

*Fortbildningen*

LsÄ73

# Läroplan för särskolan

Elevens personlighetsstruktur

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



100159 1357



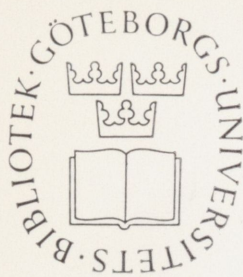
Supplement

SKOLOVERSTYRELSEN 1974

TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET  
UTLÅNAS EJ

Läroplan  
1104





Pedagogiska biblioteket

511  
Linné  
L. 11.

Lsät<sup>73</sup> II



# Läroplan för särskolan

SKOLÖVERSTYRELSEN

---

LiberLäromedel Stockholm

Supplement

Elevens  
personlighetsstruktur



## Förord

Föreliggande läroplan för särskolan utges av SÖ med stöd av Kungl Maj:ts stadga angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda (SFS 1968: 146, nytryck 1972: 456 § 39).

Läroplanens innehåll fördelas vid utgivningen på en allmän del (del I) och en supplementdel (del II).

I **Läroplanens allmänna del** ingår mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner med mål och huvudmoment i förekommande ämnen. I denna del ingår vidare allmänna anvisningar för skolans verksamhet i anslutning till nämnda mål och riktlinjer.

**Läroplanens supplementdel** innehåller kursplaner och mera detaljerade anvisningar och kommentarer till dessa samt närmare anvisningar för verksamheten i särskolans förskola, skola för grundundervisning, träningsskola, särskild undervisning samt yrkesskola. Ett speciellt supplement berör särskolelevens personlighetsstruktur.

Supplementdelen är av praktiska skäl uppdelad på flera häften, varierande i fråga om både omfång och karaktär. SÖ avser att efter hand revidera och komplettera supplementdelen med hänsyn till erfarenheterna vid läroplanens tillämpning. Läroplanen trädde i kraft den 1 juli 1974.

Föreliggande supplementdel utgör en vidareutveckling av avsnittet Eleven i Allmän del av läroplan för särskolan. Det grundläggande materialet har utarbetats av fil dr Gunnar Kylén vid forskningsstiftelsen ALA, Stockholm och därefter bearbetats av lektor Birgit Milton Lärarhögskolan, Umeå.

*Stockholm den 1 augusti 1974*

Kungl Skolöverstyrelsen

Formgivning • Paul Hilber

Copyright © 1974 Skolöverstyrelsen och  
LiberLäromedel/Utbildningsförlaget

ISBN 91-47-01507-1      2 3 4 5 6 7 8 9 1 0

Tryck • LiberTryck Stockholm 1976

# Innehåll

## **Inledning 4**

### **Personlighetsstrukturen — allmänt 4**

Det informerande systemet 5

Perception 5

Emotion 7

Motivation 7

Förståndssystemet 8

Kortminne 8

Långminne 8

Tänkande 8

Analyserande tankeprocesser 12

Förståndsprocessernas innehåll 12

Föreställningar grundade på konkret information 12

Föreställningar grundade på bildinformation 12

Föreställningar grundade på semantisk information 13

Självföreställningar 14

Agerande processer 14

Personlighetsdynamik 15

### **Utveckling och utvecklingsmöjligheter 18**

Mognad — miljöpåverkan, allmänt 18

Mognad och utveckling 18

Tankeprocessernas utveckling 19

Föreställningstypernas utveckling 20

Inläring 21

Transfer 21

Inläringens förlopp 22

Inlärningsformer 22

Inläringens villkor 24

### **Miljö och anpassning 26**

Miljöns struktur 26

Anpassningsvillkor 26

### **Utvecklingsstörning — särdrag 28**

Det informerande systemet 28

Perception 28

Emotion 28

Motivation 28

Förståndssystemet 29

Kortminne 29

Inläring och långminne 29

Tänkande 30

Föreställningstyper 30

Konkreta föreställningar 30

Bildsymboler 30

Semantiska symboler 30

Självföreställningar 30

Agerande processer 30

Personlighetsdynamik 31

### **Utvecklingsstörning — utvecklings- möjligheter 32**

Funktionsnivå 32

Nivåindelning 32

Nivåindelning och andra klassificerings-  
grunder — en jämförelse 32

Funktionsnivå — skolform 33

Undervisning 34

Transfer 34

Inläringens förlopp 34

Inlärningsformer 34

Inläringens villkor 35

### **Utvecklingsstörning — anpassning 36**

Miljöns struktur — förståndshandikapp 36

Anpassningssvårigheter 37

Åtgärder för att åstadkomma en god  
anpassning 38

Utforma miljö 38

Byta miljö 38

Utveckla och förändra individen 38

### **Undervisningens mål: vuxenanpassning 39**

Boendemiljö 39

Arbetsmiljö 40

Fritidsmiljö 40

### **Avslutning 40**

## Inledning

Den elevsyn som präglar särskolans läroplan — eleven i centrum, aktning för och hänsyn till elevens människovärde, individuella egenart och förutsättningar och varje elevs rätt till adekvat undervisning — ställer särskilda krav på dem som arbetar inom särskolan.

Dessa krav innebär att läraren måste kunna observera, beskriva och bedöma eleven för att på bästa möjliga sätt kunna planera och genomföra åtgärder i undervisning och elevvård. En förutsättning för bedömning, analys av problem och åtgärder är att läraren känner till vilka egenskaper hos eleven som bör beaktas och hur dessa egenskaper samverkar.

De egenskaper som en individ förfogar över utgör hans **personlighetsstruktur**. Samverkan mellan egenskaperna benämns **personlighetsdynamik**.

Vidare måste läraren känna till *villkoren* för att egenskaperna skall utvecklas, *hur* de utvecklas och *särdragen* i den utvecklingsstördes utveckling.

Människan lever inte i ett vakuum utan under ständig påverkan från och samverkan med sin miljö — miljön omfattar då även andra människor. Undervisning kan ses som systematiserad påverkan från miljön. Det är följaktligen helt nödvändigt att känna till miljöns egenskaper — strukturen — och hur dessa samverkar — dynamiken.

När det gäller undervisningen är det självfallet viktigt, att läraren är väl förtrogen med de pedagogisk-psykologiska forskningsrön, bl a de som berör inläring, som kan tjäna som vägledare vid undervisningen.

Slutligen måste läraren i särskolan ha kunskap om i vilka avseenden och på vilket sätt de utvecklingsstörda skiljer sig från andra människor i fråga om inlärningsförmåga och därmed också anpassning till miljön samt vilka konsekvenser särdragen medför i fråga om undervisning och planering med en meningsfull vuxentillvaro som mål.

Detta supplement till läroplan för särskolan utgör en utvidgning av elevavsnittet i läroplanens allmänna del. Det bygger på rapporter från psy-

**Personlighetsstruktur**, individens samlade egenskaper

**Personlighetsdynamik**, samverkan inom personlighetsstrukturen

**Stimulus** (plur stimuli), retning på sinnesorganen

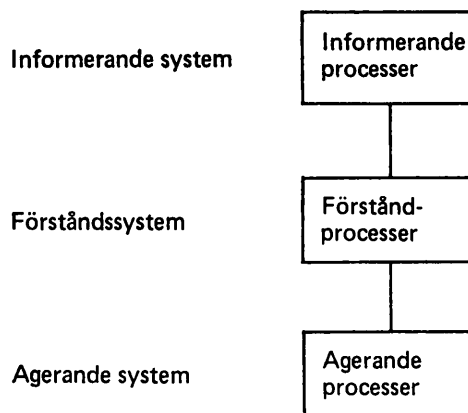
kolog Gunnar Kylén och hans arbetsgrupp vid FUB:s ALA-Stiftelse vilka tillkommit under mångårig forskning och utvecklingsarbete kring de utvecklingsstördas personlighetsstruktur och miljöanpassning. Den teoretiska förankringen har Kylén och hans medarbetare främst funnit hos J Piaget, J Bruner, J P Guilford och R W Leeper.

I föreliggande arbete ges först en fyllig allmängiltig modell över personlighetsstruktur och personlighetsdynamik med tyngdpunkten lagd på förståndsprocesserna. Därpå följer ett allmängiltigt avsnitt om utveckling och utvecklingsmöjligheter, inläring och inlärningsprinciper. Efter ett avsnitt om miljö och anpassning följer slutligen ett kapitel om utvecklingsstörning, hur denna inverkar på personlighetsstruktur och personlighetsdynamik, utveckling och inlärningsförmåga samt vilka konsekvenser dessa särdrag medför för undervisning och planering.

## Personlighetsstrukturen — allmänt

Människan påverkas ständigt av retningar från omgivningen och från sin egen kropp, retningar eller **stimuli** som resulterar i inre och yttre aktivitet. Omvänt påverkar människan sin omedelbara omgivning på olika sätt. Man kan därför kalla människan för ett **öppet system**.

Människan som ett öppet system kan mycket förenklat beskrivas i en modell, där varje ruta representerar ett delsystem, som ombesörjer var sin process.



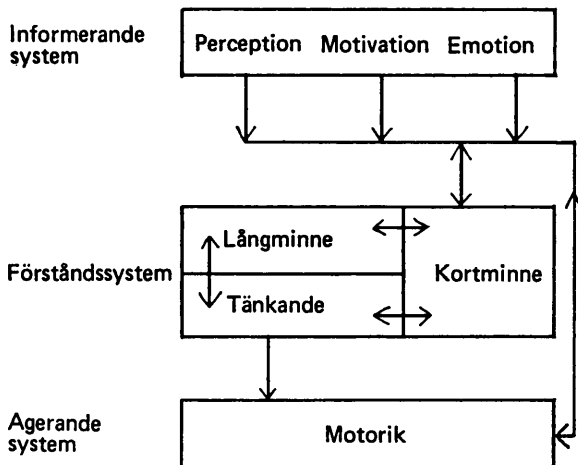
Figur 1 Personlighetsstrukturen

Varje människa tar emot information (informerande processer), bearbetar informationen (förståndsprocesser) och gör något eller agerar (agerande processer).

De informerande processerna utgörs av **perception, emotion** och **motivation**.

Förståndsprocesserna utgörs av *kortminne, långminne* och *tänkande*. De agerande processerna utgörs av **motoriken**.

Den fullständiga modellen över personlighetsstrukturen illustreras i fig 2.



Figur 2 Personlighetsstrukturen

## Det informerande systemet

Det informerande systemet gör det möjligt att registrera och uppleva tillstånd inom och utom kroppen.

### Perception

Förr användes uttrycket varseblivning för de processer som numera benämns perception. Orsaken till att det förra ordet inte längre används är det faktum att »varseblivning» felaktigt leder

---

**Öppet system**, ett system i ömsesidigt utbyte med omgivningen

**Perception**, sinnesintryck

**Motivation**, behov, intresse

**Emotion**, känslor

**Motorik**, rörelseförmåga

till uppfattningen att det uteslutande är fråga om synintryck. Alla sinnesorgan är inbegripna i de informerande processerna, och man skiljer på olika perceptuella upplevelser, utifrån de sinnesorgan som förmedlar dem. Någon uttömmande systematisering av sinnesupplevelserna finns ännu inte, varför nedanstående översikt med nödvändighet är ofullständig och oexakt.

Sinnesintryck	Upplevelsekvalitet
Syn (visuell perception)	Form, färg, ljushet, djupseende, synskärpa
Hörsel (auditiv perception)	Tonhöjd, tonstyrka, klang, buller
Smak	Sött, salt, surt, bittert
Lukt	Klassificering efter det ämne som avger lukt, t ex »luktar parfym»
Beröring (taktill perception)	Utbredning, varaktighet, intensitet, strävt, glatt, hårt, mjukt etc
Temperatur	Kyla, värme, hetta
Smärta	T ex skarp, dov, molande
Muskelsinne	Lemmarnas läge och belastning
Balanssinne	Kroppens läge och rörelse i tre plan

En del upplevelser förmedlas av flera sinnen, form kan upplevas både visuellt och taktilt, rörelse kan upplevas visuellt, taktilt och auditivt.

Människan mottar ständigt mängder av information som går till olika sinnesorgan men hon förmår inte aktivt bearbeta mer än en bråkdel av sinnesintrycken. De sinnesintryck eller *stimuli*, som väljs ut och påverkar människan, kallas **signaler**. Den information som människan inte bearbetar vidare kallas **brus**.

Som exempel kan man tänka sig en vanlig situation. En pojke sitter på golvet i sitt rum, omgiven av en mängd färgglada klotsar, som han leker med. Han är helt absorberad av leken med klotsarna — av att se på dem, känna på dem, bygga med dem, riva ner och bygga upp igen. Trafiken brusar utanför fönstret, någon tänder taklampan i hans rum, från hans kropp signaleras att han borde gå på toaletten —

men dessa stimuli förblir just nu brus för honom. Endast de sinnesintryck som klotsarna ger honom får signalvärde.

Vilka stimuli som får signalvärde för oss bestäms av vår uppmärksamhet, våra förväntningar, attityder, behov, intressen och tidigare erfarenheter.

Sedan vissa stimuli valts ut bland den stora mängden sinnesretningar, formas de eller organiseras på ett primitivt plan, *urskiljs*. Det innebär att de föremål som getts signalvärde kommer att dominera över sin omgivning — de framträder som figur mot en bakgrund. Den figur som framträder som ett objekt utgör en psykologisk informationsenhet.

I exemplet med pojken och klotsarna utgör klotsarna figurerna som framstår distinkta mot bakgrunden, golvet.

De urskilda figurerna utformas efter vissa lagar, gestaltlagar, så att enkla helheter bildas. Informationen *gestaltas*. I viss mån kan man säga att gestaltningen innebär att informationen på den allra lägsta nivån görs mer överskådlig och gripbar. Om vi återvänder till pojken med klotsarna innebär gestaltningen att pojken ser varje klots som en klots, inte som separata ytor och kanter.

Dessa gestaltade figurer, som upplevs som enheter, undergår vissa förändringar på grund av att vi iakttar dem på olika avstånd, i olika belysning och ur olika synvinklar. Genom att iakttagaren kan *hålla* upplevelsen *konstant* upplevs ett och samma föremål, som belyses olika eller ses från olika håll och på olika avstånd, inte som olika föremål eller ett föremål som byter färg, form och storlek, utan just som samma oförändrade föremål. På detta sätt uppfattas omvärlden som stabil, fastän retningsmönstret på sinnesorganen ständigt förändras. Man talar om *perceptuell konstans* och skiljer på bl a formkonstans, färgkonstans och storlekskonstans.

Pojken på golvet ändrar hela tiden ställning. Ibland ser han klotsarna uppfifrån, ibland från sidan, ibland är han nära dem, ibland längre ifrån. När taklampan tänds förändras deras färg, de blir ljusare, ibland kastas hans egen skugga över dem, och de mörknar. Trots alla dessa för-

---

**Signal**, stimulus som väljs ut och bearbetas

**Brus**, stimuli som sorteras bort



ändringar hos klotsarna upplever pojken dem som oförändrade på grund av hans förmåga till perceptuell konstans.

Till den perceptuella förmågan hör också förmågan att omedvetet *genomsöka* omgivningen på jakt efter ny användbar information. Detta innebär att uppmärksamheten successivt flyttas från signal till signal. I exemplet med pojken skulle detta innebära att han överblickar mängden av klotsar för att hitta just den klots han behöver för sitt byggande.

Alla dessa informerande processer av perceptuell art flyter så in i varandra att man egentligen måste se dem som oskiljbara.

Som en sammanfattning av detta avsnitt om perceptionen kan man med fem verb uttrycka vad de beskrivna grundläggande processerna innebär:

- upptäcka**
- urskilja**
- gestalta**
- konstanthålla**
- genomsöka.**

### **Emotion**

Medan perceptionen främst informerar om omvärlden och har neutral karaktär så informerar emotion liksom motivation om tillstånd i den egna kroppen, »den inre miljön». Denna information är till en början utan mening men har lust/olustkaraktär och får efter hand mer avgränsade kvaliteter som ilska, glädje, sorg, nedstämdhet, lugn. Betydelsen lärs in allt eftersom individen mognar.

### **Motivation**

Även den motivationella informationen är till en början utan mening och har lust/olustkvalitet. Den är ibland tydlig, avgränsad och klart lokaliserad som vid information om naturbehov, men ibland vag och diffus som vid trötthet. Betydelsen lärs även i detta fall in allt eftersom individen mognar. Man lär sig tex vilken signal som betyder trötthet och vilken som betyder naturbehov. Under sin uppväxt lär sig individen vilka situationer och åtgärder som framkallar och eliminerar behoven och känslorna, han lär sig också benämningarna på signaler och åtgärder så att omgivningen kan informeras.

Det är viktigt att notera, att den perceptuella

informationen på olika sätt kombineras med den emotionella och motivationella. Till olika föremål eller personer och händelser knyts känslor av lust och olust. Pojken med klotsarna upplever en sensuellt färgad glädje när han rör vid klotsens glatta yta, drivs vidare i sin lek av behoven att åstadkomma något med byggandet, av sitt aktivitetsbehov.

Vad händer då efter det att informationen genomgått den grundläggande bearbetning som beskrivits? En del perceptuell information leder direkt till en reaktion, en **reflex** (se fig 2 s 5). Detsamma kan hända med emotionell och motivationell information. Vi kan tänka oss att pojken med klotsarna överraskas av att taklampan plötsligt tänds, han reagerar med att blinka. Hans sinnrikt konstruerade torn rasar, han exploderar i plötslig ilska genom att sparka och slå omkring sig. Allt detta sker reflexmässigt, utan att informationen — den perceptuella, emotionella och motivationella — behandlas av förståndssystemet.

Den mesta informationen passerar dock förståndssystemet och behandlas av detta innan den via det agerande systemet leder till en reaktion, en yttre handling.

## Förståndssystemet

Som tidigare nämnts omfattar förståndsprocesserna kortminne, långminne och tänkande. De tre funktionerna skulle kunna beskrivas som informationslagring för tillfälligt bruk, lagring för mer långsiktigt bruk samt informationsbearbetning.

### Kortminne

Informationen går efter den första, mest elementära bearbetningen i det informerande systemet vidare till kortminnet. I kortminnet hålls informationen aktuell medan den bearbetas samt organiseras så att den blir överskådlig. Kortminnet kommer till användning t ex när vi slår upp ett telefonnummer i telefonkatalogen och sedan minns det så lång tid det tar att slå numret. En vuxen lagrar normalt 5—9 informationsenheter åt gången. »Uppmärksamhetens spännvidd» är med andra ord uttryckt hos en vuxen människa  $7 \pm 2$  element.

Låt oss tillämpa detta på pojken med klotsarna. Han flyttar uppmärksamheten mellan klotsarna

på jakt efter ny information, som han kan använda sig av i leken. Han glömmer inte från det ena ögonblicket till det andra hur enskilda klotsar ser ut eller var de är placerade. Han har t ex tre gula klotsar framför sig, utspridda bland alla andra, men minns var de står medan han söker efter ytterligare en gul klots.

### Långminne

Om den mottagna informationen går vidare till långminnet och lagras för en längre tid har *inlärning* skett. I långminnet lagras allt man lär sig i form av *föreställningar*, kunskaper och färdigheter.

### Tänkande

Av tänkandet bearbetas dels de i långminnet lagrade föreställningarna, dels inkommande information, så att den lättare lagras. De tankeprocesser som ingår i tänkandet och som är avgörande för individens förmåga att tillgodogöra sig undervisning och annan påverkan från omvärlden kan beskrivas som *organiserande*, *omorganiserande* samt *analyserande*. Se uppställning på s 9.

De organiserande processerna kan genomföras utan språkets medverkan. De grundar sig på jämförelse mellan en perception och en tidigare lagrad föreställning eller mellan flera perceptioner. De organiserande processerna och motsvarande upplevelser ges en överskådlig uppställning här nedan.

Om vi åter igen tar pojken med klotsarna som exempel, skulle de organiserande processerna kunna innebära följande:

Han har ställt en gul klots intill sig på golvet, överblickar de utspridda klotsarna framför sig, tar en av dem och ställer den bredvid den gula, »*känner igen*» den som *exakt likadan*. Så tar han ytterligare en klots — åter en gul — och ställer den bredvid de två andra och upptäcker då, att den *liknar* de andra två endast beträffande färgen men inte beträffande storlek. Den ena är liten, den andra stor. Han överblickar återigen klotsarna framför sig, nu på jakt efter en likadan klots som den sista. Föreställningen av den klot-

---

**Reflex**, reaktion som utlöses direkt av en sinnesretning

**Föreställning**, lagrad information

---

### Organiserande tankeprocesser

---

Process	Innebörd, exempel
1. <i>Jämföra</i> och <i>relatera</i> element och händelser beträffande	
a) total likhet	Känna igen
» olikhet	Inte känna igen
b) partiell likhet	Urskiljande av egenskaper (diskriminationsinläring)
kvalitet	Samma färg, samma form
kvantitet	Lika många, flera
funktion	Att åka med, att rita med
tid	Före, efter
rum m m	Framför, på, system till
2. <i>Klassificera</i>	»Alla är hundar», »alla är runda»
3. <i>Kvantifiera</i>	Parvis gruppering, t ex »en kopp åt mamma, en kopp åt pappa, en kopp åt mig...»
4. <i>Ordna i serie</i>	Stor, mindre, näst minst, minst; många, fler, flest

---

sen har han aktuell i kortminnet och hittar strax en exakt likadan klots. Han ställer denna klots bredvid den andra gula, den stora. De gula små klotsarna ställer han nära varandra ett stycke ifrån.

Så långt har han alltså *jämfört* och *känt igen* ett objekt som är *helt likt* ett annat konkret objekt och också *jämfört* det med den föreställning han har av det. Han har också upplevt att klotsarna var endast *delvis likadana*, de delade egenskapen »gul färg» men var olika beträffande egenskapen storlek. Denna iakttagelse låg till grund för grupperingen, *klassificeringen*, av klotsarna. De klasser han bildade var klassen »små gula klotsar» och klassen »stora gula klotsar».

Låt oss anta att han av en stor klots och en liten klots bygger en trappa, han *ordnar i serie* efter storlek. Om han sedan ordnar klotsarna parvis kan han komma fram till att det är lika många stora och lika många små, det är alltså

fråga om en **kvantifiering** eller *upplevelse av antal*.

Alla de hittills beskrivna processerna bygger på jämförelse, på förmågan att känna igen, vilken är en elementär tankeprocess. Genom att jämföra många element kommer likheter och olikheter i skilda avseenden att urskiljas, och på så sätt nås en uppfattning om olika egenskaper hos elementen, **diskriminationsinläring**. Pojken upplevde »båda är gula», »den är stor», »den är liten». Jämförelsen ger även en annan viktig kunskap, nämligen den om *relationerna* mellan egenskaper. En klots var »större än» den andra.

När man kan uppleva likhet och olikhet i vissa avseenden, finns förutsättningar för *klassificering*. Pojken grupperade klotsarna efter storlek.

Klassificering innebär att olika företeelser, som är lika i någon bemärkelse, sammanförs till en klass eller kategori, som även kan få en språklig beteckning. Noteras bör dock att de organiserade tankeprocesserna *kan* baseras utslutande på upplevelse av konkret information utan stöd av språk.

När en klass får en språklig beteckning är denna ofta samma benämning som används för att beteckna det enskilda elementet.

Klassificeringen innebär en generaliserande **abstraktion**, i den meningen att man bortser från det enskilda konkreta objektet och ser till mängden av objekt med samma egenskap. De första klasserna är dock troligen ganska konkreta och uppbyggda av en överskådlig mängd upplevda företeelser. Klassificeringen som idé kommer först sedan en större mängd av klasser finns i föreställningsvärlden och en större mög-  
nad uppnåtts.

Nya element som upptäckts kan därefter föras till en klass, som organiserats av tänkandet och lagrats i minnet. Därigenom får den nya informationen mening, »det är en hund», »det är en lampa» etc. När man kommer in i ett rum som man inte sett förut kommer allt man ser mycket snabbt att inordnas i sina klasser av »tak», »golv», »väggar», »bord» etc, och rummet blir överskådligt och begripligt. Som jämförelse kan man tänka sig att man kommer in i en lokal fylld av obekanta föremål, t ex i en specialiserad fackmans verkstad. Den information man där får via sina sinnesorgan blir svåröverskådlig och utan mening, då man saknar klasser att sortera in

informationen i. Klassificering tjänar alltså till att ordna upp informationen så att den blir överskådlig, hanterlig, meningsfull och lättare att lära.

Så långt är de organiserande processerna beskrivna. Vi har sett hur jämförelse av olika element kan leda till klassificering och en elementär kvantifiering. Två processer återstår att beskriva, nämligen de processer som innebär en omstrukturering eller *omorganisering* av information samt *analys* av informationen. Omorganisering kan ske inom redan organiserade klasser, serier och antalsupplevelser. Att rekonstruera, omorganisera, information kallas också att operera, att göra tankeoperationer.

Pojken med klotsarna igen! Vi lämnade honom just då han med klotsarnas hjälp upplevde antal utan att därför språkligt ge uttryck för antalet eller ge det en sifferbeteckning. Dessförinnan hade han genom sin förmåga att känna igen och urskilja bildat klassen »gula klotsar». När han relaterade klotsarna till varandra upptäckte han att några klotsar var större än de andra, och denna upplevelse låg till grund för trappkonstruktionen eller ordnande i serie på basis av storlek. Men redan på detta stadium gjorde han en omorganisering *operation med klasser*. Han *delade upp* klassen »gula klotsar» i klasserna »små gula klotsar» och »stora gula klotsar».

Om vi nu tänker oss att han plockar till sig ytterligare klotsar ur högen på golvet, klotsar av olika färg och storlek, och grupperar dem kan det hända att han ställer alla gula för sig oavsett storleken, de röda för sig och de blå för sig. Han *ändrar indelningsgrund* från egenskapen storlek till egenskapen färg.

Om vi vidare tänker oss att pojken utökar sin mängd av gula klotsar med ytterligare några element och upplever att antalet därmed förändras har han gjort en *operation med antal*, i detta fall en *konkret addition*. Tar han bort element från mängden gör han en *konkret sub-*

---

**Kvantifiera**, uppleva antal

**Diskriminationsinläring**, uppleva likheter och olikheter hos egenskaper

**Abstrahera**, bortse från enskildheter och se till det allmängiltiga

---

### Omorganiserande tankeprocesser

---

Process	Innebörd, exempel
<b>1. Operationer med klasser</b>	
a) revidera	Barnet: »Det är en flicka.» Modern: »Nej, det är en pojke.»
b) sammanslå	Barnet: »Det är en pojke.» Flickor och pojkar utgör klassen barn.
c) uppdelning	Klassen barn uppdelas i flickor och pojkar.
d) ändra indelningsgrund	Klassen barn indelas i skolbarn och barn under skolålder i stället för i flickor och pojkar.
<b>2. Operationer med antal</b>	
a) lägga till element	Konkret addition
b) ta bort element	Konkret subtraktion
c) dela upp element i grupper med lika många	Konkret division
d) ta lika antal element ett antal gånger	Konkret multiplikation
<b>3. Operationer med serier</b>	Text inpassningsspel med tre figurer ordnade i storleksserie A, B, C läggs, plockas ur, vänds, läggs i ordning C, B, A.
<b>4. Kreativa processer</b>	Nykombination av egenskaper och element. Ex: Ljud kombineras på nytt sätt till musik, färger och former till målningar.

---

*traktion. Konkret multiplikation* innebär text att han lägger två klotsar till var och en av grupperna gul, röd, blå, *konkret division* att han delar upp mängden av alla gula, röda och blå klotsar i tre lika stora högar.

Vi tänker oss att de gula, röda och blå klotsarna varierar i storlekar som kan betecknas liten, större, störst. Ett sådant material inbjuder till trappbygge — om upplevelsen av storleksrelationer finns hos barnet. Pojken byggde en trappa i två steg. Han utökar bygget med ett steg, fortfarande med gula klotsar. Om han bygger en trappa av liten gul, liten röd, liten blå, större gul, större röd, större blå, störst gul, störst

röd, störst blå ger han uttryck för en *operation med serier*.

Pojken fortsätter med sitt klotsbyggande, men nu söker han upp också annat material, han hämtar tex en pall, en låda, en bräda, och av allt detta och alla klotsarna i olika storlek och färg konstruerar han en märklig byggnad med portar, gluggar, gårdar och rumsindelning. En skapelse som är unik, gjord utan förebild, ett uttryck för pojkens  **kreativa förmåga**.

### **Analyserande tankeprocesser**

Hittills har beskrivits tankeprocesser av organiserande och omorganiserande art. Inte alltid är informationen sådan att den utan vidare säger hur man skall handla i en situation. Det man vet behöver analyseras och slutsatser dras.

Analysen kan vara *deduktiv*, dvs slutsatsen kan dras relativt entydigt med hjälp av den information man har. Analysen kan också vara *induktiv*, dvs en bedömning av vad som är sannolikt på basis av given information. Sk förståndsfrågor, planeringsfrågor, slutsatser rörande orsak och verkan är exempel på tänkande av detta slag. Vid analysen finner man ibland att information fattas, varför det blir nödvändigt att *komplettera* den.

Om vi tar pojken med klotsarna som exempel igen, kan vi tänka oss, att han under sitt byggande upptäcker att de röda klotsarna tagit slut. Han kan då dra slutsatsen »Jag har använt alla röda klotsar, jag får använda de andra i stället», en slutsats grundad på *deduktiv* analys. Om hans syfte är att åstadkomma en byggnad med väggar i någorlunda regelbundet, olikfärgat mönster, analyserar han situationen och kommer till slutsatsen »om jag tar flera gula klotsar efter varandra tar de snart slut, jag bör ta varannan gul och varannan blå, för att få en regelbundet mönstrad yta» — en slutsats grundad på *induktiv* analys. Låt oss anta att han ändå har flera blå klotsar kvar när han placerat in sin sista gula klots i bygget. Han tar då en överblick över sin konstruktion, analyserar den i ett försök att hitta orsaken till att han inte kan fullfölja sin planering — han *kompletterar* informationen — och finner att han använt fler röda och gula klotsar än blå i början av sitt byggande. Kanske leder hans upptäckter till att han nöjer sig med att konstatera orsaken till att han inte nådde sitt syfte, kanske leder den till att han raserar bygget och

börjar om på nytt med utnyttjande av den kunskap han vunnit genom sin analys.

### **Förståndsprocessernas Innehåll**

Alla de tankeprocesser som beskrivits har genomförts med *konkret material* ur verkligheten. Pojkens lek med klotsarna utlöste en mängd tankeprocesser. Under leken gjorde han en massa erfarenheter som han lagrade i långminnet för kommande bruk — en *inläring* hade skett. Vid inläringen bildades *föreställningar* som han senare vid behov kan aktualisera.

Eftersom föreställningarna i pojken fall grundar sig på erfarenheter från leken med klotsarna — verkliga föremål — talar man om *konkret information*. På samma sätt som de informerande processerna indelades i perception, motivation och emotion kan föreställningarna vara *perceptuella*, *motivationella* och *emotionella*. Man kan tex föreställa sig trötthet, en motivationell föreställning, eller glädje, en emotionell föreställning. Tankeprocesserna bearbetar dessutom *bildinformation* och *information från semantiska symboler*. Att översätta konkret information till bildinformation och semantiska symboler benämns *symboliserande abstraktion*.

### **Föreställningar grundade på konkret information**

Att föreställa sig en klots, en bil, en ros, är att ha en *konkret perceptuell föreställning*.

När pojken med klotsarna framkallar en minnesbild av en klots, får han en föreställning av de perceptuella kvaliteterna som färg, form, lukt. Han kan säkerligen också föreställa sig ljudet från en konstruktion som rasar, hur klotsen kändes i handen när han höll i den osv.

Till upplevelsen av klotsarna knyts också *motivationsföreställningar* — pojken minns önskan att bygga en fin konstruktion — och *emotionsföreställningar* — hur roligt det var att leka med klotsarna.

### **Föreställningar grundade på bildinformation**

Den perceptuella informationen används även som underlag vid skapandet av olika symboler,

---

**Kreativ**, skapande

**Föreställning**, lagrad information

något som spelar en mycket betydelsefull roll för förståndsprocesserna. Framför allt gäller detta visuell och auditiv information.

Man kan t ex avbilda en klots, en bil, en ros och har då fått en *bildsymbol* byggd på visuell information. En visuell bildsymbol förbinds på ett naturligt sätt med det den avbildar på grund av likhet i form, färg etc. Den konkreta informationen och bildinformationen arbetar med samma element och kallas därför båda *figural information*.

Det är en stor vinst för tanken och för kommunikationen med andra att kunna ersätta det verkliga föremålet med en avbildning. Bildsymbolen är även ett hjälpmedel för minnet om den bevaras som en anteckning.

### **Föreställningar grundade på semantisk information**

Ännu mer praktisk är den **semantiska** symbolen, ordet. Här är likheten med förebilden obefintlig. Klotsen och ordet »klots» liknar inte på något sätt varandra, konkret information och semantisk information arbetar med olika element. Medan förknippningen mellan det verkliga föremålet och bildsymbolen är helt naturlig och inte behöver läras in, måste den semantiska symbolen i sina olika former inläras. Tecknen som används för symbolerna är godtyckligt valda och betydelsen överenskommen. Tecknet k står för k-ljudet, l för l-ljudet, o för o-ljudet osv, och de olika ljuden kombineras till ordet klots som är en överenskommen semantisk symbol för företeelsen klots.

En komplikation när det gäller de semantiska symbolerna är att olika kulturer har olika ord för företeelserna. De delar alltså inte bildsymbolernas karaktär av internationalitet.

Liksom tankeprocesserna kan utföras med konkret material som i exemplen med pojken och klotsarna och även med bildmaterial och som bildmässiga föreställningar, kan de semantiska symbolerna — ordtecknen — knytas till tankeprocesserna och på ett för människan ekonomiskt och ändamålsenligt sätt tjäna som tankens redskap.

I nedanstående sammanställning ges exempel

---

**Semantisk**, har att göra med tecken

på förknipningen mellan vissa tankeprocesser och ordtecken.

Process	Ordtecken
Jämföra element egenskaper	<i>Substantiv</i> som klots, bil, ros <i>Adjektiv</i> och <i>verb</i> som gul, fyrkantig, rullar, luktar
Relatera	<i>Prepositioner</i> , på, bakom <i>Komparativformer av adjektiv</i> , större än, gulare än <i>Övriga</i> , faster till, pojkens bok
Klassificera	<i>Substantiv</i> , ofta samma ord för element och klass
Kvantifiera	<i>Räkneord</i> , två, fem <i>Pluralformer av substantiv</i> , klotsar
Kvantitativa operationer	<i>Verb</i> , föra samman, addera, ta bort, subtrahera, dela upp, dividera

Orden sammansätts till satser, där utöver ordens innebörd även deras form, betoning och ordning spelar en betydande roll. De semantiska symbolerna får den allra största betydelse för människan som ett medel att strukturera sin föreställningsvärld och att kommunicera med andra.

### Självföreställningar

Som vi sett tidigare kan föreställningar ofta vara sammansatta. Pojken hade en perceptuell föreställning av klotsarna — deras form, färg, yta osv — men till denna föreställning knöts också upplevelsen av att vilja något och av en lustkänsla. Detta gäller de flesta företeelser. De är upplevelsemässigt sammansatta av olika perceptuella, motivationella och emotionella egenskaper. Mycket komplexa föreställningar gäller tex om en människa, om mänskligheten, om politik.

En för individen mycket betydelsefull sammansatt föreställning är *självföreställningen* och *självkänslan*. Den bild man har av sig själv byggs upp av *perceptuella*, *emotionella* och *motivationella* stimuli. Genom muskel- och beröringsinnet lär vi oss var vi har våra lemmar. Vi hör vår röst och ser vår bild i spegeln. Vi lär känna

oss själva som någon som *vill*, *behöver* och *känner*, vi har alltså *motivationella* och *emotionella* föreställningar om oss. Vi vet vilka kunskaper vi har, vilka rörelser vi kan utföra. Det är framför allt genom kontakten med omvärlden vi förvärvar en självuppfattning. Genom att se hur andra människor reagerar på oss får vi en uppfattning av oss själva.

### Agerande processer

De agerande processerna, som tar sig uttryck i motorik, verkställer de beslut som fattas — utom i de tidigare nämnda fallen då en sinnesretning direkt leder till ett agerande, reflexerna.

Den motoriska aktivitetens syfte kan indelas i tre huvudgrupper:

1. rörelser för förflyttning
2. rörelser för manipulering av föremål
3. rörelser i symbolprocessernas tjänst, tex tal, miner, gester.

Till sin *typ* kan rörelserna vara:

1. *enkla*, tex gripa, släppa, lyfta, vrida
2. *sammansatta*, tex krypa, gå, springa, cykla, skriva, äta, dansa.

Till sina *egenskaper* kan rörelserna variera i:

styrka, precision,  
tempo, stadighet,  
reaktionssnabbhet, koordination.  
smidighet,

Våra vardagshandlingar består oftast av relativt komplicerade rörelsemönster, att gå, att klä på sig etc. När ett nytt rörelsemönster inövas. sker ofta en aktivitet för mönstrets egen skull, som när ett barn lär sig gå eller åka skridsko, eller när en vuxen lär sig köra bil. Olika rörelsekombinationer måste styras av viljan för att bli allt mer automatiserade och spontana. Till slut behöver man inte tänka på rörelsemönstren utan de finns färdiga att ta till vid behov. Man tar då rörelseapparaten i anspråk för olika inlärda och lagrade program. Rörelseprogrammen tillhör alltså minnet och kan ses som *motoriska föreställningar*. De kan medvetandegöras utan att man agerar — man kan föreställa sig att man dansar tex — eller utlösas mer eller mindre medvetet.

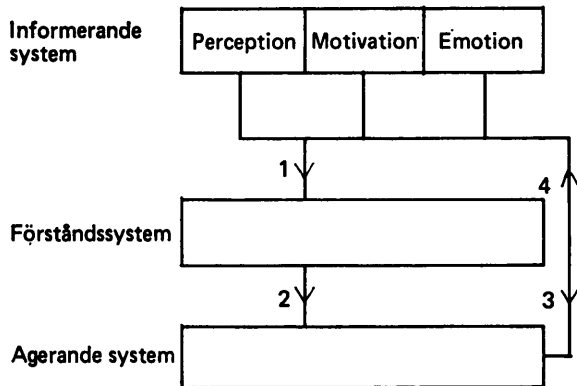


## Personlighetsdynamik

Vid beskrivningen av personlighetsstrukturen inordnades de egenskaper en individ förfogar över i ett *informerande system*, ett *förståndssystem* och ett *agerande system*. Inom det informerande systemet urskildes *perception*, *motivation* och *emotion*. Förståndssystemet förfogar över *kortminne*, *långminne* och *tänkande*, det agerande över *motoriken*.

Man får ingen klar bild av en människa genom att enbart räkna upp hennes egenskaper liksom man inte känner till hur en bil fungerar genom att enbart veta vilka delar den består av. Man måste veta hur egenskaperna — delarna — påverkar och påverkas av varandra, hur de integreras till en helhet.

Redan vid presentationen av personlighetsstrukturen med dess system och delsystem var det helt nödvändigt att beröra samverkan mellan de skilda processerna. Som en repetition kan vi studera fig 3 och se hur de tre huvudsystemen påverkar och påverkas av varandra.



Figur 3 Samverkan mellan system

Det informerande systemet sänder information från den inre och yttre miljön till förståndssystemet (1) för bearbetning. Dessa två system samverkar till att styrsignaler går till de agerande processerna (2).

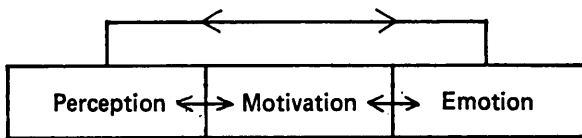
Men det har också påpekats att viss information går direkt till det agerande systemet utan mellanliggande bearbetning i förståndssystemet (3). Vi talar då om reflexer.

Exempel på en *perceptuell reflex* gavs då pojken med klotsarna blinkade när lampan plöts-

ligt tändes, en *emotionell reflex* var hans sparande och slående i plötslig ilska. En *motivationell reflex* uppträder t ex när ett behov gör sig gällande och kontroll inte kan ske.

Ytterligare ett exempel på samverkan mellan motorik och perception är den kontinuerliga kontrollen av rörelserna (**feed-back**). Denna sker genom information från det kinestetiska sinnet och — främst när det gäller talet — från hörsel- och synintryck.

Samverkan pågår givetvis också mellan delsystemen. Inom det informerande systemet kombineras den perceptuella informationen på olika sätt med den motivationella och emotionella. (Fig 4)



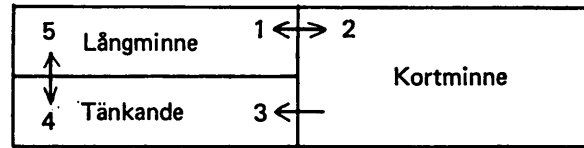
Figur 4 Samverkan inom det informerande systemet

Motivationen påverkar i hög grad perceptionen. Man upptäcker lättare det man *vill* än det man inte vill se, man hör det man *vill* höra. Perceptuell information kan väcka till liv en svag motivationell information, man blir hungrig vid åsynen av ett dukat bord t ex. På samma sätt kan en perceptuell information innebära en känsloupplevelse — pojken med klotsarna kände glädje vid beröringen av klotsarna.

Emotion och motivation samverkar så starkt att det är tveksamt om dessa processer skall åtskiljas. En del forskare betraktar emotion som en typ av motivation, man är motiverad att undvika olust och man vill känna lust. Bilden är nog mer komplicerad. Till de fysiska behoven är i allmänhet medfödda lust- och olustkänslor knutna. Naturbehov, hunger, trötthet upplevs som olustiga, medan deras tillfredsställande är lustbetonat. En känsla som ångest däremot saknar åtgärd och mål, man vet inte hur man skall bli av med ångesten.

En uppenbar samverkan mellan förståndsprocesser och informationsprocesser sker i de fall då ursprungligen neutrala sinnesintryck knyts till lust- eller olustupplevelser. Man *lär sig vara rädd* för en hund, känna olust inför en båtfärd, glädje inför en fest. Man skulle kunna definiera motiva-

tion som *de yttre eller inre retningar vilka medfött eller inlärt ger upphov till lust eller olust.*



Figur 5 Samverkan inom förståndssystemet

Vad beträffar förståndssystemet samverkar kort- och långminnet så att information under vissa betingelser flyttas över från kortminne till långminne (1), man talar då om inläring. Den lagrade informationen i långminnet — föreställningarna — påverkar kortminnet så att det som känns igen lättare uppfångas, hålls kvar i kortminnet samt inlärs lättare (2). Tänkanget får information både från kortminnet (3), som mer direkt förmedlar den utifrån kommande informationen, och från långminnet (4), där tidigare erhållen information lagrats.

De olika processerna i tänkanget har tidigare noggrant beskrivits och exemplifierats. Då framgick också hur de samverkar på ett speciellt sätt. Det är fundamentalt att *uppleva* och *minnas* upplevelsen. Upplevelsen lagras som en föreställning i långminnet. Ny information *jämförs* med den tidigare lagrade (5). Dessa jämförelser ger möjlighet att *klassificera* och *ordna i serier*. Jämförelsen kan också leda till *upplevelsen av relationen* »lika många som», vilket leder till *förståelse av antal*. Man kan då utföra antalsoperationer eller räkneoperationer. Har förmågan att klassificera och ordna i serie utvecklats, finns också förutsättningar för att utveckla förmågan att utföra *operationer med klasser och serier*.

Ytterligare exempel på samverkan mellan olika processer i tänkanget är *problemlösning*. För ett problem krävs ett motiv, ett mål. Problemet är åtgärderna för att åstadkomma det önskvärda. Ibland finns en föreställning om lämpligaste åtgärder färdig, man har ett färdigt svar på problemet. I det fallet är problemet lätt. I andra fall måste man skaffa mer information, organisera information, omorganisera eller analysera informationen för att kunna lösa uppgiften. Med den

**Feed-back**, återkoppling



# Utveckling och utvecklingsmöjligheter

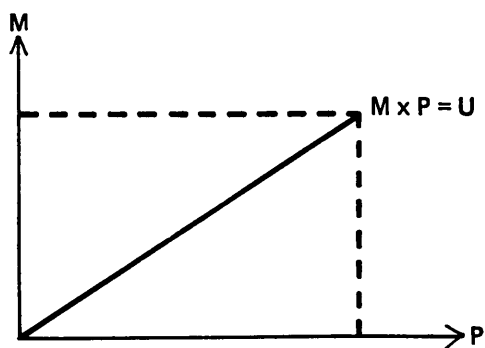
Redan under beskrivningen av personlighetsstruktur och dynamik framgick det att de olika processerna som en individ förfogar över inte genast från födelsen samtliga är färdiga att tas i bruk. Egenskaperna *utvecklas* under individens uppväxt. Utvecklingen är en produkt av *mognad* och *miljöpåverkan*.

## Mognad — miljöpåverkan, allmänt

*Mognad* innebär dels att medfödda anlag utvecklas relativt oberoende av miljön, t ex egenskaper som hör ihop med pubertet, klimakterium och senilitet. Dels innebär mognad att förutsättningar för uppövning av vissa egenskaper utvecklas, t ex förutsättningar för att lära sig gå, tala och utföra tankeoperationer.

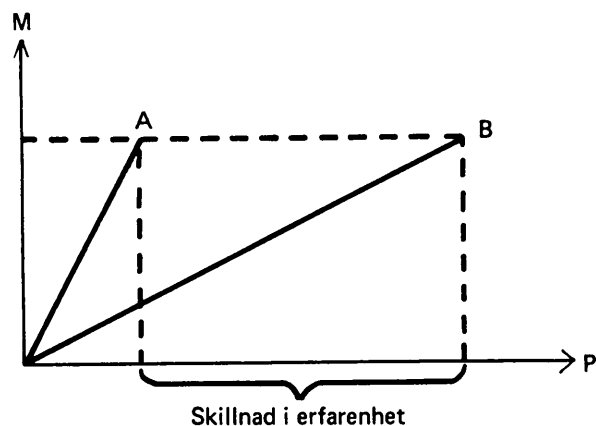
*Miljöpåverkan* kan ske i många olika former. Exempel på former av icke psykologisk miljöpåverkan som kan medföra hinder för utvecklingen är bristfällig näringstillförsel, kemisk påverkan genom medicinering och gifter, mekanisk påverkan som skadar hjärnan m m.

En typ av psykologisk påverkan som mer eller mindre systematiskt används i uppfostran och undervisning är *inläring*, som ger barnet erfarenheter. Mognaden kan inte påverkas, men en person som står på en viss mognadsnivå kan utvecklas genom att skaffa sig nya erfarenheter med hjälp av de funktioner som mognaden ställt till hans förfogande. (Fig 6)



Figur 6 Mognad (M) x påverkan (P) = Utveckling (U)

Två personer på samma mognadsnivå kan skilja sig mycket i fråga om utvecklingsnivå, beroende på olika mängd av erfarenhet. Man säger att individerna har samma mognadsnivå men olika *funktionsnivå*, på grund av olika erfarenhetsmängd. (Fig 7)



Figur 7 Individerna A och B med samma mognadsnivå men olika erfarenhetsmängd och därför olika utvecklingsnivå.

Erfarenhetsmängden är givetvis beroende av flera faktorer. Möjligheten att uppleva och förstå att lära och att göra urval av upplevelser för inläring är några.

För två barn i samma ålder som lever under liknande förhållanden är den erfarenhetsmängd de får relativt lika. De skillnader som finns beror på olikheter i urval och inläring. Om ett barn lever i en mer torftig miljö blir utvecklingen hämmad på grund av brister i miljöpåverkan. Detta gäller sinnesintryck, behov och känslor erhållna genom social och fysisk stimulans.

Formerna och villkoren för den positiva miljöpåverkan som resulterar i inläring kommer att presenteras efter avsnittet om mognad och utveckling.

## Mognad och utveckling

Som tidigare nämnts sätter mognaden vissa gränser för utvecklingen. De processer individen har förutsättningar att utveckla måste tas i bruk, men träning och övning som bygger på icke utvecklade processer eller föreställningar är gagnlös.

**Funktionsnivå**, mognad + erfarenheter

På samma sätt som man skiljer på olika processer i personlighetsstrukturen kan man skilja på de olika processernas utveckling. Man talar således om *perceptuell, motivationell, emotionell, förstånds- och motorisk* utveckling. De olika processerna — eller psykologiska egenskaperna — samverkar i personlighetsdynamiken. Detta gäller givetvis också utvecklingen, och resultatet blir en mycket komplicerad *utvecklingsdynamik*.

Hur utvecklingen sker hos barn med genomsnittlig mognad och genomsnittliga erfarenheter i en viss kultur, anges i utvecklingspsykologiska beskrivningar av de olika funktionerna, t ex språkutveckling och motorisk utveckling. Här skall endast kortfattat redogöras för sådana drag i utvecklingen som direkt kan anknytas till den tidigare presenterade allmängiltiga modellen av personlighetsstruktur och -dynamik.

Ett nyfött barn har vissa medfödda reflexer och motoriska mönster. Den första levnadsperioden domineras av att nya rörelsemönster utvecklas, t ex att gripa, släppa, krypa, resa sig och gå. Under resten av livet kan nya mönster bildas men varken perceptuella eller motoriska processer intar längre samma dominerande plats i utvecklingen. Under de första två åren utvecklas förutsättningar för bildande av alla enklare rörelsemönster av betydelse. Medfödda är även vissa emotionella och motivationella reflexer. Dessutom utvecklas under de första åren en grundläggande känslomässig tillit. Detta beskrivs närmare i Lsä 73: II. Särskild undervisning.

### **Tankeprocessernas utveckling**

Hos barnet utvecklas tidigt, redan vid två månaders ålder, även förmågan att *känna igen* vad det upplevt av den konkreta verkligheten. Till saker som känns igen knyts funktionellt relaterade rörelser, dvs rörelser som barnet upplevt höra ihop med företeelserna. Det gapar när det ser difflaskan, gör griprörelser när det ser skallran.

Även känslor knyts till det som ses och hörs, vilket kan visa sig t ex i leenden mot bekanta positiva företeelser.

Den första tankeprocessen är således att *upptäcka och uppleva, minnas, se på nytt och genom jämförelse känna igen eller inte känna igen*.

Att jämföra och relatera i rum och tid och att relatera funktionellt och utseendemässigt är således tidigt utvecklade funktioner som från början medverkar till att skapa en ordnad föreställnings-

värld. De första föreställningstyperna är konkret perceptuella, emotionella, motivationella och motoriska.

Senare i utvecklingen *organiseras* informationen i *klasser* och *serier* på grundval av olika egenskaper hos föremålen. De klassbegrepp som därvid byggs upp övertas genom inläring från barnets omgivning. Man talar därför om **begreppstilläggnan** och *begrepps-inläring*. Med utgångspunkt i relationer av typen »lika många som» och »fler—färre», »större—mindre» växer *antalsuppfattningen* fram.

Genom de organiserande processerna har upplevelserna givits en sådan ordning att de blir lättare att överblicka och hantera. När nu föreställningsvärlden primärt ordnats, organiserats, finns även möjligheten att ändra på saker i tankarna, att *omorganisera föreställningarna* och att utföra *tankeoperationer*. Omorganiserandet sker som tidigare nämnts genom att klasserna revideras, sammanslås, uppdelas eller genom att indelningsgrunden förändras. Vidare görs operationer med antal, dvs räkneoperationer. Även om tankeoperationer förekommer tidigt kan barnet inte förrän vid 5—7 års ålder utföra dem mer systematiskt och medvetet.

Utvecklingen av förstånds- eller tankeprocesserna sker således i en viss ordning, som grovt kan indelas i tre stadier enligt följande schema.

Tankeprocessernas utveckling	
Tankeprocesser	Ungefärlig ålder
1. <i>Uppleva</i> sinnesintryck, känslor, behov; minnas, jämföra, känna igen, agera	0—2 år
2. <i>Organisera</i> i rum, tid, klass, serie, antal; göra vissa intuitiva tankeoperationer	c 2—c 7 år
3. <i>Omorganisera</i> =göra medvetna, systematiska <i>tankeoperationer</i>	c 7—c 11 år

### Föreställningstypernas utveckling

På samma sätt som tankeprocesserna utvecklas i en bestämd ordning som kan indelas i tre stadier, sker också en utveckling av föreställningstyperna ganska parallellt med förståndsprocesserna. Som redan nämnts är de första

föreställningarna av konkret perceptuell, emotionell, motivationell och motorisk art.

Med upplevelser av den konkreta verkligheten som utgångspunkt byggs olika symbolsystem upp. Det första är *bildsymbolerna*, som står för eller representerar något konkret och har figural likhet med det de representerar. Förståelse för bildsymbolen kommer vid 1—2 års ålder.

Samtidigt utvecklas språkförståelse och tal. Olika sinnen förmedlar olika information om föremålen. En klots text är gul, fyrkantig, lätt, har en glatt yta, låter på ett visst sätt när den slås mot en annan klots. Till dessa egenskaper hos klotsen knyts också ordet »klots». Att denna egenskap kan skrivas och läsas är vid denna tidpunkt ännu obegripligt. Ordet upplevs som en egenskap hos föremålet.

Förståelsen för det lästa och skrivna ordet som ett *semantiskt symbolsystem* utvecklas inte förrän vid 5—7 års ålder.

När vi nu har sett hur de olika föreställningstyperna utvecklas kan vi foga in dem i schemat över tankeprocessernas utveckling.

Tankeprocessernas och föreställningstypernas utveckling		
Tankeprocesser	Ungefärlig ålder	Föreställningstyper
1. <i>Uppleva</i> sinnesintryck, känslor, behov; minnas, jämföra, känna igen, agera	0—1,5—2 år	Föreställningar av <i>konkret verklighet</i> ; känslor, behov
2. <i>Organisera</i> i rum, tid, klass, serie, antal; göra vissa intuitiva tankeoperationer	2—5—7 år	<i>Bildsymboler</i> Upplevelse av talade ord som egenskaper hos ting och händelser
3. <i>Omorganisera</i> =göra medvetna, systematiska <i>tankeoperationer</i>	7—11 år	<i>Läst och skrivet språk</i> som symboler för yttre och inre verklighet

**Begreppstilläggnan**, förståelse av de begrepp som kulturen förfogar över

Denna utveckling bör inte ses som en serie plötsliga förändringar utan som en utveckling bestående av ett successivt tillägg av nya processer och föreställningar till tidigare etablerade. De förändringar som leder till de olika faserna sker gradvis och under lång tid. Förberedande processer föregår övergången till en ny process eller föreställningstyp, och sedan det nya kommit övas en funktion under lång tid innan den behärskas och kan användas utan ansträngning i det dagliga livet.

## Inläring

Barnet utvecklas inom de ramar som mognaden sätter under påverkan från och samverkan med omgivningen. Under denna påverkan sker en *inläring*. Inläring är, som redan tidigare påpekats, detsamma som att information lagras i långminnet. Det som lagras kallas *föreställningar*. *Minnets* är förmågan att behålla föreställningarna och *glömskan* den process som leder till att de försvinner. Minnet omfattar kunskaper och färdigheter men också föreställningar om behov och känslor. Man talar därför om *färdighetsinläring* av rörelsemönster, *perceptuell inläring*, *motivationsinläring* och *emotionsinläring*.

När det gäller symbolerna talar man om *bildinläring* och *språkinläring*.

Resultat av organiserande och omorganiserande tankeprocesser kan inläras och man talar då om *begrepps-inläring* och *principinläring*.

Man lär sig även utföra *tankeoperationer* såsom operationer med klasser, antal och serier och *analys* och *omorganisation* av information för ett visst ändamål, *problemlösning*. Inläring av erfarenhet från umgänget med andra personer kallas *social inläring*.

Man brukar skilja på *inläringens förlopp*, *inlärningsformer* och *inlärningsvillkor*. Innan vi närmare går in på dessa områden skall vi studera innebörden i ett annat viktigt begrepp inom inlärningspsykologin, nämligen **transfer**.

## Transfer

Syftet med uppfostran och undervisningen är ju ytterst att individen genom inläring skall få sådana erfarenheter att de kan tillämpas i nya

---

**Transfer**, eg överföring

situationer och bidra till individens anpassning. Användning av det inlärd i en ny situation kallas *transfer* och innebär alltså förmågan att använda sig av sina erfarenheter i andra situationer än där inläring skett.

Som exempel på hur hög transfer uppnås — vilket ju är målet för all utbildning — kan vi använda oss av ett exempel från Björkman-Lundberg-Magnusson: Psykologi för gymnasiet. Vi tänker på hur man går tillväga när man vill lära ett barn hur en triangel ser ut. Det skulle inte vara svårt att lära barnet att säga triangel när man visar det en och samma triangel ett antal gånger, men det skulle därigenom inte ha lärt sig vad som definierar triangeln, vad det är som gör triangeln till just triangel.

Som pedagog väljer man säkerligen ett annat sätt. Förmodligen skulle man visa barnet ett stort antal trianglar, likbenta, liksidiga, oliksidiga, rätvinkliga, trianglar med olika ytor etc. De många exemplen syftar till att barnet skall komma fram till vad som definierar en triangel och inte av ett enstaka exempel förledas tro att en triangel *ex* alltid är liksidig. Ju fler olikartade trianglar som barnet får erfarenhet av, desto större är möjligheten att en triangel, vilken som helst, som barnet senare träffar på skall betecknas som triangel.

Visserligen tar träning på olikartade exempel eller situationer längre tid för att man skall uppnå rätt svar, men sådan träning är nödvändig för hög transfereffekt, och hög transfer är i allmänhet ett nödvändigt villkor för god anpassning i miljön. Av vad som hittills har sagts kan man dra en slutsats som kan formuleras som en undervisningsprincip nämligen att en förutsättning för hög transfer är att träningen sker i *situationer som är olika i de avseenden som inte har någon betydelse för definitionen av begreppet*.

För att ingen skall förledas tro att detta är en princip som endast gäller begrepps-inläring, som i det exempel som presenterades, kan vi tänka oss att inläringen gäller beteendet vid bussresor. Inte förrän erfarenheter vunnits från många åkturer med olika bussar och olika färdvägar kommer eleven att ha nått sådan säkerhet att han kan klara en helt ny busslinje.

Nu är det självklart att man inte alltid behöver genomgå en lång tidsödande träningsprocedur för att upptäcka vad som är gemensamt för ett antal situationer. Det är naturligtvis från inläringssyn-

punkt fördelaktigt att hjälpa eleven att finna de gemensamma drag som karakteriserar situationen. Detta innebär att man måste *bibringa eleven vissa generella begrepp och ramar*.

### **Inläringens förlopp**

Det är välbekant för varje pedagog att inläringen till en början går långsamt vid introduktion av ett nytt material och sedan snabbare för att åter gå långsammare när den nivå uppnåtts som beror på mognaden. Vid inläring som bygger på delvis känt material, brukar takten vara snabbare i början för att därefter dämpas.

Under inläringens gång uppstår ofta **platåer**, dvs man kan inte notera några framsteg. Detta kan bero på att det inlärd måste smältas och integreras innan man kan gå vidare. I det praktiska arbetet kan det vara svårt att bedöma om en inlärningsplatå beror på att en tillfällig eller mer stadig maximinivå är nådd.

Glömskan sker i allmänhet snabbast till en början för att gradvis gå allt långsammare. Om övningen upphör just när det moment som skall inläras nått och jämnt behärskas, kommer de kunskaper eller färdigheter som övningen avsett att snabbt glömmas. Om däremot momentet **överinlärs**, dvs övningen fortsätter fastän momentet till synes behärskas, sker glömskan långsammare.

Sambandet mellan överinläring och *upprepning* eller *repetition* är självklart. Om upprepningen sker mekaniskt och stereotyp, leder den lätt till att eleven känner fysisk och psykisk trötthet och därmed olust och leda inför uppgiften — negativa effekter som hindrar inläring i stället för att befrämja den. Som en konsekvens av detta bör läraren i undervisningen följa en *variationsprincip* vid övningen som går ut på att övningen varieras så att den inte verkar så tröttnande som de vanliga upprepningarna.

---

**Inlärningsplatå**, stadium då inläringen inte går framåt  
**Överinläring**, övning fortsätter efter det att momentet behärskas



## Inlärningsformer

De synpunkter som lagts på inläringens förlopp gäller mer eller mindre de olika inlärningsformer som vi nu skall studera. Endast sådana aspekter kommer att tas upp som kan knytas till de utvecklingsstadier som beskrivits i kapitlet om utveckling. Först kommer en beskrivning av de aktuella inlärningsformerna att ges, därefter en sammanställning av stadier och inlärningsformer.

Signalinläring, även kallad klassisk betingning utforskades av den ryske forskaren Pavlov i början av 1900-talet. Signalinläring beskrivs i uppslagsböcker som en »process genom vilken en reaktion blir beroende av en retning med vilken reaktionen inte tidigare förbundits». Detta innebär att retningar som ofta förekommit samtidigt som en viss reaktion tenderar att utlösa denna reaktion även om det inte tidigare funnits något samband. Detta sker spontant i vardagen mer eller mindre medvetet. Experimentell manipulation av den typ som Pavlov beskrev och undersökte är således en konstgjord replikation av det slag som sker mer vardagsmässigt.

Inte endast *perceptuell inläring* kan ske genom signalinläring utan även *motivationell* och *emotionell*. Det lilla barnet reagerar med positiva känsloreaktioner när det ser den person som ger det mat och omvårdnad — dvs den positiva reaktion, glädjen, som ursprungligen förknippades med ätandet och upplevelsen av att bli torr och varm utlöses av den perceptuella retning som närvaron av vårdaren utgör, därför att vårdaren förekommit samtidigt som maten, omvårdnaden. Ett villkor för att en betingad reaktion skall ske är att den nya stimulus eller signalen (vårdaren) några gånger skall förekomma samtidigt som eller omedelbart före den ursprungliga utlösande retningen (föda, omvårdnad), eller kort uttryck *associeras* med den.

*Operant betingning* är mycket lik signalinläring, men en avgörande skillnad är att operant inläring kräver av individen att han »opererar», dvs ingriper aktivt, medan signalinläringen däremot är en passiv process. Beteckningen *instrumentell betingning*, som är en annan beteckning på operant betingning, visar på att denna inlärningsform är ett instrument eller medel för anpassningen.

Eftersom individen måste vara aktiv vid denna inlärningsform är det helt nödvändigt med en drivkraft till aktiviteten eller en *motivation*, som

bygger på ett inre eller yttre behov. Behovet måste tillfredsställas genom att det leder till en effekt, *belöning*, t ex pengar, föda, vänlighet eller beröm. En reaktion som belönas förstärks och förstärkningen leder till upprepning och därmed inläring. För att belöningen skall få önskad effekt bör den komma i omedelbar anslutning till reaktionen.

Det är främst färdigheter av motorisk art som låter sig inläras genom operant betingning men även mer sammansatta beteenden som är av betydelse för anpassningen. Så kan t ex sociala beteenden läras in på detta sätt.

*Imitation* innebär att en annan individs beteenden efterbildas eller härmas och är en betydelsefull inlärningsform, främst då det gäller tillägnandet av sociala och kulturella beteendemönster.

Mycket av inläringen sker intuitivt. Med *intuitivt* menas här omedvetet och utan att själv kunna redogöra för hur det går till. Imitationen kan vara intuitiv eller medveten. Om någon tycker om en person, kanske ser upp till den och vill likna den talar man om *identifiering*. En sådan identifiering leder således till en intuitiv eller medveten imitation. Föräldrar eller andra vårdnadshavare spelar även i detta avseende en stor roll för barnens utveckling. Det sätt på vilket ett barn blir bemött av de vuxna de har att identifiera sig med är av betydelse för deras uppfattning om den roll de får bland människor.

*Insiktfull inläring* är liksom operant betingning en aktiv process men på förståndsplanet. Det handlar här om uppbyggandet av en organiserad föreställningsvärld och ett ändamålsenligt kombinerande av tidigare erfarenheter.

De inlärningsformer som här redovisats kan användas på olika utvecklingsstadier och i kombination med de hjälpmedel som de föreställningstyper stadierna förfogar över tillåter. Här nedan följer som en sammanfattning av avsnittet inlärningsformer en översikt över stadier, inlärningsformer och typ av material.

## Inläringens villkor

I avsnittet om inlärningsformer poängterades att ett villkor för att inläring skall ske är att individen har en *drivkraft* eller *motivation* till inläring. Viljan och intresset spelar alltså en betydelsefull roll. Ett annat villkor för inläringen är att denna skall leda till ett *omedelbart* positivt *resultat* som direkt kan upplevas av eleven som en belöning, vilken förstärker beteendet. Eleven måste alltså få känna att det är någon mening med det han gör, att han lyckas, något som stärker självkänslan. Att själv vara *aktiv* i handlingen och upplevelserna underlättar elevens inläring och är oftast när det gäller barn ett absolut villkor för att inläring skall ske.

Komprimerat sammanfattas detta resonemang på nästa sida.

Stadium	Tankeprocesser	Inlärningsform	Material
1	<i>Uppleva</i> sinnesintryck, känslor, behov; jämföra, känna igen, agera	Klassisk betingning, operant betingning intuitiv identifiering	Konkret material, personer, handlingar
2	<i>Organisera</i> rum, tid, klass, serie, antal	Som vid stadium 1 samt imitation	Som vid stadium 1 samt bildsymboler och talat språk
3	<i>Omorganisera</i> göra medvetna systematiska tankeoperationer	Som vid stadium 2 samt insiktfull inläring	Som vid stadium 2 samt skrivet språk



# Miljö och anpassning

Individen lever inte i ett vakuum utan under ständig påverkan från och samverkan med miljön. **Anpassning** avser samverkan mellan individ och miljö. Om anpassningen är god eller dålig beror på relationen mellan individen och hans miljö. Det finns en miljö för varje individ, där han blir välanpassad och känner mening och tillfredsställelse med livet.

## Miljöns struktur

Man kan indela miljön på olika sätt. En naturlig indelning av miljön är *hem, arbete (skola), fritid* och *samhället* i stort, och man talar därför om *hem- och boendeanpassning, arbets-(skol-)anpassning, fritidsanpassning* och *samhällsanpassning*. Enligt en annan indelningsgrund kan man skilja på samverkan med andra människor och med tingen omkring oss och talar då om *social anpassning* och *fysisk/teknisk anpassning*. Till detta kan man lägga ekonomiska aspekter på miljön, dvs resurserna och deras fördelning.

En strukturering av miljön kan göras utifrån dessa två indelningsgrunder enligt följande schema.

	Social miljö	Fysisk/teknisk miljö
<b>Hem- och boendemiljö</b>	Föräldrar, syskon och andra anförvanter, grannar m fl	Inventarier, t ex möbler, TV, köksutrustning
<b>Skolmiljö, arbetsmiljö</b>	Lärare, arbetsledare, kamrater (skol-, arbets-), administrativ personal	Skolväg, arbetsväg, skolan med inventarier, arbetsrum, maskiner, verktyg
<b>Fritidsmiljö</b>	Kamrater, fritidsledare, klubb- och föreningsmedlemmar, funktionärer av olika slag	Kommunikationsmedel, fritidslokaler, utrustning

Miljön kan dessutom variera i fråga om *komplexitet* (sammansatthet), *regelbundenhet* och *variation*.

Om vi betraktar en boendemiljö ur dessa aspekter kan vi jämföra ett tänkt vanligt hem med en avdelning på en institution.

*Hemmets sociala miljö* utgörs t ex av föräldrar samt en pojke och en flicka. Varje lördag kommer

mormor på besök, lekkamrater hälsar på, i regel varje dag. Ibland reser familjen bort till släktingar. *Den fysiska miljön* utgörs av lägenhetens tre rum och kök, badrum etc. Barnen delar ett rum med möbler mängder av leksaker och böcker avpassade efter deras behov.

*Institutionens sociala miljö* utgörs av de vårdade, t ex sexton barn i ålder 4 till 12 år. Personalen utgörs av personer som växlar om i arbetet. Den som lägger barnet på kvällen är inte densamma som tar upp det nästa morgon. Då och då slutar någon i personalen och ersätts med någon annan. Andra funktionärer besöker avdelningen då och då, t ex läkare, psykolog och kurator. Dessutom väller studiebesök in rätt ofta i grupper av varierande storlek, anhöriga kommer på besök, barn flyttas från avdelningen, nya kommer i stället. *Den fysiska miljön* utgörs av sovsalar med fyra sängar i varje, kök där maten värms, en korridor som utvidgas i ett dagrum, toalettrum med flera toalettstolar utan avskärmning, sköljrum etc. Det är lätt att se hur dessa miljöer skiljer sig från varandra i fråga om komplexitet, regelbundenhet och stabilitet. Institutionen utmärks av föränderlighet i den sociala miljön medan den fysiska är tämligen konstant. Människorna kommer och går på ett från barnens synpunkt slumpartat sätt, medan hemmets sociala struktur kännetecknas av stabilitet och regelbundenhet. Den fysiska miljön i hemmet är likaså lätt överblickbar och lätt att klassificera men kompletteras med andra miljöer då och då. Hemmiljön är dessutom i allmänhet stabil när det gäller sociala relationer.

## Anpassningsvillkor

En miljö — social och fysisk — som är enkel och lättöverskådlig, som fungerar regelbundet med få eller inga inslag av slumpmässighet och som dessutom inte är utsatt för förändringar är lätt att lära, förstå och anpassa sig till. En miljö däremot som är mer sammansatt, som är oregelbunden och föränderlig, ställer större krav på individen, då denne måste ha en god klassificeringsförmåga för att göra miljön överskådlig, hanterlig och lättare att lära och förstå. Dessutom ställer denna miljö, genom att den är slumpartad, krav på omorganiserande förmåga.

---

**Anpassning**, samverkan individ—miljö



# Utvecklingsstörning — särdrag

Vi har hittills studerat en allmängiltig modell över personlighetsstruktur och personlighetsdynamik, sett hur en människa utvecklas genom påverkan, diskuterat inläring ur olika aspekter och mycket förenklat och summariskt beskrivit miljöns struktur och anpassningens villkor.

I fortsättningen kommer vi att tillämpa samma modell i en beskrivning av vad utvecklingsstörning innebär och se på vilket sätt de särdrag den utvecklingsstörde företer påverkar inläring och anpassning till samhället samt vilka krav som bör ställas på den utvecklingsstördes miljö.

Enligt omsorgslagen är den utvecklingsstörd som *på grund av hämmad förståndsutveckling* för sin utbildning eller anpassning i samhället eller i övrigt behöver särskilda omsorger genom det allmänna. Denna definition är psykologisk och social. *Psykologisk* därför att den tar fasta på förståndsutvecklingen och *social* därför att den avser förmågan att klara de krav som ställs i hem och skola.

I de tidigare avsnitten har frågorna om förstånd och förståndsutveckling behandlats, och vi har sett hur förståndssystemet utgör en integrerad del i personligheten, där delarna samverkar på ett dynamiskt sätt.

Vilka särdrag har man då funnit hos den utvecklingsstörde? Hur inverkar dessa särdrag på den utvecklingsstördes anpassning i samhället?

## Det informerande systemet

Det informerande systemet möjliggör — som tidigare nämnts — att registrera och uppleva tillstånd inom och utom kroppen.

## Perception

Sinnena hos utvecklingsstörda är inte defekta på grund av utvecklingsstörning, men multihandikapp är relativt sett vanligare hos utvecklingsstörda barn än hos normalbegåvade. Ju gravare utvecklingsstörningen är, desto vanligare är förekomsten av syn- och hörselhandikapp och andra fysiska handikapp.

De grundläggande perceptuella processerna innebär som tidigare nämnts att individen med

sina sinnens hjälp *upptäcker, urskiljer, gestaltar, konstanthåller* och *genomsöker* information.

Perceptionsförmågan varierar starkt hos olika individer. Utvecklingsstörda förefaller att ha svårare än andra att *upptäcka* och *urskilja* stimuli från en störande bakgrund. De tycks dock inte vara handikappade när det gäller att enkelt *gestalta* information, om man undantar barn med gravare utvecklingsstörning. Förmågan att *konstanthålla* visar inget samband med utvecklingsstörning. Däremot är förmågan att systematiskt *genomsöka* information ofta begränsad, vilket kan bero på de svårigheter den utvecklingsstörde har när det gäller att organisera information. Även när det gäller att koncentrera sig på väsentliga drag i informationen visar den utvecklingsstörde brister.

## Emotion

Känslor fungerar normalt hos utvecklingsstörda och de avvikelser i de emotionella funktionerna som man kan finna hos dem behöver inte vara en **primäreffekt**, alltså en följd av utvecklingsstörning. Snarast torde det vara så att de är **sekundäreffekten**, nämligen orsakade av miljöfaktorer.

Till stor del har de emotionella störningar som beskrivits hos utvecklingsstörda iakttagits på barn uppväxta på institutioner, vilka utmärks av en föränderlig, osäkerhetsskapande och ur barnets synpunkt slumpartad social miljö.

Hur emotionella störningar kan ta sig uttryck framgår av en översikt i avsnittet Anpassnings-svårigheter på s 37.

## Motivation

Man finner ofta att motivationen är störd hos utvecklingsstörda. Störningarna är mer utpräglade hos dem som levt i torftiga miljöer — framför allt under de första levnadsåren — varför man med säkerhet kan anta att även motivationsstörningar är sekundäreffekter.

Utvecklingsstörda har samma behov som andra och måste få möjlighet till behovstillfredsställelse för att utvecklas positivt. Likaså är det viktigt att den även hos utvecklingsstörda normala nyfiken-

---

**Primäreffekt**, här beroende på utvecklingsstörningen

**Sekundäreffekt**, följd effekt

heten och intresset för omgivningen får möjlighet att utvecklas. Detta sker naturligtvis bäst i en miljö rik på stimuli och intresse från andra människor.

Ofta visar utvecklingsstörda brist på tillit till den egna förmågan även när denna finns. De försöker hellre undvika att göra något av ängslan för att göra fel än att försöka och kanske lyckas. Dessutom tillkommer en osjälvständig angelägenhet att vara till lags — säkerligen en följd av dålig kontakt med vuxna. (Se vidare Anpassningssvårigheter på s 37.)

Till grund för många motivationssvårigheter och emotionella svårigheter torde ligga en tidigt upplevd besvikelse. Varje barn behöver för att utvecklas harmoniskt uppleva sig själv som någon man räknar med och respekterar, någon som lyckas och får ett erkännande. Då upplever barnet också en mening i att försöka sig på också det som är nytt och svårt, trygg i sin tillit och i känslan att vara accepterad, hur resultatet än blir.

### **Förståndssystemet**

Förståndssystemet omfattar kortminne, långminne och tänkande. Vilka särdrag uppvisar den utvecklingsstörde inom dessa delsystem?

#### **Kortminne**

Den normala kortminneskapaciteten är, som vi tidigare konstaterat,  $7 \pm 2$  enheter. Det förefaller som om utvecklingsstördas kortminneskapacitet skulle vara lägre, de klarar  $5 \pm 2$  enheter eller färre.

#### **Inlärnin g och långminne**

När man talar om att utvecklingsstörda har dålig inlärningsförmåga gör man sig antagligen skyldig till en felbedömning. Väl bearbetad och organiserad information inlärs lättare. Den svårighet att lära som man tycker sig konstatera torde snarare vara ett uttryck för att den utvecklingsstörde inte förfogar över de tankeprocesser och föreställningar som krävs för effektiv bearbetning av information eller att han inte haft tillräckligt med tid för att inlärnin g skulle kunnat ske. När något väl är inlärt stannar det kvar lika bra i minnet hos utvecklingsstörda som hos normalbegåvade.

## Tänkande

Av tänkandet bearbetas dels de i långminnet lagrade föreställningarna, dels inkommande information. De tankeprocesser som ingår i tänkandet är *organiserande*, *omorganiserande* och *analyserande*.

Man har funnit att utvecklingsstörda har svårare än andra att *organisera* och *omorganisera* information samt att *analysera*. Vi har redan konstaterat att utvecklingsstörda har svårigheter när det gäller att koncentrera sig på väsentliga drag i informationen, att uppfatta helheter och uppmärksamt genomsöka information. Självfallet påverkar och påverkas dessa perceptuella brister av den elementära tankeprocess som innebär att *jämföra* och *relatera* och som är grundläggande för *klassificering*, *kvantifiering* och *ordnande i serie*.

Ännu större svårigheter har den utvecklingsstörde när det gäller att *omorganisera information* eller *utföra tankeoperationer* med klasser, antal och serier.

## Föreställningstyper

De föreställningstyper som tidigare behandlats är *konkreta föreställningar*, *bildsymboler* och *semantiska symboler* (talat och hört språk, läst och skrivet språk).

### Konkreta föreställningar

Alla utvecklingsstörda reagerar på verkligheten och känner igen den i varierande utsträckning. Att känna igen något innebär som tidigare påpekats att man jämför något man erfar med sina sinnen med en föreställning man har lagrad i långminnet. Utvecklingsstörda på alla nivåer har en *konkret* föreställningsvärld. Hur rik denna är bestäms av de individuella förutsättningarna och av miljöns rikedom.

### Bildsymboler

De något mer utvecklade förstår även *bilder*, dvs att bilderna föreställer något som dessa liknar mer eller mindre exakt. Samtidigt som bildförståelsen kommer, utvecklas även ett primitivt språk som kan förstås och talas. Ljuden uppfattas som egenskaper hos tingen, inte som övereskomna tecken.

## Semantiska symboler

Senare i utvecklingen kommer förståelsen av att språket är ett teckensystem som kan skrivas och läsas. När det gäller utvecklandet av semantiska föreställningar visar det sig att utvecklingsstörda har stora svårigheter.

Språkhandikappet märks inte så mycket när det gäller ordförråd som när det gäller grammatik och syntaxanvändning.

Språkutvecklingen är emellertid starkt beroende av stimulans och en innehållsrik och för individen meningsfull miljö. Den tycks vara i det närmaste lika känslig som emotions- och motivationsutvecklingen är känslig för en torftig social och fysisk miljö.

Språkhandikappet får naturligtvis följdverkningar för den utvecklingsstörde. Dels försvåras kontakten med andra människor, dels får inte den utvecklingsstörde det stöd som språket utgör vid organiserande och framför allt omorganiserande tankeprocesser.

Man måste dock akta sig för att dra alltför snabba slutsatser om en utvecklingsstördas verkliga förståndskapacitet utifrån hans språkliga förmåga. Dels kan den vara en följd av torftig miljö, dels förstår utvecklingsstörda oftast bättre än de talar, dels — och detta är naturligtvis också en miljöeffekt — har de ibland en mer avancerad språklig förmåga än de vill och tors visa.

### Självföreställningar

Av vad som hittills sagts om utvecklingsstördas perception, emotion, motivation, förståndsprocesser och föreställningstyper framstår det som helt klart att miljön — den sociala och fysiska — har den allra största betydelse för deras personlighetsutveckling. Detta gäller naturligtvis också i högsta grad utvecklandet av självföreställningar, då sådana växer fram genom kontakten med omvärlden.

Den felaktiga självföreställning man alltför ofta träffar på hos utvecklingsstörda torde till största delen vara ett resultat av torftig social miljö med brist på gensvar från andra människor.

## Agerande processer

Även motoriskt finns avvikelser hos de utvecklingsstörda. Som grupp uppvisar de i genomsnitt *sämre motorik*, men i enskilda fall kan det nor-



mala genomsnittet överträffas.

Ju större förståndshandikappet är desto vanligare är förekomsten av motoriska störningar. Träning leder i allmänhet till förbättringar, speciellt om man beaktar meningsfullheten i sysselsättningen.

### Personlighetsdynamik

Det är ännu oklart vilka avvikelser i de perceptuella processerna och förståndsprocesserna som är primära och vilka som är sekundära. Man kan med utgångspunkt i var och en av avvikelserna förklara de övriga. Detta gör en rad olika tolkningar möjliga. Det kan finnas en primäreffekt och resten blir sekundäreffekter. Det kan också tänkas att olika utvecklingsstörda har olika primärhandikapp, men på grund av dynamiken blir resultatet ett likartat **syndrom**. Klart är dock att utvecklingsstörda har *sämre inlärningsförmåga men lika bra minnesfunktioner* som normalbegåvade. Vidare kan man konstatera att svårigheterna är störst och ibland oöverkomliga när det gäller att *utföra tankeoperationer*, dvs att *omorganisera informationen* i nya situationer, samt att de utvecklingsstörda är handikappade i fråga om *utvecklandet av abstrakta föreställningstyper*.

---

**Syndrom**, grupp av egenskaper

# Utvecklingsstörning— utvecklingsmöjligheter

Som tidigare beskrivits utvecklas tankeprocesser och föreställningstyper i en viss ordning, och vi särskiljer på tre olika stadier. Utvecklingsstörda utvecklas *långsammare* genom dessa stadier och stannar som vuxna kvar på något av dessa stadier medan normalbegåvade vuxna vidareutvecklas.

## Funktionsnivå

Det vore fel att jämföra vuxna utvecklingsstörda med barn, även om de när det gäller förståndsprocesser och föreställningstyper befinner sig på ett stadium där barn normalt befinner sig. Det vore fel därför att de inom ramen för varje stadium hinner skaffa sig mer erfarenheter och kunskaper än ett barn på motsvarande nivå — under förutsättning att uppfostran och undervisning hjälper dem. Det vore fel att jämföra den vuxne utvecklingsstörde med barn på motsvarande nivå också därför att nivån endast säger något om förståndsutvecklingen. När det gäller social, emotionell och behovsutveckling är de överlag relativt mer utvecklade än i förstånds-funktionerna. Detsamma gäller motoriken, t ex vad beträffar styrka och givetvis kroppslängd.

För att poängtera skillnaden mellan normalutvecklade barn och vuxna utvecklingsstörda talar vi om *funktionsnivå* i stället för utvecklingsstadium och byter ut beteckningarna på utvecklingsstadierna 1, 2 och 3 mot A, B och C. Funktionsnivå tar alltså hänsyn till både mognad och erfarenhet.

## Nivåindelning

En utvecklingsstörd på nivå A kan använda samma förståndsprocesser och föreställningstyper som ett barn på utvecklingsstadium 1 men har en längre tids erfarenhet och har då fyllt sin föreställningsvärld med ett större, mer eller mindre användbart innehåll av konkreta upplevelser.

Vi kan återigen i en översikt studera de olika nivåerna, vilka vi när det gäller utvecklingsstörda alltså kallar A, B, C. En ingående redogörelse

för utvecklingen inom de tidigaste stadierna ges i Lsä 73: II, Förskola och Träningskola (avsnittet om särskild undervisning).

### Nivåindelning av utvecklingsstörda

Nivå	Tankeprocesser	Föreställningstyper
A	<i>Uppleva</i> sinnesintryck, känslor, behov; minnas, jämföra, känna igen, agera	Föreställningar av <i>konkret verklighet</i> , känslor, behov
B	<i>Organisera</i> i rum, tid, klass, serie, antal; göra vissa intuitiva tankeoperationer	<i>Bildsymboler</i> Upplevelse av talade ord som egenskaper hos ting och händelser
C	<i>Omorganisera</i> = göra medvetna, <i>systematiska tankeoperationer</i>	<i>Läst och skrivet språk</i> som symboler för yttre och inre verklighet

## Nivåindelning och andra klassificeringsgrunder — en kommentar

Indelningen i A-, B- och C-nivån är ett försök att ersätta tidigare använda och ännu förekommande mått och beteckningar på grader av utvecklingsstörning, vilka samtliga har stora brister. Vi kan helt flyktigt se på fyra andra kända indelningsgrunder och diskutera deras brister.

*Intelligenskvot* (IK, IQ) är ett onyanserat mått. Olika testmetoder kan t ex ge olika intelligenskvoter, beroende på vad de mäter.

*Intelligensålder* (IÅ, MA) är ett missvisande begrepp. En individ med IÅ 5 år är inte nödvändigtvis lik en 5-åring i alla avseenden, vilket man förleds tro om IÅ används.

**WHO:s** indelning i *djup, svår, måttlig, lindrig* utvecklingsstörning är egentligen beteckningar på statistiska grupper, godtyckligt avgränsade av bestämda IK-mått.

Indelningen i *idioti, imbecillitet* och *debilitet* är en vanlig medicinsk indelning med godtyckliga gränsdragningar som dessutom varierar i olika kulturer.

Om samtliga dessa fyra indelningssätt kan

---

WHO, Världshälsoorganisationen

sägas att de är funktionellt ogrundade, medan indelningen i A-, B- och C-nivå är ett försök att utgå från den kunskap man har om hur människor fungerar utifrån de förståndsprocesser och föreställningstyper de förfogar över.

### **Funktionsnivå — skolf orm**

Enligt omsorgslagen har alla utvecklingsstörda barn och ungdomar upp till 21 års ålder rätt till adekvat undervisning. Särskolan, som ansvarar för denna undervisning, har alltså en del elever som under största delen av sin uppväxttid befinner sig på A-nivå och kanske kommer att förbli på denna nivå hela livet och utvecklas med hjälp av erfarenheter som bygger på A-nivåns förståndsprocesser och föreställningstyper. Andra elever passerar A-nivån mycket långsamt och stannar på B-nivån, medan återigen andra elever passerar även B-nivån och slutligen når upp till C-nivån. (En person som utvecklas över C-nivå som vuxen är inte utvecklingsstörd.)

Med den kunskap vi har om vad de olika nivåerna innebär i fråga om tankeprocesser och föreställningstyper framstår det som helt klart att elever på respektive A-, B- och C-nivå för sin utbildning måste erbjudas olika undervisningsformer inom särskolans ram. *Träningskolan* skall medverka till att ge de erfarenheter som bygger på A- och B-nivåns förståndsprocesser och föreställningstyper. *Grundsärskolan* är anpassad för elever som kommer att stanna på C-nivå.

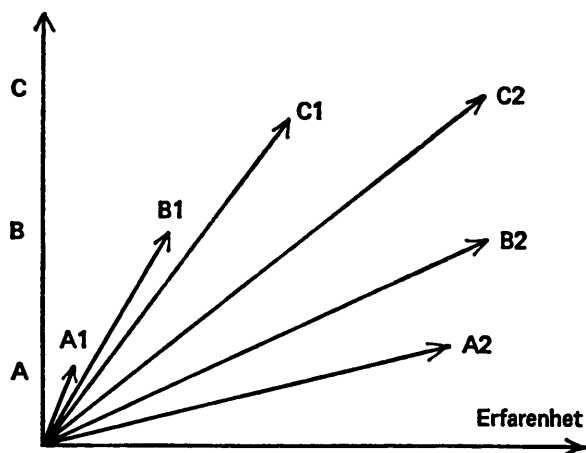
Detta är naturligtvis en generaliserande för- enkling, och betraktelsesättet kan givetvis inte räcka som underlag för en bedömning av en enskild individ. Dels är antagandena om ett barns framtida utveckling synnerligen osäkra, dels är de individuella variationerna stora.

När man bedömer funktionsnivån hos en ut- vecklingsstörd måste man beakta mognadsnivå, erfarenhetsmängd, personlig läggning och elevens aktuella situation. Man måste vid bedömningen ha i minnet att negativa erfarenheter ibland leder till störningar i den sociala, emotionella, motiva- tionella och förståndsmässiga utvecklingen, oav- sett förståndshandikappet.

Ett rätt upplagt pedagogiskt program, som tillvaratar de förståndsprocesser och föreställ- ningstyper som står till disposition på respektive nivå och ger rikliga, nivåanpassade erfarenheter, bidrar till utvecklingen så att den utvecklings-

störde med självkänsla och god anpassning kan leva ett meningsfullt liv.

Nedanstående figur illustrerar hur skillnader i erfarenhetsmängd påverkar utvecklingen inom de olika nivåerna.



A1 = ostimulerad träningskolelev på A-nivå  
 A2 = välstimulerad träningskolelev på A-nivå  
 B1 = ostimulerad träningskolelev på B-nivå  
 B2 = välstimulerad träningskolelev på B-nivå  
 C1 = ostimulerad grundsärskolelev på C-nivå  
 C2 = välstimulerad grundsärskolelev på C-nivå

Figur 8 Utveckling beror på mognad och erfarenhet

## Undervisning

Hur bör då den undervisning vara beskaffad som skall ge den utvecklingsstörde de bästa utvecklingsmöjligheterna? Genom att relatera våra kunskaper om hur inläring sker till de utvecklingsstördas särdrag bör vi kunna komma fram till vissa principer för undervisningen.

## Transfer

Undersökningar visar att många utvecklingsstörda har förmåga till transfer och att denna förbättras avsevärt om man utformar undervisningen så att övningen sker med en måttlig variation i uppgifterna i stället för att öva stereotypa reaktioner på vissa retningar. Exemplet med bussresan (s 22) gäller i allra högsta grad för utvecklingsstörda.

Särskolelevens nedsatta förmåga när det gäller att upptäcka väsentligheter i informationen, att se vad som skiljer och vad som är gemensamt gör det nödvändigt att man framhäver det som

karaktäriserar situationen och vilka drag den har gemensamt med andra situationer.

Påståendet att transfer bättre uppnås genom att

1. övning sker med måttlig variation i uppgifterna och
  2. de gemensamma dragen framhävs
- kan konkretiseras genom ett alldagligt exempel från ADL-träning. Uppgiften består i att eleven skall träna sig i att knäppa knapp i plagg med knapp och knapphål. Självfallet används då inte ett och samma plagg vid alla övningstillfällen, eleven måste få uppleva och träna på olika plagg med skiftande storlek på knapp och hål, olika placering av knäppning etc. Vidare underlättar man för eleven om man visar att all knäppning består i att fatta om knappen med ena handens fingrar och passa in den i motsvarande knapphål med hjälp av andra handen.

## Inläringens förlopp

Vad som sagts om inläringens förlopp på s 22 gäller naturligtvis även för utvecklingsstörda. Då särskolelevens behöver mycket längre tid på sig för att inläring skall ske, ställs särskilt stora krav på läraren när det gäller att *variera* övningen.

Den minskade kortminneskapaciteten kräver att det material som skall läras in bjuds i små enheter och att eleven får möjlighet till överinläring.

## Inlärningsformer

Vi har tidigare redogjort för vilka inlärningsformer som kan användas på respektive stadium. Om vi studerar uppställningen på s 24 och ersätter stadiesiffrorna med nivåbeteckningarna A, B och C och håller i minnet vilka tankeprocesser som hör till respektive nivå får vi följande översikt.

Nivå	Inlärningsform	Material
A	signalinläring operant betingning (= intuitiv imitation)	Konkret material, personer, händelser, språk
B	Som vid nivå A samt imitation	Som vid nivå A samt bilder, talat språk
C	Som vid nivå B samt insiktsfull inläring	Som vid nivå B samt skrivet språk

På A-nivå är alltså bl a *signalinläring* och *operant betingning* möjlig (se vidare Lsä 73:II Särskild undervisning, anvisningar om personlighetsutveckling). Som tidigare nämnts (s 23) bygger operant betingning på att en reaktion förstärks genom belöning, och förstärkningen leder till upprepning och därmed inläring. Man kan alltså lära utvecklingsstörda att avge en viss reaktion på en viss stimulus genom att belöna den önskade reaktionen. Det kan dock vara befogat att peka på betingningens avigsidor. Betingning leder lätt till en stelhet i anpassningen, dvs transfer till liknande situationer uteblir. Principen om belöning och straff gäller all inläring, men betingning tillämpad på begränsade beteenden kan bli träning i **inflexibilitet** i stället för nyansering i anpassningen.

En elev på *A-nivå* förstår inte bilder, varför sådana inte kan användas i undervisningen av dessa elever. Undervisningen på denna nivå bör inriktas på motorisk träning och på att skapa situationer som bidrar till upplevandet av trygghet och tillit. Anvisningarna i Lsä 73, supplementen Förskola och Träningsskola (avsnittet Särskild undervisning) äger tillämpning på denna nivå.

På *B-nivå* används även imitationen som inlärningsform och läraren jämte andra personer i omgivningen är här de bästa läromedlen. Elever på denna nivå förstår att tolka bilder och förstår också det talade språket och kan ofta använda sig av språket som kommunikationsmedel.

Eleverna behöver hjälp när det gäller att organisera informationen. Man behöver påpeka vilka drag som är gemensamma för att de skall kunna klassificera och bilda begrepp. Att omorganisera erbjuder stora svårigheter och detta medför att de inte klarar av att göra komplicerade tankeoperationer.

På *C-nivå* klarar eleverna av insiktsfull inläring, vilket innebär att de kan kombinera tidigare erfarenheter och i viss mån omorganisera information för att lösa aktuella problem. Förståelsen av läst och skrivet språk underlättar inläringen.

### **Inläringens villkor**

Vad som generellt sagts om inläringens villkor gäller i hög grad även för den utvecklingsstörde.

---

**Inflexibilitet**, bristande rörlighet

Särskoleleven dras ofta med negativa tidigare erfarenheter där inläringen lett till misslyckanden i stället för till den förstärkta upplevelsen av att *kunna*. Detta gör det än mer motiverat att undervisningen anpassas så att den snabbt leder till ett positivt resultat, dock inte i tävling med andra utan som ett resultat av samarbete under upplevelse av gemenskap och grupptillhörighet. Dessutom är det viktigt att eleven upplever att övning är meningsfull.

Vi kan använda oss av exemplet med knappknäppningsövningen som diskuterades i avsnittet om transfer. Att öva knäppning av knappar på särskilda ramar upplevs sällan som meningsfullt och leder knappast till framsteg. Att knäppa knappar i sin egen jacka när man skall gå ut och leka är däremot meningsfullt och övning i sådana naturliga situationer leder lättare till inläring.

## Utvecklingsstörning — anpassning

Den utvecklingsstördes miljö kan studeras utifrån samma aspekter som redovisas i kapitlet miljö och anpassning.

Utvecklingsnivån avgör *inte* anpassningen. Utvecklingsstördas anpassning till en miljö som inte är gjord för dem kan bli problematisk, men detta beror inte på utvecklingsstörningen utan på dem som utformar miljön. *Utformningen av miljön är lika viktig som den utvecklingsstördes egen utveckling*. Därav följer att det vid planering för den utvecklingsstörde och när anpassningssvårigheter uppstår är lika motiverat att analysera miljön som individen. Den strukturering som gjorts på s 26 kan tjäna som hjälp vid en sådan analys. För att förstå anpassning och anpassningssvårigheter måste man veta vilka drag i miljön som skall klaras av i olika situationer. För sin anpassning använder sig individen av samma egenskaper i olika kombinationer vid olika tillfällen — bristande motorisk koordinationsförmåga kan tex vara besvärande både i boendemiljön, i skolan/arbetet och på fritiden. För särskolelever blir frågan därför vad det är i deras förståndshandikapp som ger problem i hem, skola och på fritiden.

### Miljöns struktur — förståndshandikapp

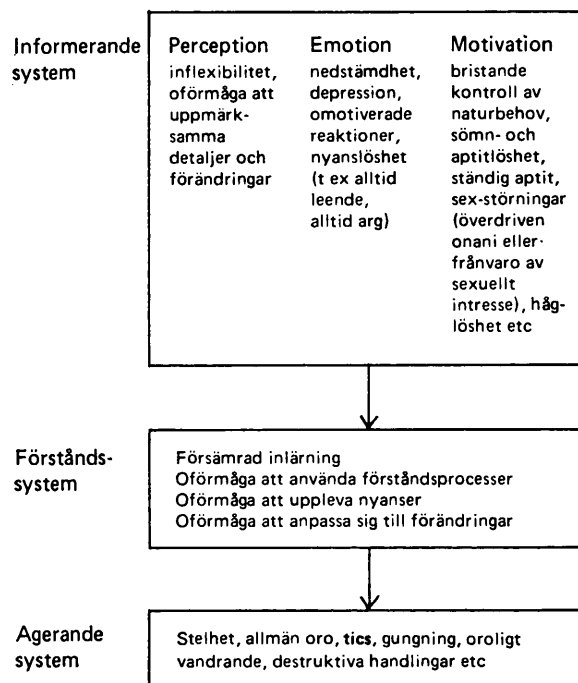
Vi har konstaterat att utvecklingsstörning är ett handikapp i förståndsutvecklingen som visar sig i att den utvecklingsstörde har besvär med att organisera och omorganisera information på ett sådant sätt, att omgivningen blir lätt att lära, känna, överblicka och förstå. Vidare visar sig handikappet när det gäller utvecklandet av abstrakta föreställningstyper, främst språket. Visserligen är inte språket ett absolut villkor för organiserande processer men det underlättar dem. Vidare utgör språket ett viktigt hjälpmedel vid kommunikation med omvärlden.

Språkhandikappet utgör således ytterligare en begränsning i förmågan till anpassning. En komplex, slumpartad och föränderlig miljö ställer stora krav på just de förmågor hos individen där den utvecklingsstörde uppvisar brister. En miljö som helt och hållet — socialt och fysiskt — balanserade mot individens förutsättningar, vore

den ideala miljön, och man kunde tala om en fullkomlig anpassning. Nu vet vi att många utvecklingsstörda inte lever i en sådan för dem idealisk miljö och därför visar anpassningssvårigheter, och vi skall nu redogöra för sådana innan vi skisserar de åtgärder som kan vidtas för att den optimala anpassningen skall nås.

## Anpassningssvårigheter

Anpassningssvårigheter innebär en belastning eller stress på individen och visar sig på olika sätt. En summarisk sammanställning av hur anpassningssvårigheterna kan manifesteras inom personlighetens system och delsystem följer här nedan.



Figur 9 Psykologiska reaktioner på missanpassning

**Somatiskt** kan anpassningssvårigheterna ta sig uttryck i en serie nervösa och **inresekretoriska** reaktioner, som delvis utgör den fysiologiska

**Tics**, ofrivilliga muskelryckningar

**Somatisk**, kroppslig

**Inre sekretion**, körtelverksamhet

sidan av de ovan beskrivna psykologiska reaktionerna. Höjt blodtryck, svettning, salivtorka är exempel härpå.

Anpassningssvårigheter aktiverar även olika *psykiska försvarsmekanismer*. Vid studiet av utvecklingsstörda på institutioner kan man dagligen observera sådana. Endast en försvarsmekanism skall beröras här, nämligen **regressionen**.

Regression innebär att man uppträder barnsligare än vad som är betingat av åldern. Utvecklingsstörda uppträder ibland barnsligt därför att de förväntas uppträda så, och därför att de endast stimuleras genom leksaker och dylikt. Regressionen kan också vara ett svar på alltför högt eller alltför lågt ställda krav eller ett uttryck för en felaktigt förringande självföreställning, orsakad av erfarenheter av misslyckanden.

Många av dessa tecken på anpassningssvårigheter har tagits som symtom på utvecklingsstörning, fastän de i realiteten är tecken på felaktig behandling. Kraven kan vara för stora eller för små, ofta förekommer både—och. Miljön kan vara sådan att det inte upplevs som meningsfullt att lära sig olika färdigheter. Den utvecklingsstörde upplever sig kanske inte vara en person som någon räknar med känslomässigt och socialt. Allt detta kan leda till besvikelser, ringhetskänsla m m, vilket visar sig i olika nervösa symtom, som alltså inte beror på utvecklingsstörningen utan på behandlingen.

## Åtgärder för att åstadkomma en god anpassning

De åtgärder som kan vidtas för att åstadkomma en god anpassning är i princip av tre slag:

att utforma miljön adekvat

att byta miljö

att utveckla och förändra individen.

### Utforma miljön

I första hand måste man tänka på utformningen av *den sociala miljön*, omgivningens kunskaper och attityder till den utvecklingsstörde. Ett sätt att ändra på människors uppfattning om utvecklingsstörda är att låta dem få kontakt med utvecklingsstörda människor.

När det gäller *den fysiska miljön* i särskolan

gäller sällan andra regler än för andra skolelever. Utvecklingsstörda med tilläggshandikapp kräver givetvis speciella åtgärder.

### Byta miljö

För vissa elever kan det vara fördelaktigt med miljöbyte, dvs förflyttning till en miljö som är mera anpassad till dem. Det kan gälla tex byte av klass, skola eller boendemiljö, men det kan också innebära en förändring av verksamhetsform. Det borde vara en självklarhet att eleven själv får vara med i planering av miljöbytet och få tillfälle att i förväg bekanta sig med den nya miljön.

### Utveckla och förändra individen

Hela skolans verksamhet går ut på att utveckla individen, och utveckling innebär alltid förändring. Skolans olika ämnen syftar till utveckling av eleven. Vissa ämnen som sinnesträning, svenska, matematik, gymnastik kan ses som *egenskapsorienterade*, dvs de syftar till träning av vissa specifika egenskaper, s k *specifik funktionsträning*, hos eleven. Andra ämnen som ADL-träning, samhällskunskap och hemkunskap är *miljöorienterade* och har karaktären av *komplex funktionsträning*. Vid tex träning i matlagning övas en kombination av språk, räkning, motorik etc. Den specifika funktionsträningen tjänar anpassningen i den betydelsen att den ger förutsättningarna för komplex funktionsträning. Den som inte har tränat »läsning» av skyltar som Post, In, Ut, Kassa etc klarar inte av träningen att utträta postärenden.

---

**Försvarsmekanismer**, åtgärder som individen vidtar för att orka med psykisk belastning

**Regression**, återfall i ett tidigare utvecklingsstadium



# Undervisningens mål: vuxenanpassning

Särskolans uppgift är att förbereda eleven för hans liv som vuxen, både för arbete, hem och fritid. Undervisningen skall därför ge en så riktig bild som möjligt av den verklighet som kommer att möta honom som vuxen och ge honom de kunskaper och färdigheter han behöver för sin allsidiga anpassning. I vårt föränderliga samhälle är det en vanskelig uppgift att förutsäga hur den framtida miljön kommer att se ut. Eleverna bör ges möjlighet att öva anpassning till förändringar i stället för till en statisk värld. Komplexiteten och variationen får emellertid inte vara så stor att den påverkar eleverna negativt.

Självfallet måste bostads-, arbets- och fritidsmiljöerna vara något olika för vuxna utvecklingsstörda på de tre funktionsnivåerna. I stort sett kan de olika miljöerna se ut som följer.

## Boendemiljö

**A-nivå.** Alla på denna nivå bör ha tillgång till ett integrerat boende i små grupper med fortlöpande speciell service. Detta innebär för särskolans undervisning att alla elever behöver träning i olika ämnen och färdigheter som siktar mot förmågan att i varierande utsträckning vara bekant med eller i någon mån kunna klara sin boendesituation.

**B-nivå.** Förmågan till självständigt boende finns hos flertalet, men behovet av extra service är relativt stort. Framför allt torde hjälp med planering av inköp och med ekonomi behövas. Dessutom behöver den utvecklingsstörde veta var han kan få hjälp i oförutsedda situationer. Denna form av boende förutsätter dock att skolan genom adekvat träning gjort eleven rustad att klara de krav som kommer att ställas på honom. I vissa fall kan boende i inackorderingshem med tillgång till personal vara den lämpligaste boendeformen, t ex om utvecklingsstörningen är komplicerad genom andra handikapp som emotionella störningar eller fysiska handikapp.

**C-nivå.** Ett självständigt boende bör vara uppnåeligt för utvecklingsstörda på denna nivå, förutsatt att de fått träning därtill. I de fall där

handikappet är komplicerat är boende i inackorderingshem motiverat.

## Arbetsmiljö

**A-nivå.** Ordnad sysselsättning inom omsorgs-verksamheten såsom industriell eller konventionell terapi torde vara lämpligast.

**B-nivå.** Arbete i skyddad verkstad, eller halvskyddad vid dagcenter eller annan typ av arbete där kontinuerligt stöd ges och individuell hänsyn tas bör passa utvecklingsstörda på denna nivå.

**C-nivå.** Många på denna nivå har förutsättningar för att klara ett arbete på öppna marknaden. Dock behövs stöd i många fall när det blir för komplicerat. Detta kan ges genom att den utvecklingsstördes arbetsanpassning följs och stöd sker om problem uppstår.

En del behöver få halvskyddat arbete eller arbete i skyddad verkstad, därför att den öppna marknaden blir alltför komplicerad, och därför att människorna i den sociala arbetsmiljön inte tolererar den utvecklingsstörde.

Under skoltiden bör särskoleleverna få bekanta sig med de olika arbetsplatser som kan komma att bli aktuella för dem, och inom de olika ämnenä bör sådana moment övas som förbereder eleverna för det kommande arbetet.

## Fritidsmiljö

**A-nivå.** Egna fritidslokaler och speciell fritids-service behövs för alla på denna nivå.

**B-nivå.** Vuxna på denna nivå behöver bekanta sig med de vanliga fritids- och rekreationsmöjligheterna i samhället. För speciella arrangemang, för semestrar och dylikt behövs specialservice.

**C-nivå.** Alla behöver vara bekanta med den allmänna servicen i form av biografier, bad, turistresor, organisationer etc. De bör ha möjligheter att välja fritidssysselsättning och vilka grupper de vill tillhöra men också ha tillgång till egna fritidsklubbar.

## Avslutning

»I centrum för särskolans verksamhet står den enskilde eleven. De som verkar inom skolan skall visa aktning för elevens människovärde och söka skaffa sig kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar samt söka främja hans personliga utveckling. Alla utvecklingsstörda i särskolpliktig ålder har rätt till undervisning.

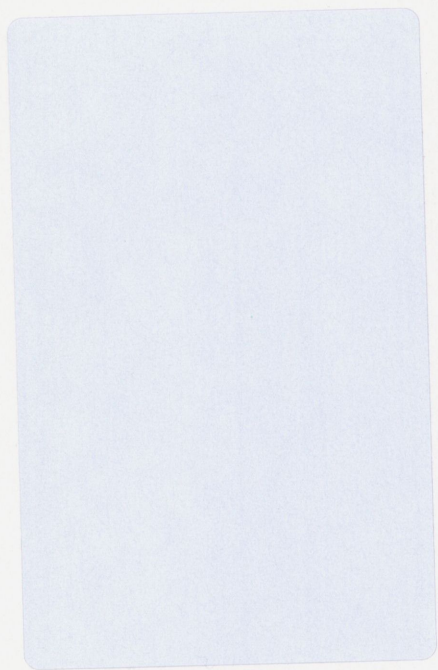
Särskolan skall utveckla eleverna allsidigt, stimulera vakenhet, ge studie- och arbetsmotivation och främja emotionell balans, meddela kunskaper och öva färdigheter, träna samarbetsförmåga och utveckla eleverna fysiskt och psykiskt. Därför måste skolan så långt möjligt söka hjälpa varje elev att lära känna sig själv, att utveckla sina olika egenskaper och komma till rätta med personliga problem och samtidigt bilda sig en uppfattning om de uppgifter som skola och samhälle ger den enskilde.» (Lsä 73:1 s 6)

För att särskolans mål skall kunna förverkligas är det viktigt att skolans personal har kunskap om elevens förutsättningar och villkoren för att dessa skall kunna utvecklas. Vi har därför givit en beskrivning av personligheten och utvecklingen i stort och sett i vilka avseenden och på vilket sätt utvecklingsstörda uppvisar särdrag och vilka konsekvenser dessa leder till. Vi har också diskuterat miljön och miljöns betydelse för individens utveckling och sett vilka egenskaper i miljön som försvårar individens anpassning.

Den systematiserade kunskap vi har om den utvecklingsstördes särdrag är ännu ganska ofullkomlig. Forskningen fortsätter och nya rön kommer att läggas till dem man redan gjort. Läraren som arbetar i särskolan bidrar på sitt sätt till utvecklingen genom att vidarebefordra sina erfarenheter och utveckla metoder och innehåll i det pedagogiska arbetet.

Lika viktigt som det är att känna till och dra de pedagogiska konsekvenserna av den utvecklingsstördes särdrag är det dock att alltid ha klart för sig att han i fråga om känslor och behov inte skiljer sig från andra människor.

Särskolan har förverkligat sin målsättning den dag särskoleleven upplever sig själv som en individ man frågar efter och räknar med, en person som lyckas ibland men när han misslyckas ändå accepteras och känner det meningsfullt att försöka igen, att lära och utvecklas.



# Läroplan för särskolan

# LsÄ73

## II Elevens personlighetsstruktur

### Lsä 73:I Allmän del

### Lsä 73:II Supplement

Förskola

Träningskola/Särskild undervisning

Grundsärskola

Elevens personlighetsstruktur

Yrkesträning

Yrkessärskolan Fyraårig Verkstadsteknisk linje

Yrkessärskolan Fyraårig Träteknisk linje

Yrkessärskolan Fyraårig Distributions- och kontorslinje

Yrkessärskolan Fyraårig Konsumtionslinje

Yrkessärskolan Läroämnen



**LiberLäromedel**  
Utbildningsförlaget

ISBN 91-4