att praktik och teori kopplas ihop mycket tätare än vad som är fallet idag. Inom speciallärarutbildningarna har praktiktiderna under en längre tid förkortats på ett sådant sätt att det i bästa fall finns möjlighet för korta auskultationer. Den amerikanska TEACCH-divisionens långa handledda praktik för nya lärare är ett mönster värt att följa.

Inom skolsystemet har personer med förståndshandikapp och autism stegvis fått utvidgade utbildningsmöjligheter. Idag kan alla, oberoende av graden och komplexiteten av handikapp, få en skolgång till och med gymnasienivå. För vuxna finns den nyligen lagstiftade skolformen Särvux som ännu inte är fullständigt utbyggd. Denna skolform ger inte möjlighet till heltidsstudier och har inte heller lärarkategorier som har de fördjupade ämneskunskaper som skulle passa de elever med högfungerande autism som har specialintressen som de skulle vilja fördjupa sig i. För vuxna elever med autism och andra neuropsykiatriska tillstånd behövs grundliga utbildningar och påbyggnadsutbildningar. Arbetsanpassningssystemet som finns utvecklat inom TEACCH-divisionen vore också ett mönster värt att följa.

Den grupp som fortfarande står helt utanför varje form av organiserad vuxenutbildning är de personer som lever eller har levt inom den psykiatriska vården. När man nu räknar med att dessa personer ska leva i öppnare former i samhället är det nödvändigt att ge dem en möjlighet till utbildning för att kunna leva ett bättre liv. Utbildning betyder i deras fall inte alltid ämneskunskaper i kursform. Det kan också handla om utbildning i enkel vardagskunskap av det slag som jag presenterat i beskrivningarna av Olle, Freja och Ingrid i fallbeskrivningarna. En sådan pedagogik för personer som inte på länge haft vare sig organiserad sysselsättning eller varit vana vid att umgås med andra människor i grupp är mycket resurskrävande. Det krävs många gånger ensamundervisning på deras egna vilkor under

avsevärd tid innan det går att få in dem under mer organiserad verksamhet.

Neurologisk och genetisk forskning har under den senaste 10-årsperioden ändrat många av våra föreställningar om orsakerna till olika sjukdomar och funktionshinder. När man söker vetenskaplig litteratur inom autismområdet finns det numera en oöverskådlig mängd artiklar om neurologisk och genetisk forskning. I viss mån finns också psykologisk forskning. En stor del av denna forskning bedrivs i Storbritannien. När man söker pedagogisk forskning inom samma område blir resultatet betydligt magrare. Behovet av pedagogisk forskning är mycket stort och jag ser mitt eget arbete som en öppning mot en mer systematisk pedagogisk forskning kring autism. Denna uppsats är ett arbete för licentiatexamen och därmed halvvägs mot en avhandling i vilken jag ytterligare ämnar fördjupa mina tankar kring pedagogik för vuxna med så kallade barnneuropsykiatriska och andra närliggande tillstånd. Speciellt intresserad är jag av de personer som befinner sig inom psykiatrin under tvångslagarna LPT (Lagen om psykiatrisk tvångsvård) och LRV (Lagen om rättspsykiatrisk vård).

Referenslitteratur

American Psychiatric Association, 1994, *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders*, DSM-IV

Asperger, H, 1952, *Heilpädagogik*, Springer, Berlin

Baron-Cohen, S, 1995, *Mindblindness – an Essay on Autism and Theory of Mind*, MIT Press, Cambridge, Mass.

Benedetti, Gaetano, föredrag hållet på Långbro sjukhus, troligen hösten 1975. Dokument inkommet till Riksdagens Ombudsmannaexp. den 22/2 1988, nr 450/1987

Crow, T.J, 1998,*British Journal of Psychiatry*, 172, 289-290

Dogherty, J, 1999, The Effectiveness of the TEACCH System of Services, *The First Nordic Conference of Research on Autism/Asperger syndrome Conference Report*. Rapport nr1:1999, Institutionen för Vårdvetenskap och socialt arbete, Växjö universitet

Duvner, T, 1994, *Barnneuropsykiatri*, Liber Utbildning, Almqvist&Wiksell

Duvner, T, 1997, ADHD. *Impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårigheter*, Liber, Stockholm

Egan, K, 1992, *Imagination in Teaching and Learning, ages 8-15*, Routledge, London

Egan, K, 1997, *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, The University of Chicago Press

Flyvbjerg, B, 1991, *Rationalitet og makt*, Akademisk forlag

Foucault, M, (1965) *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason*, Pantheon Books, New York

Freltofte, S, 1998, *Att stödja barn med* DAMP. *Neuropedagogik för lärare och föräldrar*, Natur och Kultur, Stockholm

Frith, Uta, 1994, *Autism. Gåtans förklaring*, Liber Utbildning, Stockholm

Frith, U (ed), 1995, *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press

Gillberg, C, 1992, *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*, Natur & Kultur, Stockholm

Gillberg, C, 1996, *Ett barn i varje klass, om* DAMP, MBD, ADHD, Cura, Stockholm

Gillberg, C, 1998, *British Journal of Psychiatry*, 172, 200–209

Gillberg, C., 1999, Current standpoints on causes of autism and autistic-like states, *The First Nordic Conference of Research on Autism/Asperger syndrome Conference Report*. Rapport nr 1 1999, Institutionen för Vårdvetenskap och socialt arbete, Växjö universitet

Goddard, S,1996, *Ett fönster in i barnets huvud*, Cupiditas Discendi AB, Mjölby

Happé, F, 1994, *Autism – an introduction to psychological theory*, UCL Press

Hobson, P, 1995, *Autism and the development of mind*, Lawrence Erlbaum Ass, Hove

ICD, *International Classification of Diseases*, 10th ed., 1997, WHO

Jönsson, B, 1997, *Certecs kärna*, Certec, LTH, Lund

Jönsson, B & Anderberg, P, 1999, *(Re)habiliteringsteknologi och design – dess teorier och metoder*, Internrapport Certec 2:1999, LTH, Lund

Jörgensen, O.S, 1995, *Mellem autisme og normalitet*, Hans Reitzels Forlag, Köbenhavn

Lindstrand, P, 1998, *Diagnosen – ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet*, Inst. för specialpedagogik, LHS, Rapport 10:1998

Lomholt, M, 1974, *Barnpsykiatri*, Wahlström&Widstrand, Stockholm

Luria, A.R, 1976, *Cognitive development. Its Cultural and Social Foundations*, Harvard University Press, Cambridge, Mass

Lögdahl, Christina, 1996, *Psykologisk behandling vid Aspergers syndrom – ett försök att förstå och lindra ett okänt handikapp*, Landstinget Sörmland

Malmberg, A, Lewis, C, David, A, Allebeck, P, 1998, Premorbid adjustment and personality in people with schizophrenia, *British Journal of Psychiatry*, 172, 308-313

Mandre, E & Jönsson, B, 1996, *Fria Freja del 1. Före datoriseringen*, Certec, LTH, Lund

Mandre, E & Jönsson, B, 1996, *Fria Freja del 2. En explosiv utveckling*, Certec, LTH, Lund

Mandre, E, 1997, *Fria Freja del 3. Ett år med pedagogik inom psykiatrin*, Certec, LTH, Lund

Mangs, K & Martell, B, 1976, *0–20 år enligt psykoanalytisk teori*, Studentlitteratur, Lund

Marton, F, & Booth, S, 1997, *Learning and Awareness*, Lawrence Erlbaum and Associates Publishers,New Jersey

Metcalfe,J & Shimamura,A, 1994, *Metacognition. Knowing about Knowing*, A Bradford Book, MIT, Cambridge, Mass

Nylander, L, 1999, Prevalence of autism spectrum disorders in adult psychiatric out-patients. An attempt at making a simple screening questionaire, *The First Nordic Conference of Research on Autism/ Asperger syndrome Conference Report*. Rapport nr 1 1999, Institutionen för Vårdvetenskap och socialt arbete, Växjö universitet

Palmgren, L, 1995, *Att vårda våldsamma patienter. Historien om ett terapeutiskt experiment*, Natur&Kultur, Stockholm

Persson, B, 1999, The known Prevalence of Autism Spectrum Disorder in County Kronoberg, Sweden, *The First Nordic Conference of Research on Autism/Asperger syndrome Conference Report*. Rapport nr 1 1999, Institutionen för Vårdvetenskap och socialt arbete, Växjö universitet

Phillips, D.C & Soltis, J.F, 1998, *Perspectives on Learning*, Teachers College Press, Columbia University, New York

Psykiatriuppföljningen 1997:22, *Svensk psykiatrisk forskning*, Socialstyrelsen

Ratner, C, 1991, *Vygotskij´s sociohistorical psychology and its contemporary applications*, Plenum Press, New York

Rebecka Slutrapport, 1989, *En framtid… Erfarenheter-idéer-förslag från ett 5-årigt projekt för personer med barndomspsykos*, Riksföreningen för Psykotiska Barn

Regnér, E, 1967, *Skolpsykiatri*, Almqvist&Wiksell, Stockholm

Rourke, B (ed), 1995, *Syndrome of nonverbal learning disabilities: neurodevelopmental manifestations*, Guilford Press, New York

Sacks, O, 1987, *Mannen som förväxlade sin hustru med en hatt*, Brombergs, Stockholm

Schopler, E, Lansing, M, Waters, L, 1994, *Undervisningsaktiviteter för barn med autism*, Natur och kultur, Stockholm

Schön, D, 1999, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Ashgate Publishing. Ltd, Aldershot, England

Shorter, E, 1997, *A history of psychiatry. From the Era of Asylums to Prozac.* John Wiley and sons, Inc. New York

Siponmaa, L., Kristiansson, M:, Gillberg, C:, 1999, Child Neuropsychiatric Disorders in Forensic Psychiatry, *The First Nordic Conference of Research on Autism/Asperger syndrome Conference Report*. Rapport nr 1 1999, Institutionen för Vårdvetenskap och socialt arbete, Växjö universitet

SOU 1998:31 *Det gäller livet – Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem*

SOU 1998:31 Handikappombudsmannens remissvar till barnpsykiatri-kommitténs slutbetänkande, 1998-06-22 Dnr 391/98

SOU 1998:66, *Funkis – en väg mot en skola för alla*, Utbildnings-departementet

Stern, D, 1985, *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, USA

Swahn, Ö, 1991, Om funktionell analys av beteendestörning, Kompendium till konferens om beteendestörning. Stiftelsen ala

Szasz, T. (1961) *The Myth of mental Illness: foundations of a theory of personal conduct*, Dell, New York

Tantam, D, 1988, Lifelong Eccentricity and Social Isolation, Psychiatric, Social and Forensic Aspects, *British Journal of Psychiatry*, 153:777-82

Tantam, D, 1988, Asperger Syndrome or Schizoid Personality Disorder? *British Journal of Psychiatry*, 153:783-91

Trevarthen, et alia, 1996, *Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*, Jessica Kingsley Publishers, London

Tulving, E & Schachter, D,1994, *Memory Systems 1994*, A Bradford Book, MIT Press, Cambridge, Mass.

Vygotskij, L.S, 1981, *Psykologi och dialektik*, Norstedt och Söner, Stockholm

Wetterberg, L, Akner, G, Sääf, J, 1988, Clastogenic Factors and Abnormal Plasma Fractions in a Female Patient with Severe Aggressiveness, *British Journal of Psychiatry*, vol. 152

Wetterberg, Akner et alia, 1992, Chromosomal Abberrations in a Patient with Severe Psychopathology, *British Journal of Psychiatry*, vol.161

von Wright, G, 1993, *Logik, filosofi, språk. Strömningar och gestalter i modern filosofi*, Nya Doxa, Nora

Zenker, B, 1977, *Autistiska barn. Erfarenheter av behandlingsarbete.* Wahlström & Widstrand

Ödman, P-J, 1979, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*, Almqvist&Wiksell, Stockholm

Öhlmér, I, 1998, *Rätt till en ljusnande framtid. Gymnasieelever med svårigheter av* DAMP*-karaktär*, RBU Västmanland

Litteraturlista

AUTISM

Frith, Uta, 1994, *Autism. Gåtans förklaring*, Liber utbildning, Stockholm

Gerland, G (red), 1998, *På förekommen anledning – om människosyn, "biologism" och autism*, Cura, Stockholm

Gillberg, Christopher, 1997, *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom: normala, geniala, nördar?* Cura, Stockholm

Jordan, Rita – Powell, Stuart, 1997, *Autism and learning. A guide to good practice*, David Fulton Publishers Ltd, London

Peeters, T, 1998, *Autism. Från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*, Liber, Stockholm

Schopler, Eric – Mesibov, Gary, *Highfunctioning persons with autism*, Plenum Press, N.C., USA

Tössebro, Jan, *Tidige tiltak og oplaering – Diagnose – livslöp og oplaering*, ur artikelserie utgiven av Riksföreningen Autism

Wadström, O, 1991, Att förstå och tolka beteendeproblem, Kompendium till konferens om beteendestörning, Stiftelsen ALA

Wing, Lorna, 1996, *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*, Constable, London

SJÄLVBIOGRAFIER

Brattberg, G, 1999, *Enastående. Självbiografisk berättelse om livet med högfungerande autism*, Värkstaden, Stockholm

Ericsson, Ulrik, 1998, *Vild källa – om Tourette*, Cura, Stockholm

Gerland, G, 1996, *En riktig människa*, Cura, Stockholm

Grandin, T & Scariano, M, 1966, *Emergence – labelled autistic*, Arena Press, Novato, California

Grandin, T, Schopler, E & Mesibov, G, 1992, *High functioning individuals with autism*, Plenum Press, New York

Gravander, Widerlöv, Sjögren, 1999, *Att handskas med livet*, Gravander & Widerlöv, Västra Frölunda

Schäfer, S, 1996, *Stjärnor, linser och äpplen. Att leva med autism*, Cura, Stockholm

Schäfer, S, 1998, *Die "Schlafkrankheit" Narkolepsie. Ein Erfahrungsbericht über Lachschlag, Schrecklähmung und Pennen in Pappkartons*, Verlag Freies Geisteslebens, Stuttgart

Widerlöv, M & Alkehag, E, 1999, *Att handskas med "skitungar". Vardagspedagogik för barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*, Gravander & Widerlöv, Karlstad

Williams, D, 1993, *Ingen ingenstans. En autistisk flickas självbiografi*, Forum, Stockholm

Williams, D, 1999, *Like Colour to the Blind. Soul Searching and Soul finding*, Jessica Kingsley Publishers, London

LÄKARTIDNINGEN, ARTIKLAR

Bachner, Madeleine – Topor, Alain, Psykiatrins framtid – medicinsk specialitet eller tvärvetenskaplig verksamhet? volym 89, nr 19, 1992

Beier Henning, Autistiska syndrom. En angelägenhet även inom vuxenpsykiatrin, 1993, vol. 90:50 sid. 4560-64

Beier, Henning & Gillberg, Christopher, Stor bortglömd patientgrupp, 1995, vol. 39 sid. 3550

Åsberg, Marie, Psykiatrin är en medicinsk specialitet och en tvärvetenskaplig verksamhet, volym 89, nr 19, 1992

Eriksson, Mats, Obligatorisk psykoterapi – ett etiskt dilemma, volym 89, nr 19, 1992

Eriksson, Mats, Psykodynamisk terapi har spelat ut sin roll, volym 90, nr 13, 1993

Allgulander, Christer, Behov av utvärdering inom psykiatrin, volym 90, nr 20, 1993

Ramström, Jan, Dags precisera de psykiatriska klinikernas uppdrag. Brist på tydlighet kan leda till haveri, volym 90, nr 28-29, 1993

Hammer, Ingmar – Lassenius, Börje – Silfverhielm, Helena, Nödvändigt att ändra lagarna om tvångsvård, volym 90, nr 51-52, 1993

Westrin, Claes-Göran m.fl. Större respekt för anhöriga. Studie bland patienter och anhöriga i psykiatrisk vård, volym 91, nr 3, 1994

Westrin, Claes- Göran – Kjellin, Lars, Kritiska vårdgrannar till psykiatrin. Analys behövs för att förstå orsaken till misstron, volym 91, nr 3, 1994

Belfrage, Henrik – Lidberg, Lars, Den nya rättspsykiatriska lagstiftningen. Osäkra bedömningar och färre intagna, volym 91, nr 3, 1994

Román, Gunilla, Psykiatrins framtida roll. En samhällsorienterad disciplin? Volym 91, nr 3, 1994

Berg, Roland, Psykoterapin nu självklar del av psykiatrin, volym 95, nr 5, 1998

Crafoord, C. – Jacobsson, L. – Åsberg, M., Psykiatrins ”tre kärlekar”, volym 95, nr 14, 1998

LÄKARTIDNINGEN, ”KORRESPONDENS”

Palmgren, Lisbet, Kärlek lever av att kärlek se, volym 95, nr 12, 1998

Gerland, Gunilla, Patienter med autism kränks i psykoterapi, volym 95, nr 16, 1998

Gillberg, Christopher, Psykoterapi vid autism saknar effekt, ibid.

Bendz, Hans, Spekulativ, ogrundad teori om autism, ibid.

Stenström, Hugo, Kränkande insinuationer om kärlekslöshet, ibid.

Länkar på Internet

I en uppsats som finns i elektronisk form på Internet ser jag det som i det närmaste nödvändigt att också ge länkar vidare till andra elektroniska kunskapskällor. Det finns i dag mycket stora mängder information på Internet inom de områden som är relaterade till min uppsats, varför jag varit tvungen att göra ett begränsat urval. Urvalet är personligt och jag har försökt täcka in områdena autism/Asperger med relaterade tillstånd, ge länkar till viktiga intresseföreningar, ge ytterligare information om sådana behandlingsformer som jag beskrivit i uppsatsen eller som jag inte alls nämnt, därför att de inte varit aktuella för de personer jag arbetet med. Med denna form av kunskap är det viktigt att veta att det sker snabba förändringar – länkar som alldeles nyligen fanns kan vara borta efter en tid och ny information som inte fanns har kommit till.

AUTISMRELATERADE

Asperger	http://www.udel.edu/bkirby/asperger/
Hyperaktivitet/koncentrations-	http://www.torget.se/users/i/inmedsun/
svårigheter/bristande impulskontroll	http://home.swipnet.se/~w-71233/
Tvångstankar (OCD)	http://www.ananke.org/
Tics (Tourettes syndrom)	http://www.tourette.se/quests.htm

INTRESSEFÖRENINGAR

Europeiska Autismfederationen	http://www.autismeurope.arc.be/
Riksföreningen Autism	http://www.autism.se/

BEHANDLINGSMETODER

TEACCH-division, Chapel Hill	http://www.unc.edu/depts/teacch/
	http://www.unc.edu/depts/teacch/Cllc.htm
Beteendemodifikation/beteendeterapi	
The Journal of Applied Behavior Analysis	http://www.envmed.rochester.edu/wwwrap/
	behavior/jaba/jabahome.htm
Amerikanska exempel:	http://socrates.berkeley.edu/~boblev/
	Autism%20(1998)/sld034.htm
	http://pages.prodigy.net/damianporcari/recovery.htm
Engelskt exempel:	http://churchnet.ucsm.ac.uk/concord/learning.htm
Svenskt exempel:	http://home2.swipnet.se/~w-26028/sidanfyra.htm
Higashimetoden	http://www.independent.co.uk/edu/971113ed/story4.html
	http://www.oneworld.org/autism_uk/factsh/daily.html
Bérards auditiva terapi	http://www.web-wisdom.com/ears/article-input.html
Facilitaded communication	http://soeweb.syr.edu/thefci/about.htm
Kritik mot Facilitaded communication	http://www.skeptic.com/02.3.green-fc.html
	http://www.envmed.rochester.edu
	/wwwrap/behavior/jaba/jabahome.htm

LÄS- OCH SKRIVPROBLEM

Dyslexi	http://www.kalbynet.se/dyslexi/arkiv.htm
Hyperlexi	http://www.hyperlexia.org/index.html
Dyskalkuli	http://www.shianet.org/~reneenew/calc.html

Bilaga 1. Pedagogisk design

Denna uppsats är skriven både med tanke på tryckning och Internet-publicering. Resultaten som finns i de pedagogiska diagnoserna och den pedagogiska designen är dock i första hand tänkta för den elektroniska versionens cd-skiva. Den tryckta versionen finns därför i en särskild bilaga – i de gula sidorna – för att inte störa läsningen av den löpande texten. Dessa gula sidor innehåller, precis som cd-skivan, en sammankoppling av de pedagogiska diagnosernas påståenden med pedagogiska rekommendationer inom områdena:

- Miljöanpassning
- Pedagogisk struktur
- Pedagogisk metod
- Pedagogiskt innehåll

Man söker på siffra och får därefter rekommendationer inom samtliga områden där jag givit någon form av rekommendationer. Dessa rekommendationer måste nödvändigtvis vara av mer allmän karaktär eftersom de inte rör individer utan kategorier. Individualiseringen är tänkt att göras av den enskilde pedagogen i mötet med den enskilde eleven.

De understrykningar av ord och begrepp som finns är gjorda som länkar för den elektroniska versionen så att man direkt kan gå från en sådan understruken länk till den aktuella texten. I de gula sidorna är denna genväg inte möjlig utan det krävs att man går den något besvärligare vägen att leta upp understruket avsnitt i uppsatsen.

1. Vid överkänslighet för hörselintryck

MILJÖANPASSNING

Vid överkänsligheter i någon sinneskanal bör man göra sig en uppfattning om hur stark överkänsligheten är och vilken grad av miljöanpassning som behövs. Auditiv överkänslighet kan röra sig om en stark reaktion på höga ljud eller buller. Det kan också handla om att det är svårt att koppla bort oväsentliga bakgrundsljud i t.ex. bullriga miljöer eller när flera personer samtidigt talar. Det kan också vara svårt att både titta och lyssna samtidigt, som då en person inte samtidigt kan se någon i ögonen och koncentrera sig på vad som sägs.

De enklast åtgärderna för miljöanpassning kan vara att dämpa ljudnivån i klassrum, eller på den plats där personen behöver arbeta koncentrerat.

I svårare fall kan personen behöva en specialinredd arbetshörna, avskild från sådana ljud som personen är känslig för. Om personens hörsel inte klarar av att skilja ut förgrundsljud från bakgrunden behöver hänsyn tas till det i miljöutformningen.

Man bör också försöka skilja på om överkänslighetsreaktionerna på ljud har att göra med ljuden i sig eller om reaktionerna kommer enbart när ljuden kommer överraskande. I dessa fall är det mer

överraskningsmomenten som bör undvikas och miljön göras mer förutsägbar.

Det finns också en metod att i vissa speciella fall träna upp örats förmåga att uppfatta ljud genom auditorisk integration

http://www.web-wisdom.com/ears/article-input.html

Vid extrema överraskningsreaktioner, se *Mororeflexen*.

Fallbeskrivningar: *Freja/Elisabeth*

2. Vid överkänslighet för synintryck

MILJÖANPASSNING

Vid överkänsligheter i någon sinneskanal bör man göra sig en uppfattning om hur stark överkänsligheten är och vilken grad av miljöanpassning som behövs.

Överkänslighet för synintryck kan betyda att:

Man reagerar på starkt ljus.

Har svårt med visuellt överbelastade (röriga) miljöer.

Har svårt att koncentrera på synintrycken när man samtidigt måste lyssna.

Miljön bör vara sådan att det finns minimalt med synintryck. Det betyder inte att man alltid måste ha en helt kal arbetsplats. Svårighet att sovra bland synintryck gör att personen gradvis behöver vänja sig vid nya intryck. Vad som slutligen blir optimalt är beroende av personens grad av överkänslighet.

Man bör också försöka skilja på om överkänslighetsreaktionerna har att göra med synintrycken i sig eller om reaktionerna kommer enbart när personen plötsligt och överraskande får syn på något. I dessa fall är det mer överraskningsmomenten som bör undvikas och miljön göras mer förutsägbar.

I extrema fall, se *Mororeflexen*

Fallbeskrivningar: *Freja/Elisabeth*

3. Taktil överkänslighet

MILJÖANPASSNING

Vid överkänsligheter i någon sinneskanal bör man göra sig en uppfattning om hur stark överkänsligheten är och vilken grad av miljöanpassning som behövs.

Om en person har svårt att komma nära andra på grund av överkänslighet kan man, samtidigt som man tar hänsyn till det i placering på arbetsplats eller i skolmiljö, lägga till taktil desensitivisering som innehåll i behandlingen. Sådan går till så att man masserar huden med handen eller med t.ex. en frottéhandduk på ett sådant sätt att det känns behagligt för personen.

Fallbeskrivningar: *Freja/Elisabeth*

Mer om taktil stimulering: http://www.beroring.nu/sbvo/

4. Reagerar starkt på smaker och lukter

MILJÖANPASSNING

Vid överkänsligheter i någon sinneskanal bör man göra sig en uppfattning om hur stark överkänsligheten är och vilken grad av anpassning som behövs.

Om en person konsekvent undviker att äta vissa maträtter och det inte handlar om motstånd mot nyheter kan det vara fråga om överkänslighet mot vissa smaker eller lukter.

Alternativt kan det ha att göra med en överkänslighet i tänderna eller i munhålan. Det finns personer som har svårt med viss konsistens på maten och kan ha svårigheter med att tugga den. De pressar den hellre mot gommen. Också en vägran att borsta tänderna kan ha med en sådan överkänslighet att göra.

Fallbeskrivningar: *Stavros*

5. Tycker inte om att någon kommer nära

Det *kan* handla om taktil försvar, dvs. överkänslighet för beröring. Se *Taktilt försvar*.

6. Förlorar lätt uppmärksamheten

MILJÖANPASSNING

Vid uppmärksamhetsstörningar är det viktigt att man ser över miljön. Det bör finnas så få störningsmoment som möjligt. Strukturen i arbetet måste vara sådan att det är tydligt vad som ska göras och att det är överblickbart. Personer som har svagt inre belöningssystem klarar lättare av ett arbete med yttre belöningar. Sådana belöningar måste vara personligt uttänkta. En del personer vill ha något ätbart, andra samlar klistermärken och för en del kan det vara beröm eller vetskap om att vara sedd och uppskattad.

För personer med svagt socialt medvetande räcker dock inte sociala belöningar.

Se *Betingning* och *Habituering* som pedagogiska metoder.

7. Går omedelbart från impuls till handling

MILJÖANPASSNING

Avleds lätt av nya intryck eller tankar
Måste till varje pris genomföra sina idéer
Handlar oöverlagt utan att tänka på konsekvenserna
Blixtsnabba reflexmässiga reaktioner

Impulsstyrning är i de lindrigaste formerna något som kan kopplas till kreativitet, man ser något som är nytt och överraskande och kan inte undgå att omedelbart handla. I dessa fall behövs inga speciella pedagogiska åtgärder utom möjligtvis viss styrning.

När impulsstyrningen är ett hinder för koncentrationen och inlärningen behövs en miljöanpassning, så att det inte finns så mycket ny stimulans att reagera på. Det behövs en struktur i arbetet så att det inte finns för många överraskningsmoment. Överskådlighet och förutsägbarhet är nödvändiga.

I viss mån kan svår impulsivitet hämmas av att det finns visuella kännetecken för orientering i de lokaler som personer med sådana svårigheter vistas i. Dessa kännetecken kan vara färger, material och dylikt som hjälper till med orienteringen.

Förklaringen till att vissa impulsiva personer är oerhört snabba, har att göra med att ofrivilliga, reflexartade rörelser går mycket snabbare än medvetna rörelser.

I riktigt svåra fall av impulsstyrning har personen ingen förmåga alls att hämma impulser och går då från impuls till impuls utan inre kontroll. Detta kan leda till destruktivitet av olika slag.

Se *Betingning* och *Habituering* som pedagogiska metoder.

Fallbeskrivning *Freja/Elisabeth*.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Vid svårigheter att hämma impulser och vid överreaktioner på nya och plötsliga händelser behövs en struktur som är förutsägbar och möjlig att överblicka. Vuxna personer som har sådana svårigheter kan ibland ha lärt sig att kompensera sina svårigheter genom att inte utsätta sig för situationer som kan innebära nyheter eller överraskningar. Vid en första anblick lägger man då inte alls märke till svårigheterna eftersom de är socialt isolerade och fungerar bra i de fasta rutiner de skapat sig.

För pedagogik se *Betingning*, *Habituering* i de fall då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra.

I de fall då personen kan reflektera över sig själv och sin situation kan pedagogiken vara en kombination av *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

PEDAGOGISK METOD

Personer som är starkt impulsstyrda kan inte med tanken eller viljan betvinga sin impulsivitet annat än tillfälligtvis. Den pedagogiska metod som är lämplig att använda för att ändra på impulsiva och destruktiva beteenden är *Betingning* och *Habituering*. Om man lyckas fördröja tiden mellan impuls och handling, kan man därigenom också skapa utrymme för andra pedagogiska metoder som *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning från en situation till en annan och behöver ofta en uppdelning i delmoment av det nya som ska läras in.

Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande.

För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som finns. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett impulsivt, rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

8. Överreagerar på nya och/eller överraskande händelser med ängslan/ångest

MILJÖANPASSNING

Överdriven ängslan och oro kan bero på oförmåga att snabbt bearbeta och tolka intrycken.

Det kan finnas planeringssvårigheter, personen vet inte vad som kommer härnäst. Vet inte vad som förväntas i sociala situationer osv. Är osäker på om han/hon hittar i lokalerna eller omgivningarna t.ex. Är van vid att misslyckas.

Det kan också finnas generaliseringssvårigheter, svårt att överföra erfarenheter från en situation till en annan likande situation

Det behövs en struktur i arbetet så att det inte finns för många överraskningsmoment. Överskådlighet och förutsägbarhet är nödvändiga.

Miljön bör vara så förutsägbar som möjligt. Lokaler som personer med sådana svårigheter arbetar i bör ha visuella kännetecken. Dvs. det bör finnas kännetecken som färger, material och dylikt som orienteringshjälp.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Vid svårigheter att hämma impulser och vid överreaktioner på nya och plötsliga händelser behövs en struktur som är förutsägbar och möjlig att överblicka. Vuxna personer som har sådana svårigheter kan ibland ha lärt sig att kompensera sina svårigheter genom att inte utsätta sig för situationer som kan innebära nyheter eller överraskningar. Vid en första anblick lägger man då inte alls märke till svårigheterna eftersom de är socialt isolerade och fungerar bra i de fasta rutiner de skapat sig.

För pedagogik se *Betingning, Habituering* i de fall då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra.

I de fall då personen kan reflektera över sig själv och sin situation kan pedagogiken vara en kombination av *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

PEDAGOGISK METOD

Personer som är starkt impulsstyrda kan inte med tanken eller viljan betvinga sin impulsivitet annat än tillfälligtvis. Den pedagogiska metod som är lämplig att använda för att ändra på impulsiva och destruktiva beteenden är *Betingning* och *Habituering*. Om man lyckas fördröja tiden mellan impuls och handling, kan man därigenom också skapa utrymme för andra pedagogiska metoder *som Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning från en situation till en annan och behöver ofta en uppdelning i delmoment av det nya som ska läras in.

Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande. För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som återstår. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett impulsivt, rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt att vara vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

9. Överreagerar på nya och/eller överraskande händelser med stress/flyktberedskap

MILJÖANPASSNING

Den nya situationen innehåller sådant som personen har svårigheter med på grund av överkänslighet för sinnesintryck eller på grund av svårigheter med kontakt och kommunikation.

Tolkningssvårigheter, hinner inte snabbt få en överblick över situationen och tolka den.

Generaliseringssvårigheter, svårt att överföra erfarenheter från en situation till en annan liknande.

I extrema fall kan det röra sig om en patologisk flyktreaktion. Se *Mororeflexen* och *Freja/Elisabeth*.

Överraskningsreaktionerna är ett hinder för koncentrationen och inlärningen. Det behövs en miljöanpassning, så att de överraskande momenten är så få som möjligt. Det behövs en struktur i arbetet så att det inte finns för många överraskningsmoment. Överskådlighet och förutsägbarhet är nödvändiga. Lokaler som personer med sådana svårigheter vistas i bör ha visuella kännetecken. Dvs. det bör finnas kännetecken som färger, material och dylikt som orienteringshjälp.

I svårare fall av stress och flyktreaktioner, se *Betingning* och *Habituering* som pedagogisk metoder. Se även fallbeskrivning *Freja/Elisabeth*.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Vid svårigheter att hämma impulser och vid överreaktioner på nya och plötsliga händelser behövs en struktur som är förutsägbar och möjlig att överblicka. Vuxna personer som har sådana svårigheter kan ibland ha lärt sig att kompensera sina svårigheter genom att inte utsätta sig för situationer som kan innebära nyheter eller överraskningar. Vid en första anblick lägger man då inte alls märke till svårigheterna eftersom de är socialt isolerade och fungerar bra i de fasta rutiner de skapat sig.

För pedagogik se *Betingning, Habituering* i de fall då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra.

I de fall då personen kan reflektera över sig själv och sin situation kan pedagogiken vara en kombination av *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

PEDAGOGISK METOD

Personer som är starkt impulsstyrda kan inte med tanken eller viljan betvinga sin impulsivitet annat än tillfälligtvis. Den pedagogiska metod som är lämplig att använda för att ändra på impulsiva och destruktiva beteenden är *Betingning* och *Habituering*. Om man lyckas fördröja tiden mellan impuls och handling, kan man därigenom också skapa utrymme för andra pedagogiska metoder som Inlärning av hela koncept och Insiktspedagogik.

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning från en situation till en annan och behöver ofta få det nya som ska läras in uppdelat i delmoment.

Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande. För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och

handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som återstår. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett impulsivt, rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt att vara vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

10. Har svårt att komma igång med saker, saknar "startmotor"

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

En person som har igångsättningsproblem, saknar "startmotor," behöver ofta ett pedagogiskt innehåll som väcker intresse just i starten. Personer med dessa svårigheter brukar inte ha några större problem med att arbeta bara de kommit igång. Ibland kan det behövas överraskningar, dramatik eller spännande moment för att väcka motivationen.

Se *Morris*.

11. Reagerar långsamt

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Personer som reagerar märkbart långsamt på stimuli måste få den tid som behövs för att de ska kunna ta in och lära något. De blir lätt stressade av att man försöker skynda på dem. Om de läser samma kurs eller ingår i ett arbetslag med snabbare personer är det viktigt att man anpassar innehållet, så att de inte får samma mängd arbete att utföra på samma tid.

12. Har svårt att ta in något nytt, avskärmar sig

MILJÖANPASSNING

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning

från en situation till en annan och behöver ofta en uppdelning i delmoment av handlingskedjor eller något nytt som ska läras in.

Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande. För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som återstår. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

13. Har svårt att variera sitt beteende, fastnar lätt i stereotypa beteenden

PEDAGOGISK METOD

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning från en situation till en annan och behöver ofta en indelning i delmoment av något nytt som ska läras in.

Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande. För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som återstår. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett, rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

14. Fungerar bäst i rutinsituationer när han/hon vet vad som ska göras

PEDAGOGISK METOD

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning från en situation till en annan och behöver ofta en redogörelse för de olika delmomenten i det nya som ska läras in. Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande. För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som återstår. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett impulsivt, rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

15. Kräver ständig variation för att kunna hålla kvar uppmärksamheten

SINNESKANAL

Vakenhetsgraden regleras inte normalt. Personens aktivitetsnivå blir låg och ”slår av” med resultat som kan sträcka sig från tillfällig ouppmärksamhet till besvärande dåsighet/ sömnighet. Att hålla sig i rörelse

och få varierad stimulans kan vara ett sätt att kompensera den låga aktivitetsgraden.

Svagt inre belöningssystem, svårt att hitta inre motivation för sådant som kräver uthållighet.

Personer som har svagt inre belöningssystem klarar lättare av ett arbete med yttre belöningar. Sådana belöningar måste vara personligt uttänkta. En del personer vill ha något ätbart, andra samlar klistermärken och för en del kan det vara beröm eller vetskap om att vara sedd och uppskattad.

För personer med svagt socialt medvetande räcker dock inte sociala belöningar.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Personer med fluktuerande vakenhetsgrad och/eller svagt inre belöningssystem behöver en annorlunda struktur än personer som har bristande impulskontroll av andra orsaker. Det behövs en struktur med omväxling och ibland även dramatik och spänning för att de ska kunna hålla kvar uppmärksamheten. Det pedagogiska innehållet kan göras varierat, spännande och dramatiskt så att personen därigenom håller kvar koncentrationen.

Se *Morris, Staffan, Stavros.*

Detta variationssökande tillsammans med förmågan till visionär fantasi kan vara mycket kreativt och personer som har denna kombination av förmågor kan arbeta outtröttligt.. De pedagoger som möter sådana personligheter kan vara till hjälp med att styra deras kreativitet, ge dem möjligheter att vara kreativa och försöka förmå dem att de stoppa innan de blir utmattade.

PEDAGOGISK METOD

Personer som kräver ständig variation för att hålla kvar uppmärksamheten kan ha stor glädje av *Fantasi som pedagogisk metod*. Många av dessa personer behöver dramatik och spänning för att hålla uppe motivation och intresse.

16. Glömmer sådant man sagt, påminnelse hjälper inte

SINNESKANAL

Arbetsminnet måste kunna hålla kvar intrycken tillräckligt länge för att kunna bearbeta dem. Vid minnesproblem kan man kontrollera genom vilken sinneskanal personen har bäst minne: hörsel (talade ord), syn (bild eller skrivet språk), motorik (genom att själv utföra det som ska läras in).

PEDAGOGISK STRUKTUR

Personer som har svårigheter med minne och planering behöver en struktur som är minnesstödjande. Det behövs *markörer* i miljön, som talar om vad som ska göras var. Om personen inte har förmåga att planera sin dag, ska det finnas en yttre klar struktur i ett skrivet

schema eller i ett bildschema. Det kan behövas en indelning av aktiviteter i mindre delar, så att varje del blir överblickbar och tydlig. Det är ingen självklarhet att vuxna personer som levt ett ostrukturerat liv under många år helt plötsligt tar till sig en sådan struktur. Det krävs en pedagogik som långsamt inför strukturen och inte ger upp vid det initialmotståndet mot nyheter som ofta finns.

En del personer med dessa problem gör ständiga återfrågningar kring vad det ska göra, när de ska göra, med vem det ska göra osv. De ska då ha klara besked och hänvisning till det schema som ska finnas. Personer med minnes- och planeringsproblem ska aldrig få frågan ”vad tycker du själv?” eller ”vad vill *du* göra ?” förutsatt att man inte är helt säker på att personen känner till alternativen och förstår vad valet innebär.

När personer med ovanstående problem själva försöker återkalla minnen kan de också behöva markörer som framkallar rätt associationer. I inlärningssituationer kan markörerna finnas i sättet att strukturera texter som ska läsas eller i den struktur som omger inlärningssituationen.

För pedagogik se *Betingning, Habituering* i de fall då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra.

I de fall då personen kan reflektera över sig själv och sin situation kan pedagogiken vara en kombination av *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Personer som har minnesproblem av olika slag behöver yttre minneshjälpmedel eller *markörer* i innehållet av det som ska läras. Dessa markörer kan vara inlärda nyckelord som ger associationer om vad som är nästa steg i arbetet. Det kan också vara scheman, checklistor eller så kallade tankekartor. Tankekartorna är uppskrivna nyckelord och nyckelbegrepp som hjälper en person att minnas längre episoder eller hjälper till att minnas alla delfaktorer medan bearbetning av materialet pågår.

17. Ältar ofta samma tankar utan att själv besväras av det

PEDAGOGISK METOD

Personer som har svårt med snabb bearbetning och tolkning av sinnesintryck blir lätt rutinbundna och rituella och obenägna för att acceptera nyheter eller överraskningar. De behöver tid för omställning från en situation till en annan och behöver ofta en klar och tydlig indelning i delmoment av det nya som ska läras in.

Pedagogisk metod måste väljas utifrån personens förmåga att kunna reflektera över sig själv och förstå sina egna svårigheter. Metoden beror också på abstraktionsförmågan i personens tänkande. För en person som kan reflektera över sitt eget tänkande och handlande och som förstår sina svårigheter kan förklarande

stödsamtal (exempelvis Christina Lögdahls metod, se Referenslitteratur) och *Insiktspedagogik* vara lämpliga.

Då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra är *Betingning* och *Habituering* de pedagogiska alternativ som finns. Man ska också utgå från den nivå av konkretion som personen behöver och hitta en kommunikation som fungerar. Om det talade eller skrivna språket inte räcker som kommunikation, kan det behöva kompletteras med fotografiska bilder, teckningar eller andra symboler.

Personer med ett rutinbundet och tvångsmässigt/rituellt sätt att vara vill ofta bevara det statiska tillståndet. De är sällan intresserade av att läsa fiktiva berättelser om andra personer eller rena fantasiprodukter. Ändå har de större behov av flexibilitet och utvidgande av sina tankesfärer än andra. Genom att använda *Fantasi som pedagogisk metod* kan man i en del fall med stor framgång utvidga tankarna och intresset för fiktioner.

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Personer som är mycket tvångsmässiga i sitt tänkande och i sina handlingar behöver ett pedagogiskt innehåll som är mycket strukturerat och inte ger utrymme för det tvångsmässiga att bryta genom. Man kan också hänvisa samtal om sådana tvångsmässiga ämnen till en bestämd tid och plats.

Tvångsmässighet i tankar och handlingar, som personen själv inte är besvärad av, medför också att personen själv inte har tillräcklig motivation eller förmåga att ta sig ur tvången. Om dessa är besvärande för omgivningen behövs en långsiktig pedagogik. Se *Betingning, Habituering.*

18. Har bra minne för muntlig information

SINNESKANAL

Minne för muntlig information kan kontrolleras genom enkelt minnesprov:

Säg efter ord
Säg efter hel mening
Återberätta kort berättelse

Det är viktigt att ta reda på vilken sinneskanal som fungerar bäst för bearbetning av information. En del personer behöver information från flera sinneskanaler samtidigt för att lära sig bäst. Sådan samtidighet kan finnas i multimediaprogram eller kan skapas genom olika kombinationer av eget audio-visuellt material.

19. Har bra minne för skriven information

SINNESKANAL

Minne för skriven information kan kontrolleras genom enkelt minnesprov:

Säg efter skrivna ord som visats

Skriv ur minnet ord som visats

Skriv ur minnet mening som visats

Det är viktigt att ta reda på vilken sinneskanal som fungerar bäst för bearbetning av information. En del personer behöver information från flera sinneskanaler samtidigt för att lära sig bäst. Sådan samtidighet kan finnas i multimediaprogram eller kan skapas genom olika kombinationer av eget audio-visuellt material.

20. Har bra minne för bildinformation

SINNESKANAL

Minne för bildinformation kan kontrolleras genom enkelt minnesprov:

Visa fotografier och be personen berätta ur minnet vad som fanns på bilden

Visa schematiska teckningar och be personen visa ur minnet vad som fanns på bilden

Visa icke-föreställande bilder med färger och former och be personen berätta ur minnet vad som fanns på bilden

Det samma kan göras och man ber personen ur minnet rita vad som fanns på bilderna

Det är viktigt att ta reda på vilken sinneskanal som fungerar bäst för bearbetning av information. En del personer behöver information från flera sinneskanaler samtidigt för att lära sig bäst. Sådan samtidighet kan finnas i multimediaprogram eller kan skapas genom olika kombinationer av eget audio-visuellt material.

21. Har bra minne för det som han/hon själv får utföra

SINNESKANAL

Man kan kontrollera om en person har bra minne för sådant som han/hon själv får göra genom härmning av enkla och komplexa rörelsemönster och hela rörelsesekvenser.

22. Har bra rytmkänsla

SINNESKANAL

Om en person har bra rytmkänsla och minne för rytmer kan kontrolleras genom härmning av enkla och komplexa rytmer.

Ett exempel på pedagogisk rytmanvändning, se *Ingrid*.

23. Har lätt för att lära sig melodier utantill

SINNESKANAL

Om en person har bra minne för melodier kan kontrolleras genom härmning av enkla och komplexa melodier. Ibland kan en person ha lättare för att lära sig genom sång än genom talade ord.

24. Har lätt att lära sig utantill

SINNESKANAL

I det semantiska minnet lagras enstaka fakta som inte är kopplade till sammanhang eller mening. Det man lärt sig på detta sätt reproduceras på samma sätt som det är inlärt. Att ha lätt för att minnas inlärda fakta betyder inte att andra minnesfunktioner fungerar lika bra. Man behöver därmed inte ha ett generellt ”gott minne”.

25. Har svårt att på ett sammanhängande sätt berätta något som han/hon varit med om

SINNESKANAL

Personer som har minnesproblem av olika slag behöver yttre minneshjälpmedel eller *markörer* i innehållet av det som ska läras. Dessa markörer kan vara inlärda nyckelord som ger associationer om vad som är nästa steg i arbetet. Det kan också vara scheman, checklistor eller tankekartor. Tankekartorna är uppskrivna nyckelord och nyckelbegrepp som hjälper en person att minnas längre episoder eller hjälper till att minnas alla delfaktorer medan bearbetning av materialet pågår.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Personer som har svårigheter med minne och planering behöver en struktur som är minnesstödjande. Det behövs *markörer* i miljön, som talar om vad som ska göras var. Om personen inte har förmåga att planera sin dag, ska det finnas en yttre klar struktur i ett skrivet schema eller i ett bildschema. Det kan behövas en indelning av aktiviteter i mindre delar, så att varje del blir överblickbar och tydlig. Det är ingen självklarhet att vuxna personer som levt ett ostrukturerat liv under många år helt plötsligt tar till sig en sådan struktur. Det krävs en pedagogik som långsamt inför strukturen och inte ger upp vid det initialmotståndet mot nyheter som ofta finns.

En del personer med dessa problem gör ständiga återfrågningar kring vad det ska göra, när de ska göra, med vem det ska göra osv. De ska då ha klara besked och hänvisning till det schema som ska finnas. Personer med minnes- och planeringsproblem ska aldrig få frågan ”vad tycker du själv?” eller ”vad vill *du* göra ?” om man inte är helt säker på att personen känner till alternativen och förstår vad valet innebär.

När personer med ovanstående problem själva försöker återkalla minnen kan de också behöva *markörer* som framkallar rätt associationer. I inlärningssituationer kan markörerna finnas i sättet att strukturera texter som ska läsas eller i den struktur som omger inlärningssituationen.

Sådana markörer som blir till minneshjälp för att komma ihåg episoder ur livet är nedskrivna och fotografera händelser. Detta hjälper personen att få en livshistoria som ger associationer till andra händelser och som går att kommunicera till andra.

För pedagogik se *Betingning, Habituering* i de fall då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra.

I de fall då personen kan reflektera över sig själv och sin situation kan pedagogiken vara en kombination av *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

26. Har svårt att ta fram nödvändig information ur minnet

SINNESKANAL

Personer som har minnesproblem av olika slag behöver yttre minneshjälpmedel eller *markörer* i innehållet av det som ska läras. Dessa markörer kan vara inlärda nyckelord som ger associationer om vad som är nästa steg i arbetet. Det kan också vara scheman eller checklistor

PEDAGOGISK STRUKTUR

Personer som har svårigheter med minne och planering behöver en struktur som är minnesstödjande. Det behövs *markörer* i miljön, som talar om vad som ska göras var. Om personen inte har förmåga att planera sin dag, ska det finnas en yttre klar struktur i ett skrivet schema eller i ett bildschema. Det kan behövas en indelning av aktiviteter i mindre delar, så att varje del blir överblickbar och tydlig. Det är ingen självklarhet att vuxna personer som levt ett ostrukturerat liv under många år helt plötsligt tar till sig en sådan struktur. Det krävs en pedagogik som långsamt inför strukturen och inte ger upp vid det initialmotståndet mot nyheter som ofta finns.

En del personer med dessa problem gör ständiga återfrågningar kring vad det ska göra, när de ska göra, med vem det ska göra osv. De ska då ha klara besked och hänvisning till det schema som ska finnas. Personer med minnes- och planeringsproblem ska aldrig få frågan ”vad tycker du själv?” eller ”vad vill *du* göra ?” om man inte är helt säker på att personen känner till alternativen och förstår vad valet innebär.

När personer med ovanstående problem själva försöker återkalla minnen kan de också behöva markörer som framkallar rätt associationer. I inlärningssituationer kan markörerna finnas i sättet att strukturera texter som ska läsas eller i den struktur som omger inlärningssituationen.

För pedagogik se *Betingning, Habituering* i de fall då personen har dålig självinsikt och sällan eller aldrig reflekterar över sig själv i förhållande till andra.

I de fall då personen kan reflektera över sig själv och sin situation kan pedagogiken vara en kombination av *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

27. Har inga eller få spontana associationer

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Personer som har minnesproblem av olika slag behöver yttre minneshjälpmedel eller markörer i innehållet av det som ska läras. Dessa markörer kan vara inlärda nyckelord som ger associationer om vad som är nästa steg i arbetet. Det kan också vara scheman, checklistor eller tankekartor. Tankekartorna är uppskrivna nyckelord och nyckelbegrepp som hjälper en person att minnas längre episoder eller hjälper till att minnas alla delfaktorer medan bearbetning av materialet pågår.

28. Har bara konkreta och stereotypa associationer

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

De personer som är mycket konkreta i sitt tänkande och som inte har annat än stereotypa associationer behöver hjälp med att utvidga tankeinnehållet med små steg i taget.

Se *Fantasi som pedagogisk metod.*

Personer som har förmåga att fantisera kan ibland ha fantasier som närmar sig de bisarra och det är då viktigt att realitetstesta personens fantasier. Ibland kan tankar verka bisarra därför att personen missförstått hur saker verkligen hänger ihop och har inte fått missförstånden förklarade för sig. Personer som levt isolerade långa perioder, utan att någon tagit dem ur villfarelser eller egna försök att förklara världen, kan ha ett tänkande som verkar mycket bisarrt. Det handlar i dessa fall inte om *vanföreställningar* utan om *idiosynkratiska* (egna) *föreställningar* om världen.

Se *Insiktspedagogik, Metakognition*.

29. Kan hitta på och fantisera om sådant som inte finns i verkligheten

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

De personer som är mycket konkreta i sitt tänkande och som inte har annat än stereotypa associationer behöver hjälp med att utvidga tankeinnehållet med små steg i taget.

Se *Fantasi som pedagogisk metod.*

Personer som har förmåga att fantisera kan ibland ha fantasier som närmar sig de bisarra och det är då viktigt att realitetstesta personens fantasier. Ibland kan tankar verka bisarra därför att personen missförstått hur saker verkligen hänger ihop och missförstånden har inte klarats upp. Personer som levt isolerade långa perioder, utan att någon tagit dem ur villfarelser eller egna försök att förklara världen, kan ha ett tänkande som verkar mycket bisarrt. Det handlar i dessa fall inte om *vanföreställningar* utan om *idiosynkratiska* (egna) *föreställningar* om världen.

Se *Insiktspedagogik, Metakognition*.

30. Fantasier och associationer är bisarra

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

De personer som är mycket konkreta i sitt tänkande och som inte har annat än stereotypa associationer behöver hjälp med att utvidga tankeinnehållet med små steg i taget.

Se *Fantasi som pedagogisk metod.*

Personer som har förmåga att fantisera kan ibland ha fantasier som närmar sig de bisarra och det är då viktigt att realitetstesta personens fantasier. Ibland kan tankar verka bisarra därför att personen missförstått hur saker verkligen hänger ihop och missförstånden har inte klarats upp. Personer som levt isolerade långa perioder, utan att någon tagit dem ur villfarelser eller egna försök att förklara världen, kan ha ett tänkande som verkar mycket bisarrt. Det handlar i dessa fall inte om *vanföreställningar* utan om *idiosynkratiska* (egna) *föreställningar* om världen.

Se *Insiktspedagogik, Metakognition*.

31. Har stora visioner, alltid något på gång

PEDAGOGISK STRUKTUR

Personer med fluktuerande vakenhetsgrad och/eller svagt inre belöningssystem behöver en annorlunda struktur än personer som har bristande impulskontroll av andra orsaker. Det behövs en struktur med omväxling och ibland även dramatik och spänning för att de ska kunna hålla kvar uppmärksamheten.

Se *Morris, Staffan, Stavros*.

Detta variationssökande tillsammans med förmågan till visionär fantasi kan vara kreativt och personer som har denna kombination av förmågor kan arbeta outtröttligt. De pedagoger som möter sådana personligheter kan vara till hjälp med att styra deras kreativitet, ge dem möjligheter att vara kreativa och försöka förmå dem att de stoppa innan de blir utmattade.

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

De mycket visionära personerna, som har svårt att hålla sig innanför gränser, behöver hjälp med att kanalisera visionerna så att de blir

användbart kreativa och inte svävar ut i något oanvändbart eller destruktivt.

32. Har ett mycket konkret tänkande

PEDAGOGISK METOD

Ett konkret sätt att tänka och förstå omvärlden betyder att de pedagogiska metoderna som används inte självklart kan utgå från insiktspedagogiken. Det kan behövas inlärning av hela koncept innan man kan gå vidare till en mer insiktsinriktad pedagogik.

Se *Insiktspedagogik, Inlärning av hela koncept, Fantasi som pedagogisk metod, Metakognition*.

33. Har viss förståelse för abstrakta begrepp och symboler

PEDAGOGISK METOD

En konkret förståelse betyder att de pedagogiska metoderna som används inte självklart kan utgå från insiktspedagogiken. Det kan behövas inlärning av hela koncept innan man kan gå vidare till en mer insiktsinriktad pedagogik. Den person som har viss förståelse för abstraktioner kan genom en stegvis pedagogik öva upp sin förståelse för ett mer abstrakt tänkande.

Se Insiktspedagogik, Inlärning av hela koncept, Fantasi som pedagogisk metod, Metakognition.

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Förmågan att förstå abstraktioner och konkretionsnivån i inlärningen måste anpassas efter personens förmåga att förstå. Det är också viktigt att personer som inte förstår skämt, ironi, talesätt mm. får kunskapen om sådant som del av det pedagogiska innehållet.

34. Har inga större problem med abstraktioner eller symboler

PEDAGOGISK METOD

Den person som har full förståelse för abstraktioner och symboler kan använda sig av insiktspedagogiken.

Se *Insiktspedagogik, Metakognition.*

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Även personer som förstår abstraktioner och symboler kan ha vissa svårigheter med språkets innehåll. Det kan handla om personer som inte förstår skämt, ironi, talesätt mm. Om så är fallet är det viktigt att de får kunskaper om sådant som del av det pedagogiska innehållet.

35. Kan inte förstå hypotetiska resonemang av typen ”om det här vore du, hur skulle du tänka, känna, göra

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept*.

Se även *Social berättelse*, fallbeskrivning *Freja/Elisabeth.*

36. Kan inte reflektera över sitt eget tänkande eller handlande och jämföra sig med andra

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept*.

Se även *Social berättelse*, fallbeskrivning *Freja/Elisabeth*.

37. Kan inte förstå något ur en annans perspektiv

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära

sig betydelsen av vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept*.

Se även *Social berättelse*, fallbeskrivning *Freja/Elisabeth*.

38. Är passiv i kontakten, tar sällan kontakt med andra

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig betydelsen av vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept.*

Se även *Social berättelse*.

39. Är mestadels besvärad av sociala sammanhang

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig betydelsen av vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept.*

Se även *Social berättelse*.

40. Tar kontakt med andra på ett avvikande sätt

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept.*

Se även *Social berättelse*.

41. Kan inte spontant delta i gruppaktiviteter

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå andra människors perspektiv och sociala situationer kräver ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut kunskap om människors känsloliv och hur människor kan tänkas reagera i olika situationer. Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig betydelsen av vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept.*

Se även *Social berättelse*.

42. Har svårt att förstå instruktioner om de ges i grupp

PEDAGOGISK STRUKTUR

Det kan vara svårt för personer som har koncentrationssvårigheter och perceptionsstörningar att ta emot instruktioner i grupp. Det kan då krävas att man ger instruktioner också på annat sätt än enbart muntligt.

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Om svårigheterna beror på bristande social förståelse behövs ett pedagogiskt innehåll där man stegvis försöker lära ut social kunskap.

Detta kan ske genom sociala berättelser eller genom inlärning av hela koncept, dvs. genom att lära sig betydelsen av vissa sociala koncept. Jämsides med denna form av inlärning kan man också försöka arbeta med insiktspedagogik och fantasi som pedagogisk metod.

Förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och handlande och förmågan till perspektivbyte är avgörande för pedagogiska metoder och pedagogiskt innehåll. Ju mindre en person förmår att jämföra sig med andra, desto mer krävs metoder som utgår från *Betingning, Habituering* och *Inlärning av hela koncept.*

Se även *Social berättelse*.

43. Använder inte mimik och kroppsspråk som kommunikation

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå och handskas med sociala situationer och läsa av icke-verbala signaler kräver att man skapar en speciell inlärningsstruktur. Den ska göra det möjligt att lära sig skillnader mellan olika slags sociala situationer och den kommunikation som krävs för de olika situationerna. Personer som själva inte använder mimik, kroppsspråk och betoning som betydelsebärande element i kommunikationen måste få tillfälle att lära sig betydelsen av det.

Innehållet i inlärningen/behandlingen bör också vara sådant att det behandlar socialt liv och kommunikation.

Se *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

44. Har svårt att tolka andras mimik och kroppsspråk

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Svårighet att förstå och handskas med sociala situationer och läsa av icke-verbala signaler kräver att man skapar en speciell inlärningsstruktur. Den ska göra det möjligt att lära sig skillnader mellan olika slags sociala situationer och den kommunikation som krävs för de olika situationerna. Personer som själva inte använder mimik, kroppsspråk och betoning som betydelsebärande element i kommunikationen måste få tillfälle att lära sig betydelsen av det.

Innehållet i inlärningen/behandlingen bör också vara sådant att det behandlar socialt liv och kommunikation.

Se *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

45. Kompenserar bristande talförmåga med mimik och kroppsspråk

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Om en person har mimik och kroppsspråk finns en möjlighet att använda gester som förstärkning till eller som alternativ till ett bristfälligt talat språk.

46. Kan tolka känslostämningar även utan ord

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Vid sociala svårigheter eller svårigheter med kommunikation kan man pedagogiskt använda sig av denna känslighet för att beskriva vad som sker i det mänskliga samspelet och i sociala situationer.

Fallbeskrivning *Ingrid*.

47. Har svårt att förstå turtagningsprinciperna i samtal

PEDAGOGISK STRUKTUR

I grunden kan finnas perceptionsstörningar som gör det svårt att snabbt flytta uppmärksamheten på så sätt som behövs för att byta perspektiv från sig själv till samtalspartnern. Ett samtal är ett ständigt perspektivbyte. Det kan också vara svårt att ha uppmärksamheten på samtalet i en miljö där det finns många syn- eller hörselintryck.

Svårigheterna kan också ha att göra med bristande automatisering av talet. När talet inte automatiskt flyter, utan personen först är tvungen att tänka ut meningarna innan han talar, kan det bli frustrerande att delta i samtal eftersom det blir svårt med ”timingen.” Ett samtal kan ha tagit en helt annan vändning medan personen har tänkt ut sin mening.

Det kan också finnas svårigheter med förståelse av sociala sammanhang och i dessa fall behöver man tar upp social kunskap och kommunikation i det pedagogiska innehållet. Ett sådant innehåll ska göra det möjligt att lära sig skillnader mellan olika slags sociala situationer och vilken kommunikation som krävs för de olika situationerna. Personer som själva inte använder mimik, kroppsspråk och betoning som betydelsebärande element i kommunikationen måste få tillfälle att lära sig betydelsen av det.

Innehållet i inlärningen/behandlingen bör också vara sådant att det behandlar socialt liv och kommunikation.

Se *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik*.

48. Kommer sällan in i ett samtal med flera personer på ett naturligt sätt

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

I grunden kan finnas perceptionsstörningar som gör det svårt att snabbt flytta uppmärksamheten på så sätt som behövs för att byta perspektiv från sig själv till samtalspartnern. Ett samtal är ett ständigt perspektivbyte. Det kan också vara svårt att ha uppmärksamheten på samtalet i en miljö där det finns många syn- eller hörselintryck.

Det kan också ha att göra med bristande automatisering av talet. När talet inte automatiskt flyter, utan personen först är tvungen att tänka ut meningarna innan han talar, kan det bli frustrerande att delta i samtal eftersom det blir svårt med ”timingen.” Ett samtal kan ha tagit en helt annan vändning medan personen har tänkt ut sin mening.

Det kan också finnas svårigheter med förståelse av sociala sammanhang och i dessa fall behöver man tar upp social kunskap och kommunikation i det pedagogiska innehållet. Ett sådant innehåll ska göra det möjligt att lära sig skillnader mellan olika slags sociala situationer och vilken kommunikation som krävs för de olika situationerna. Personer som själva inte använder mimik, kroppsspråk och betoning som betydelsebärande element i kommunikationen måste få tillfälle att lära sig betydelsen av det.

Innehållet i inlärningen/behandlingen bör också vara sådant att det behandlar socialt liv och kommunikation.

Se *Inlärning av hela koncept* och *Insiktspedagogik.*

49. Talar bara med vissa människor eller i vissa sammanhang

Det kan ha att göra med perceptionsstörningar exempelvis svårighet att ha uppmärksamheten på samtalet i miljö där det finns många syn- eller hörselintryck. Svårighet med att samtidigt ha blickkontakt och att tala. Svårighet med att flytta uppmärksamheten vid exempelvis samtal samtidigt som man äter.

Det kan också ha att göra med bristande automatisering av talet. När talet inte automatiskt flyter, utan personen först är tvungen att tänka ut meningarna innan han talar, kan det bli frustrerande att delta i samtal eftersom det blir svårt med ”timingen.” Ett samtal kan ha tagit en helt annan vändning medan personen har tänkt ut sin mening. Sådana frustrationer kan ligga bakom oförmågan eller oviljan att tala. Det är också mycket energikrävande att tala när man har en bristande talautomatik.

Det kan också finnas en social oförmåga bakom svårigheten att tala med okända människor eller i sammanhang där personen inte känner sig helt trygg.

50. Har ett stort ordförråd som används på ett varierat sätt

För pedagogiken är det en stor fördel att personen har ett bra och varierat talspråk. Om det hos samma person finns kontakt- och kommunikationsproblem som inte har samband med språksvårigheter är det viktigt att kontrollera att det finns en förståelse bakom de ord som personen använder. Personer med pragmatiska språksvårigheter kan ha god grammatisk förmåga och stort ordförråd, men ändå ha svårt med viss språkförståelse. Speciellt svårt kan det vara med outtalade budskap som finns ”mellan raderna”, skämt, ironi o.dyl.

51. Har inget eller mycket lite spontant tal

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Personer med liten förmåga att uttrycka sig i tal bör få ett alternativt sätt att kommunicera. Det kan röra sig om text, bilder eller annan alternativ kommunikation. Om personen förstår mimik och kroppsspråk kan teckenkommunikation vara ett alternativ.

52. Har svårt att lösa hastigt uppdykande problem

MILJÖANPASSNING OCH PEDAGOGISK STRUKTUR

Problemlösning innehåller flera steg:

Man måste i en ny situation kunna identifiera vad som är problemet

Man måste kunna minnas problemet medan man jämför den aktuella situationen med liknande erfarenheter och söker strategi för lösning

Man måste ha förmåga att värdera lösningarna och förstå deras konsekvenser.

Problemlösningssvårigheter kan hänga ihop med minnesproblem och svårigheter med planering eller brist på metakognition. Om man inte har en plan för sina handlingar utan låter tillfälliga impulser styra handlingarna, behövs pedagogisk hjälp.

Miljön kan i sig innehålla information om vad som ska göras var. Det behövs överskådlighet och förutsägbarhet genom struktur. Det pedagogiska innehållet ska också ge planeringshjälp. Det behövs inlärda strategier för att lära sig lösa olika sorters problem.

Pedagogiskt kan det ske genom *Inlärning av hela koncept* eller genom *Insiktspedagogik* med minneshjälpmedel.

53. Undviker helst problemsituationer

MILJÖANPASSNING

Något eller några av stegen vid problemlösning kan vara så svåra och frustrerande att personens enda strategi är att undvika problemen.

Problemlösning innehåller flera steg:

Man måste i en ny situation kunna identifiera vad som är problemet

Man måste kunna minnas problemet medan man jämför den aktuella situationen med liknande erfarenheter och söker strategi för lösning

Man måste ha förmåga att värdera lösningarna och förstå deras konsekvenser.

Problemlösningssvårigheter kan hänga ihop med minnesproblem och svårigheter med planering eller brist på metakognition. Om man inte har en plan för sina handlingar utan låter tillfälliga impulser styra handlingarna, behövs pedagogisk hjälp.

Miljön kan i sig innehålla information om vad som ska göras var. Det behövs överskådlighet och förutsägbarhet genom struktur. Det pedagogiska innehållet ska också ge planeringshjälp. Det behövs inlärda strategier för att lära sig lösa olika sorters problem.

Pedagogiskt kan det ske genom *Inlärning av hela koncept* eller genom *Insiktspedagogik* med minneshjälpmedel.

54. Har svårt att koordinera sina rörelser, upplevs som klumpig

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Det pedagogiska innehållet kan många gånger behöva kompletteras med motorisk träning för personer som har koordinationssvårigheter. Vid svårare fall kan man behöva automatisera enskilda rörelse-sekvenser genom att personen själv upprepade gånger utför rörelserna. Inlärda delsekvenser kan sedan kombineras till längre handlingskedjor.

Man kan också anpassa pedagogiken så att man tar bort svåra moment. I bollspel till exempel kan det för en del personer vara svårt att både tänka på sin motorik, hålla reda på bollen och medspelarna samtidigt. Bollspel i lag kan vara alltför svåra med dessa svårigheter. Bättre bollsporter för dessa personer brukar vara sådana som har färre moment. Ett sådant exempel är bowling, där man kastar klot från stillastående.

55. Har svårt med planerade rörelser, gör ofta saker i fel ordning

PEDAGOGISK METOD

När en person har svårt med motorisk planering måste rörelser delas upp i korta sekvenser och varje sekvens automatiseras genom att man visar hur rörelsen ska utföras och personen själv får göra om det många gånger. Inlärda delsekvenser kan sedan sättas ihop till längre handlingskedjor.

56. Rör sig ständigt, hyperaktiv

SINNESKANAL

Det kan handla om att vakenhetsgraden inte regleras normalt. Personens aktivitetsnivå blir låg och ”slår av” med resultat som kan sträcka sig från tillfällig ouppmärksamhet till besvärande dåsighet/ sömnighet. Att hålla sig i rörelse och få varierad stimulans kan vara ett sätt att kompensera den låga aktivitetsgraden.

Svagt inre belöningssystem, svårt att hitta inre motivation för sådant som kräver uthållighet.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Personer med fluktuerande vakenhetsgrad och/eller svagt inre belöningssystem behöver en annorlunda struktur än personer som har bristande impulskontroll av andra orsaker. Det behövs en struktur med omväxling och ibland även dramatik och spänning för att de ska kunna hålla kvar uppmärksamheten. Det pedagogiska innehållet kan göras varierat, spännande och dramatiskt så att personen därigenom håller kvar koncentrationen.

Se *Morris, Staffan, Stavros*.

Detta variationssökande tillsammans med förmågan till visionär fantasi kan vara mycket kreativt och personer som har denna kombination av förmågor kan arbeta outtröttligt.. De pedagoger som möter sådana personligheter kan vara till hjälp med att styra deras kreativitet, ge dem möjligheter att vara kreativa och försöka förmå dem att de stoppa innan de blir utmattade.

57. Är mycket passiv, rör sig lite

ANPASSAT PEDAGOGISKT INNEHÅLL

Det kan handla om att en person har igångsättningsproblem, saknar ”startmotor.” Då behövs ofta ett pedagogiskt innehåll som väcker intresse just i starten. Personer med dessa svårigheter brukar inte ha några större problem med att arbeta bara de kommit igång. Ibland kan det behövas överraskningar, dramatik eller spännande moment för att väcka ”startmotorn”.

Se *Morris*.

PEDAGOGISK STRUKTUR

Det kan också handla om att personen har bristande planeringsförmåga och/eller oförmåga att skapa sig inre föreställningar av vad han skulle kunna göra. Personer som har svårigheter med minne och planering behöver en struktur som är minnesstödjande. Det behövs *markörer* i miljön, som talar om vad som ska göras var. Om personen inte har förmåga att planera sin dag, ska det finnas en yttre klar struktur i ett skrivet schema eller i ett bildschema. Det kan behövas en indelning av aktiviteter i mindre delar, så att varje del blir överblickbar och tydlig. Det är ingen självklarhet att vuxna personer som levt ett ostrukturerat liv under många år helt plötsligt tar till sig en sådan struktur. Det krävs en pedagogik som långsamt inför strukturen och inte ger upp vid det initialmotståndet mot nyheter som ofta finns.

58. Har inre upplevelser som tränger undan den aktuella verkligheten

MILJÖANPASSNING

Dessa upplevelser kan vara av flera slag: egna tankar och inre upplevelser som blir så starka att personen lever i ”sin egen värld”, bortkopplad från yttre synintryck, under längre eller kortare stunder.

I lindrigare fall, då personen upplever sig som ”hudlös” i sociala situationer och/eller skärmar av sig på grund av för många sinnesintryck, kan personen själv känna av vilka situationer som är alltför svåra och undvika dem. Det kan ibland behövas inlärda pedagogiska strategier för att bättre förstå vad som förväntas i vilka situationer. *Se Inlärning av hela koncept.*

I svårare fall, då personen i vanliga vardagliga situationer inte förmår hålla gränserna mot yttervärlden, utan har stora besvär av översvämmande inre bilder eller tankar behövs mänsklig hjälp för kontrollen. Hjälpen måste här vara flerfaldig, medicinsk och pedagogisk med miljöanpassning, struktur och pedagogiskt innehåll.

Det kan röra sig om posttraumatiska stresstillstånd med livliga minnesbilder som utlöses av sådant som är associerat med traumat.

Se även *Betingning, Habituering.* Fallbeskrivning *Ingrid.*

Det kan också röra sig om röster eller syner av hallucinatorisk art.

59. Skrattar eller pratar för sig själv

Det kan handla om att personen har en svag social känsla och är så upptagen av sina egna tankar och upplevelser att han inte bryr sig om omvärldens reaktioner. Det inre talet kan bli yttre tal utan att personen själv märker det. Sådant beteende behöver inte vara psykotiskt.

60. Är ”hudlös,” känner sig uppslukad av andra eller på annat sätt påverkad av andra människors tankar eller vilja

MILJÖANPASSNING

Dessa upplevelser kan vara av flera slag:

Personer som upplever sociala situationer som svåra kan känna sig ”hudlösa” och försvarslösa i sådana situationer. Man har ingen egen kontroll över situationen.

Personer som inte har några egna gränser mot yttervärlden kan bli så överväldigade av intrycken att de känner sig totalt uppslukade. En del personer kan t.ex. inte låta bli att imitera andras ord och rörelser.

Påverkanstankar kan också vara av psykotisk natur – främmande tankar tränger in i de egna tankarna och påverkar tänkandet.

I lindrigare fall, då personen upplever sig som ”hudlös” i sociala situationer och/eller skärmar av sig på grund av för många sinnesintryck, kan personen själv känna av vilka situationer som är alltför svåra och undvika dem. Det kan ibland behövas inlärda pedagogiska strategier för att bättre förstå vad som förväntas i vilka situationer. Se *Pedagogiskt innehåll* och *Inlärning av hela koncept*.

I svårare fall, då personen i vanliga vardagliga situationer inte förmår hålla gränserna mot yttervärlden, utan har stora besvär av översvämmande inre bilder eller tankar behövs mänsklig hjälp för kontrollen. Hjälpen måste här vara flerfaldig, medicinsk och pedagogisk med miljöanpassning, struktur och pedagogiskt innehåll.

Det kan röra sig om posttraumatiska stresstillstånd med livliga minnesbilder som utlöses av sådant som är associerat med traumat.

Se även *Betingning, Habituering*. Fallbeskrivning *Ingrid*.

Bilaga 2.
Stavros – den annorlunda Jordemänniskan

Bakgrunden är följande:

Stavros hade flyttat hemifrån vid 24 års ålder. När han flyttade från sin invanda hemmiljö kände han det som om all kontakt med människorna tog slut. Han kände det som om han skulle dö. Han blockerade sig under den tiden på olika ställen, så att ingen kom åt honom. Ibland drog han möblerna framför sig i dagcentrets matrum och sov på soffan där bakom. På bordet placerade han en röd kloss. Om någon närmade sig blundade han och var otillgänglig. En morgon, då jag ska ha mina lektioner med Stavros, sätter han sig i trappan mellan våningarna. Håller i järnräcket med händerna och klamrar fast benen mellan räckets stänger. Det är tydligt att han gör sig otillgänglig för omvärlden. Jag sätter mig några trappsteg nedanför och försöker förgäves få kontakt. När inga kontaktförsök lyckas, börjar jag berätta:

En het sommardag, när luften dallrade och måsarna skrek, gick Stavros och hans pappa på promenad i Piréus, hamn. De gick i sanden vid vattenbrynet, skorna var sandiga och vågorna rullade skummande in mot deras fötter som blev våtare och våtare. Från barerna i hamnen kände man doften av grillad bläckfisk, stark mörk tobak och Ouzo. Pappa blev sugen på ett glas Ouzo och ville gå in på baren, men Stavros sade ”nej” med en sådan kraft och envishet att det var lönlöst att övertala honom. Han hade nämligen sett en lite ljusprick närma sig från rymden. Han visade pappa ljuspricken, men pappa trodde att det var solstrålarna som reflekterades och kunde därför inte se det som Stavros såg….

Kommen så långt i min berättelse, reste sig Stavros upp och sprang iväg. Han kom tillbaka efter några minuter med en bok om planeter, pekade på Mars, lade de röda klossen på den röda planeten och sade ”föddes där för 1.000 år sedan… berättelsen fortsatte då :

…. ett rymdskepp från Mars. Stavros visste att det var ett besök från hans egentliga hemland. Han föddes på Mars för ca 1.000 jordeår sedan. Han hade vuxit upp bland sina flerarmade Marsföräldrar och syskon. En dag hade den klipske Marspojken Sorvats gjort en uppfinning som kom att bli ödesdiger för honom. Han hade kommit på ett sätt att ta sig ut bland galaxerna och en dag rymde han helt enkelt ut i rymden. Han bredde ut sina 100 armar och svävade ut i mörkret och kylan som omgav Mars.

Marsbarnen föds med nästan 1000 armar och allt eftersom de växer och lär sig gå på benen ramlar armarna av. Sovrats var nu omkring 7 jordeår gammal och hade därför bara 100 armar kvar, när han svävade och såg sin röda planet försvinna längre och längre bort…

På avstånd fanns ett skarpt lysande klot. Sorvats hade ingen aning om att detta lysande klot som lockade honom till sig hette Månen på jordemänniskornas språk. Det fick han lära sig mycket, mycket

senare, när han själv förvandlats till Jordemänniska och gick i en av deras skolor.

Sorvats var nöjd med sin uppfinning de första 100 jordeåren, men sedan började det kännas ensamt att bara sväva och sväva utan möjlighet att själv styra och påverka riktningen. I tusen år var han nu tvungen att sväva i detta tomrum utan liv. Stjärnorna var vackra, det stora lysande månklotet var tilldragande och det röda skenet från Mars gav honom en stark längtan efter Marsföräldrarna, det 120-armade syskonet, 140-armingen och det nyfödda med armar spretande över hela kroppen. Som den äldste i syskonskaran, hade han bara haft 100 armar kvar då han svävade iväg. På Mars räknar man inte åren från födelsen för att veta hur gammal någon är, utan antalet armar från födelsen. Att bli en 8-arming är något som alla Marsbarn längtar efter. Då är man vuxen och får syssla med mycket som de mångarmade barnen inte får.

Ja, så tänkte Sorvats, medan han svävade och längtade. Här i rymden hade han svävat all den tid det tog att bli från 100-armning till 8-arming. Plötsligt kände han hur Jordens dragningskraft grep tag i honom. Han var inne i Jordens atmosfär, virvlade, tumlade runt, tappade medvetandet och i samma ögonblick hände något stort i staden Atén. Ett barn föddes just i denna stund – ett litet gossebarn som fick det vackra namnet Stavros. Han vägde drygt 3 kilo, hade mörkt hår, två armar och såg för övrigt ut som vilket jordebarn som helst.

Pojken Stavros lärde sig att, som andra jordebarn, tala med mänskliga ljud som ”mamama” och ”papapa”. Han lärde sig att gå på två ben, äta mosad banan med apelsinsaft, välling och så småningom också tsatsiki och moussaka.

Trots allt detta var det något med pojken som var annorlunda. Han kunde inte riktigt känna sig hemma bland Jordemänniskorna. Med tiden förstod han att det berodde på att han såg och hörde saker som ingen annan kunde se och höra. Hans tal var ofta på en annan våglängd än andra Jordemänniskors. Han lade också märke till att han kunde kommunicera med rymden på ett annat sätt än de andra Jordemänniskorna kunde. Allt detta gjorde honom till ett mycket ensamt barn.

Denna dag med jordepappan i Pireus hamn, visste den nu vuxne mannen Stavros att det var hans Marssläktingar som nalkades och tänkte besöka honom på Jorden. Inom sig var han ännu Sorvats med en annan våglängd på sin kommunikation, men också Stavros Jordemänniskan.

Ljusskenet kom närmare och närmare och blev till en av de bekanta farkosterna från barndomens Mars. Han såg den landa på stranden, alldeles intill piren i Pireus. Ut ur farkosten kom den stora släkten. De vällde ut under rop och stojande. De bredde ut sina många armar och han såg nu att det bland alla 8-armingar också fanns både 100- och 200-armingar. Hans glädje var stor…

Här frågade jag Stavros om han kunde kommunicera med sina Marssläktingar när de kom fram. Han tänkte en lite stund och sade

sedan: ”Nej, kommunikationen avbruten…Den Eviga Ensamheten…” Därför fortsätter berättelsen så här:

… men den förvandlades till sorg, när han märkte att hans Marskommunikation inte heller fungerade längre. Han var fångad i Jordens våglängd och nådde inte ut till de sina. Hans våglängd var nu fel i de båda världarna. Ingenstans kunde han nå fram till sina medmänniskor.

I den stunden förstod han att han var dömd till Den Eviga Ensamheten. Just nu var han världsrymdens ensammaste varelse, men han anade att det fanns Jordemänniskor som ville och kunde hitta rätt våglängd in i Den eviga Ensamheten och dessa stunder gjorde Jordelivet lättare att uthärda.

Eve och Stavros i trappan den 13 maj 1996