

## ILAUGH-modellen

Michelle Garcia Winner

### Grundläggande utmaningar för den sociala kognitionen

Michelle Garcia Winner har utarbetat ILAUGH som en ram för den sociala kognitionen för att förklara de många olika tankemässiga förmågor som krävs för att lyckas i socialt samspel och i problemlösning. Var och en av de delar av den sociala kognitionen som ILAUGH står för påverkar inte bara förmågan att få och behålla vänner utan också förmågan att bearbeta komplex information i klassrummet och på arbetsplatsen. ILAUGH modellen är evidensbaserad genom att varje aspekt av den är ett eget forskningsområde och har definierats som en karaktäristisk svårighet för personer som har problem med det sociala samspelet. Här följer en kort sammanfattning av vad ILAUGH står för:

#### I = Initiera kommunikation

(Kranz & McClannahan, 1993)

Att ha förmågan att initiera kommunikation är att kunna använda sina språkliga färdigheter för att etablera sociala relationer och för att söka stöd och information från andra. Många elever med autismspektrumtillstånd har stora problem med att ta initiativ till kommunikation i situationer som är svårbegripliga och stressande. Att ha tillgång till språket är svårt i situationer som inte är lugna och trygga. Även hos de mer högfungerande eleverna inom autismspektrum kan det vara stor skillnad mellan sättet att tala om ett favoritämne eller specialintresse och sättet att kommunicera vid behov av hjälp och vid försök att ta kontakt med en grupp jämnåriga. Och dessa två förmågor – att be om hjälp och att förstå hur det går till att ta sig in i en grupp av praktiska skäl eller av eget intresse – är av största betydelse för framtiden för eleverna.

#### L = Lyssna med ögon och hjärna

(Mundy & Crowson, 1997; Kuncze & Mesibov, 1998; Jones & Carr, 2004)

Många personer med autismspektrumtillstånd och med andra svårigheter inom den sociala kognitionen har problem med språkförståelsen. Ur ett socialt perspektiv kräver lyssnande så mycket mer än att bara ta in information via hörseln. För att förstå den fullständiga innebörden av ett budskap krävs att också kunna samordna information från synen och hörseln eller att kunna göra en kvalificerad gissning av vad som sägs när man inte fullständigt förstår. Till exempel förväntar sig lärare som pekar på något som är en del av en instruktion att eleverna kan "lyssna med sina ögon". De visar också vem de pratar med i klassrummet genom att titta på eller närma sig eleven i stället för att säga elevens namn. Elever samspekar hela tiden med varandra genom ickeverbala ledtrådar som att himla med ögonen för att signalera att de är uttråkade, att höja på ögonbrynen för att visa att de undrar något och att stirra på något speciellt för att få en kamrat att titta dit. Helt klart kräver att kunna "lyssna med sina ögon" att eleven har förmåga till "gemensam uppmärksamhet" – en förmåga som verkar utvecklas utan ansträngning redan vid 12-15 månaders ålder hos neurotypiska barn men som kan saknas hos elever med autismspektrumtillstånd, ADHD och liknande diagnoser. Undervisning i denna viktiga och grundläggande funktion av socialt samspel börjar med att lära ut att

social information kan delas med ögonen. Inte alla elever förstår innebörden av detta och förstår inte heller att lyssnande kräver att full uppmärksamhet riktas mot både verbala och ickeverbala signaler. Undervisningen kan sedan fortsätta med att eleverna relaterar till varandras tankar genom lek och andra sociala aktiviteter och därefter till att de utvecklar förmågan att uppmärksamma och besvara mer och mer komplexa signaler som hjälper dem att lära sig "lyssna med hela kroppen".

### **A = Abstrakt och underförstått språk/abstrakt och underförstådd kommunikation** (Minsheu, Goldstein, Muenz & Payton, 1992)

Det språk vi använder ska oftast inte tolkas ordagrant. Vår kommunikation är fylld av talesätt, metaforer, sarkasm och underförstådda slutsatser. Länder runt om i hela världen delar ut priser till de författare och till och med komiker som har det mest kreativa språket. Varje generation av tonåringar skapar sitt eget språk genom att använda slang; de som hakar på är inne och de som inte gör det är ofta ute. Reklam och andra former av massmedia följer dessa mönster. Den abstrakta och underförstådda delen av kommunikation är enormt stor och i ständig förändring. Det är fel att tro att elever med nedsatt förmåga till socialt tänkande förstår sättet att använda språket bildligt. De flesta av dem förstår det inte alls! Det är karaktäristiskt för personer med autismspektrumtillstånd att tolka det som sägs bokstavligt. Trots detta så antingen missar vi som pedagoger och föräldrar den här svårigheten att tolka bildspråk helt och utgår från att våra smarta barn förstår vår nyanserade kommunikation eller så arbetar vi med den på enklast möjliga sätt – genom att bara förklara talesätt, ironi och metaforer som en del av språkundervisningen.

För att förstå den korrekta innebörden i ett kommunikativt budskap behövs först och främst grundläggande kännedom om att det finns två språkliga koder: den bokstavliga och den bildliga. Det behövs också förmåga att känna igen och kunna tolka både de verbala orden och de ickeverbala signaler som åtföljer orden. Det kräver av individen att kunna placera kommunikationen i det sociala och kulturella sammanhang som den sker. Dessutom måste lyssnaren ta hänsyn till om det finns någon tidigare historia och kunskap inblandad och till tänkbara motiv hos personen som förmedlar budskapet. Slutligen är känslomässig mognad och social utveckling faktorer som spelar roll i hur bra en person tolkar det som sägs.

Förmågan att tolka andras avsikter och motiv börjar utvecklas under det första levnadsåret och fortsätter sedan utvidgas i komplexitet. Barn lär sig att mammas tonfall talar sitt tydliga språk och om de bara lyssnar till hennes ord kan de missa mycket av hennes budskap. I takt med utvecklingen förstår barn att tolkning av andras budskap bygger mycket på den egna förmågan att "göra kvalificerade gissningar" baserade på tidigare erfarenheter, vad de vet (eller inte vet) om personen och situationen i fråga och de kommunikativa ledtrådar som finns till hands. Den som talar antar att deras kommunikativa partner försöker förstå deras budskap. I tredje klass förstår neurotypiska elever att de ska förstå meningen i budskapet och inte förväntas tolka det som sägs bokstavligt.

Abstrakt och underförstådd språkförståelse verkar alltså vara direkt knuten till en persons förmåga att snabbt och flexibelt urskilja de olika tankar, uppfattningar och motiv som andra har – i själva verket att "läsa den andres tankar" i ett socialt perspektiv.

Ett exempel på detta är när en 17 årig pojke med högfungerande autism besökte författaren till den här artikeln. När författaren försökte inleda ett samtal genom att säga "I hear you are in the school

choir” så svarade pojken ”No, I am in your house”. Detta är inte sarkasm utan bokstavlig tolkning av det som sägs.

Elever som inte klarar att snabbt tolka den abstrakta och underförstådda meningen i det som sägs kämpar också med skoluppgifter som bygger på läsförståelse, särskilt de berättelser som kräver tolkning av en persons tankar och handlingar baserat på sammanhanget och av det som går att utläsa om en persons bakgrund och avsikter. Om de inte kan använda sig av erfarenheter från verkliga livet så har dessa elever inte förmågan att föreställa sig hur personerna i berättelsen kan tänkas tänka, känna och agera.

### **U = Uppfatta och förstå andras perspektiv**

(Baron-Cohen & Jolliffe, 1997; Baron-Cohen, 2000)

För att förstå andras perspektiv krävs en snabbt och effektivt fungerande Theory of Mind (förmåga till perspektivtagande). De flesta neurotypiska elever utvecklar en stabil grund för Theory of Mind när de är mellan 4 och 6 år. Perspektivtagande är inte bara en sak, det innefattar många saker som sker på en och samma gång i en samverkande och dynamisk process. En definition av perspektivtagande kan inkludera förmågan att utifrån en viss situation samtidigt ta hänsyn till egna och andras:

- Tankar
- Känslor
- Intentioner genom fysiska signaler
- Intentioner genom verbala signaler
- Tidigare kunskap och erfarenheter
- Övertygelser
- Personlighet

Perspektivtagande krävs så fort andra människor är närvarande, även om du inte kommunicerar med dem. Att svara på en annan persons perspektiv i kommunikationen kräver att du gör allt det som beskrivs i punkterna ovan i vad som kan tyckas vara ljusets hastighet det vill säga att du processar och reagerar på dina egna såväl som andras tankar på mellan en millisekund till två sekunder. Processen kan vara överväldigande för personer som har svårt att förstå sig på socialt samspel, även om de är har en mycket hög begåvning.

Förmågan att ta andras perspektiv är nyckeln till att kunna delta i alla typer av grupper, både i skolarbetet och sociala aktiviteter, och också till att kunna tolka information som kräver förståelse av andras tankar som i till exempel läsförståelse, historia och samhällskunskap. Svaghet i förmågan till perspektivtagande är en viktig aspekt av autismspektrumtillstånd och andra diagnoser med kognitiva svårigheter inom det sociala området. Men som alla andra begrepp som utforskas i ILAUGH-modellen så är en persons förmåga till perspektivtagande inte en fråga om svart eller vitt. Det finns en stor variation inom autismspektrat när det gäller förmågor som har med perspektivtagande att göra (Winner, 2004).

### **G = Gestalt perception/Att förstå hela bilden**

(Shah & Frith, 1993; Fullerton, Stratton, Coyne & Gray, 1996)

Information förmedlas via övergripande helheter och sammanhang (koncept), inte bara via enskilda fakta. I ett samtal kan deltagarna intuitivt avgöra vilket sammanhang som diskuteras. När man läser

en bok är syftet att följa den övergripande betydelsen (konceptet) och inte bara att samla in en rad fakta. Att förstå övergripande helheter och sammanhang är avgörande för att förstå social och skolrelaterad information och påverkar också förmågan att utveckla organisatoriska strategier. Elever som har svårt att uppfatta helheter och sammanhang har ofta svårt att uttrycka sig i skrift, med organisationsförmåga, att hantera tid och att vara fokuserad på det som gäller för stunden i samspel med andra. Detta är färdigheter som kräver förmåga att fokusera på ett centralt tema eller en huvudsaklig idé och att kunna rikta skrivande, diskussioner eller planering mot denna centrala punkt. Många personer med autismspektrumtillstånd kämpar med detta och överfokuserar på detaljer och fokuserar inte på den övergripande helheten och det bakomliggande sammanhanget (en intuitiv förmåga hos neurotypiska).

## H= Humor och att relatera till andra

(Gutstein, 2001; Greenspan, & Wieder, 2003; Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent & Rydell, 2006) Många personer med autismspektrumtillstånd och andra närliggande diagnoser har bra sinne för humor men är oroliga för att missa många av de subtila ledtrådar som hjälper dem att förstå den i samspel med andra. Det är viktigt för lärare och föräldrar att med medkänsla och humor hjälpa eleverna och minska den oro och stress som de upplever. Samtidigt använder många av eleverna humor på ett mindre lämpligt sätt vilket gör att det kan behövas direkt undervisning i ämnet.

Förmågan att relatera känslomässigt till andra är själv kärnan i sociala relationer och i fullt utvecklad empati och förmågan att reglera sina känslor. Att lära elever hur de kan förhålla sig till och reagera både på andras och egna känslor och samtidigt hjälpa dem känna glädjen i att dela en upplevelse är avgörande för utvecklingen av alla andra aspekter av den sociala utvecklingen.

Böcker som handlar om de ämnen som diskuterats:

1. Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick?
2. NEWLY REVISED! Thinking About YOU Thinking About ME, 2nd Edition
3. DVD or Video: Social Thinking Across The School and Home Day
4. DVD with Booklet: Strategies for Organization: Preparing for Homework and the Real World

## Referenser

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Massachusetts: Bradford Book, MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: a fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. New York: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Baldwin, D.A., & Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development*, 68, 48-57.

Fullerton, A., Stratton, J., Coyne, P., & Gray, C. (1996). *Higher functioning adolescents and young adults with autism*. Austin, Texas: Pro-ED, Inc.

Greenspan, S. & Wieder, S. (2003). *Engaging Autism: The Floortime Approach to helping children relate, communicate and think*. Jackson, TN: Perseus Books. [www.perseusbooksgroup.com](http://www.perseusbooksgroup.com).

Gutstein, S.E. (2001). *Autism/Aspergers: Solving the relationship puzzle*. Arlington, TX: Future Horizons.

Jones, E. & Carr, E.G. (2004). Joint attention in children with Autism: *Theory and intervention*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (1), 13-26.

Krantz, P. & McClannahan, L. (1993). Teaching children with Autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.

Kunce, L. & Mesibov, G. (1998). Educational approaches to High-Functioning Autism and Asperger Syndrome (Chapter 11). In Schopler, E., Mesibov, G. & Kunce, L, *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* New York: Plenum Press.

Minschew, N., Goldstein, G., Muenz, L., & Payton, J. (1992). Neuropsychological functioning in non-mentally retarded autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 14, (5), 749-761.

Mundy, P. & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 27, No. 6, 653-676.

Prizant, B.; Wetherby, A. & Rydell, P. (2000) Communication Intervention Issues for Children with Autism Spectrum Disorders. Wetherby, A. and Prizant, B (eds) *Autism Spectrum Disorders: A transactional Developmental Perspective*, Volume 9. Paul H. Brooks Publishing Company, Baltimore, Maryland.

Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A. & Rydell, P. (2006a). *The SCERTS™ Model. A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume II Program Planning and Intervention*. Maryland: Brookes Publishing.

Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A. & Rydell, P. (2006b). *The SCERTS™ Model. A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume 1, Assessment*. Maryland: Brookes Publishing.

Shah, A. & Frith, U. (1993). Why do autistic individuals show superior performance on the block design task? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, (8), 1351-1364.

Artikelförfattare är **Michelle Garcia Winner**. Hon driver *the Social Thinking Center* i Kalifornien i USA och hon har skrivit flera böcker och är en internationellt efterfrågad föreläsare.

Texten finns på [www.socialthinking.com](http://www.socialthinking.com) och är översatt med tillstånd av författaren.

Artikeln är översatt av Nina Nordling.

Pedagogiskt Perspektiv AB, Stockholm, 2012