



Att bli till på nytt

Folkbildningsperspektiv på
återhämtning från svår
psykisk ohälsa genom
kreativa uttrycksformer

Hannes Lundkvist & Per Apelmo
Forskargruppen INTRA 2024

Framsida: Börje Forsgård

Att bli till på nytt

Folkbildningsperspektiv på återhämtning från svår psykisk ohälsa genom kreativa uttrycksformer

1. Inledande ord om psykisk ohälsa och utbildning

Denna artikel initierades 2021 av att forskargruppen INTRA gått in i ett samarbete med Folkhögskoleföreningen Gyllenhuset som ett par år tidigare ansökt om att få starta en ny folkhögskola. Skolan som sedan startades 2022 fick namnet Mimi folkhögskola i Göteborg, vars målgrupp är personer som lider av psykisk ohälsa och som en konsekvens av detta har ofullständiga betyg från grund- och gymnasieskolan. Skolan aktualiserade frågan hur tendensen att psykisk ohälsa ökar kan bemötas och hur man i mötet med målgruppen formar verksamheter som bidrar till såväl bildning som återhämtning. I artikeln fokuserar vi på forskning som undersöker hur det kommer sig att människor återhämtar sig från svår psykisk ohälsa, detta trots att den sjukdomsdiagnos som man fått per definition talar om kronisk sjukdom.¹ Två begrepp framstår som centrala för att möjliggöra återhämtning: *trygghet* och *jämlikhet*. I artikeln kopplar vi till den brasilianske pedagogen Paulo Freire och dennes filosofiska ramverk i linjen med det arbete vi gjort i forskargruppen INTRA (se Lundkvist, 2024). Vi hävdar utifrån vår praxis och forskning att Freire ger en grund och riktning för hur trygghet och jämlikhet kan gestaltas pedagogiskt. När vi talar om »pedagogik« omfattar det undervisning i olika former, men vi vidgar begreppet till att omfatta alla de sammanhang där människor möts för att samverka och interagera. Förutom utbildningssammanhang gäller det även sjuk- och hälsovård, socialt arbete i dess vida mening, företags och organisationers verksamheter och andra mer informella sammanhang.

Folkhälsomyndigheten (2020) framhåller att psykisk ohälsa verkar öka bland barn och unga såväl i Sverige som internationellt, i synnerhet bland flickor. De skriver även att skolan är en avgörande miljö med betydelse för hälsofrämjande arbete och därmed för ungas hälsa. Psykisk ohälsa innebär för de flesta en bristande självkänsla, bristande självförtroende och brister i självuppfattning. Många svenska skolor har visat sig brista i arbetet med detta (ibid.). Ohälsa riskerar att leda till utanförskap och exkludering, vilket i sin tur leder till ytterligare ohälsa som riskerar att bli långvarig. Forskning visar utsatta grupper har en större risk att utveckla psykisk ohälsa – exempelvis asylsökande

¹ Med »svår psykisk ohälsa« syftar vi till olika typer av dissociativa och psykotiska problem som förändrar individens liv, självbild och vardag på ett grundläggande och omfattande sätt. Dessa problem, som tidigare ansetts vara kroniska, har visat sig vara behandlingsbara, vilket innebär att denna forskning kan antas bära giltighet även för mer lättare psykisk ohälsa.

eller ekonomiskt utsatta grupper – samt att den mätbarhet, konkurrens, arbetsmarknadsanpassning, valfrihet och liknande tendenser som vårt tidevarv karaktäriseras av tycks drabba dessa individer i större utsträckning än andra (Assarson 2012; Priebe et al. enligt Michel et al. 2017; Tideman 2012). I sin oförmåga att hantera ohälsa riskerar skolan att systematisera ett utanförskap, i synnerhet när det gäller individer med svåra psykiska problem. I förlängningen riskerar skolan att bidra till individens upplevelse av hur självet tappas bort och deformeras.

Alla skolor är skyldiga att arbeta aktivt med att inkludera alla elever i lärandet (SFS 2010: 800, kap 15, 2 §). Detta krav är dock vagt och får därför inte den effekt i praktiken som det var avsett (Allan 2012; Göranson et al. 2010). Risken med inkluderingsarbete är att den som inkluderas på pappret i själva verket blir inkluderad *som exkluderad* (för att tala med Popkewitz 2009). Den individ som inkluderas i egenskap av exkluderad tillåts i praktiken aldrig en hemhörighet och förväntas inte ens att ha förutsättningar att klara sig i sammanhanget man bjudits in till. Förutsättningarna är av sådan art att de omöjliggör individens möjligheter till att vara en given del av gemenskapen i praktiken. Att vi i skolan talar om värdet av olikhet och allas lika värde innebär inte per automatik att dessa ideal genomsyrar våra handlingar eller vår praktik (Göransson et al. 2010). Vi kan förbättra våra termer för hur vi delar in och kategoriserar eleverna och göra vårt språk snällare och mer genomtänkt – det innebär dock inte nödvändigtvis att vi har slutat exkludera.

Skolverket (2014) gör en implicit indelning i »elever« å ena sidan och »elever i behov av stöd« å andra, vilket gör att talet om olikhet och mångfaldens värde paradoxalt nog antyder att vissa är mer »olika« än andra. För att möta upp dessa problem arbetar Specialpedagogiska skolmyndigheten med att förbättra skolans förståelse för »...hur man utformar tillgängliga lärmiljöer, och förmåga att utveckla sitt arbetssätt så att de ger ett bra stöd som utgår från barns och elevers rätt till en fungerande utbildning« (SPSM 2021). Som Assarson (2012) och Tideman (2012) skriver har utvecklingen av specialpedagogiken som område inneburit en förskjutning när det gäller dessa områden på så sätt att det som egentligen är rent demokratiska och etiska frågor i stället har blivit frågor för specialpedagogiken. De utmaningar som skolan ställs inför i mötet med elever reduceras till en fråga om stöd till enskilda individer och elever som ett tillägg till vad skolan annars erbjuder. Frågorna ses därmed inte längre som allmänpedagogiska frågor utan ses snarare som frågor som endast gäller vissa »avvikande« elever. I många fall innebär denna förskjutning att lärarkollektivet kan skjuta ifrån sig ansvaret för dessa elever och lämna dem till specialpedagogen.

Att motverka strukturell exkludering borde inte vara ett av många mål för skolan – eller en fråga för särskilda specialpedagogiska insatser – utan behöver vara en del av pedagogikens huvudsakliga syften, precis som Freire (2021) framhöll. I stället för att göra anpassningar å individens vägnar behöver situationen individen befinner sig i göras till ett problem som ligger i kollektivets makt att påverka. Detta innebär att det inte räcker med att anpassa undervisningen eller faktorer i den utan vi menar att detta kräver att undervisningens själva syfte behöver omformuleras i grunden. Freire menade att en individ – eller ett kollektiv för den delen – som marginaliserats och berövats makten över sin tillvaro och sitt lokalsamhälle aldrig blir fri genom anpassning efter-

som frigörelse handlar om att bli ett aktivt subjekt – vi blir fria när vi ser att vi inte är utelämnade till vårt »öde« eller status quo utan ser att vi faktiskt kan förändra tillvaron som vi är en del av.

Vi menar att senaste tidens forskning kring svår psykisk ohälsa återaktualiserar den pedagogik som Paulo Freire skrev fram för snart 50 år sedan. Freire formulerade en ny utgångspunkt för pedagogiken som sådan i det att han satte jämlikheten i centrum.² I ett samhälle där människor systematiskt marginaliseras bär pedagogiken på en särskild kraft att gå i motsatt riktning och synliggöra människans subjektivitet och agens – det friska och kreativa i människan. Freires idé motsades av det paradigm som länge varit rådande i forskning om psykisk ohälsa, forskning som antydde att vissa människor saknar förutsättningar till egenmakt i samma utsträckning som andra. Ny forskning visar dock att Freire hade rätt: (1) återhämtning från svår psykisk ohälsa är inte bara möjlig utan snarare en regel än ett undantag och (2) det har även visat sig att miljöer som utgår från jämlikheten skapar förutsättningar för denna återhämtning (Topor 2004). Vi menar att detta är antaganden som stämmer överens med Freires pedagogiska filosofi (se Freire 2021 och Lundkvist 2024). För att skapa sådana miljöer krävs inte bara att vi – som aktiva medmänniskor och pedagoger – gör särskilda anpassningar utan det kräver att vi förhåller oss radikalt annorlunda till vårt uppdrag, till människorna vi möter och till hur vi ser på kunskap och lärande. I ett skolväsende som är starkt präglad av individualisering och ekonomiska rationaliteter är detta förhållningssätt än mer viktigt och samtidigt än mer utmanande att arbeta utifrån.³

För att kunna återaktualisera Freires pedagogik i linje med den senaste tidens forskning kring svår psykisk ohälsa kommer vi först argumentera för följande till synes enkla teser: (1) Psykisk ohälsa orsakas av ojämlikhet, och (2) jämlikhet föder främjar psykisk hälsa.

2. Utgångspunkt I: Psykisk ohälsa orsakas av ojämlikhet

Neurologins ojämlikhet

Dagens samhälle skapar problem och utmaningar som i ett individperspektiv definieras som »psykisk ohälsa«, och skolan utmanas på olika sätt av detta. Det vi idag talar om som »psykisk ohälsa« är således i första hand ett samhällsstrukturellt problem, även om de individer som drabbas blir nödgade att hantera konsekvenserna på en individ- eller lokal nivå (Brittiska psykologförbundet enligt Marell 2020).

Tesen att psykisk ohälsa orsakas av ojämlikhet innefattar många faktorer som belysts av den senaste tidens forskning kring psykisk ohälsa. Cooke et al. (2017) skriver att »mycket tyder på att två ting är särskilt viktiga [för att minska förekomsten av 'psykos' i ett samhälle]: trygghet och jämlikhet«.

² Se Lundkvist (2024) för en utvecklad genomgång av Freires filosofi.

³ Se Allelin (2019) kring det svenska skolväsendets särskilt radikala marknadsanpassning

Den dominerande bilden av svår psykisk ohälsa i vårt samhälle är att ohälsan i första hand är kemisk och således bäst botas genom medicinering. Detta ifrågasätts dock kraftigt av forskning kring de allra svåraste diagnoserna och även av Brittiska psykologförbundet (Marell 2020). Tar vi en av de allra svåraste diagnoserna, schizofreni, som utgångspunkt kan vi se att antagandet att orsakerna till att höra rösterna skulle vara neurologiskt eller kemiskt endast är en hypotes som hittills inte kunnat bevisats (Cooke et al. 2017). Cooke et al. (ibid.) menar att det troligtvis inte handlar om en neurologisk sjukdom eftersom exempelvis fenomenet »att höra röster« är vanligare än vi tidigare trott. Moskowitz & Montirosso (2019) menar i linje med detta att vi förbiser många av de reella bakomliggande orsakerna när vi insisterar på att det är en uteslutande neurologisk sjukdom. De problem vi kopplar till schizofreni är högst verkliga, men detta innebär inte att schizofreni som sjukdom har någon faktisk evidens (Cooke et al. 2017). De symptom som kopplas till diagnosen schizofreni är bland annat vanföreställningar, hallucinationer, desorganisering, men att förklara dessa problem genom att hänvisa till att det är en hjärnsjukdom finns det inget stöd för. En del av dessa symptom liknar fenomen vi annars uppfattar som »normala« såsom trosföreställningar och fördomar, men är stigmatiserade i vår kultur. I motsats till den forskning som uteslutande fokuserat på neurologiska perspektiv på ohälsa visar många nyare studier att svår psykisk ohälsa i de flesta fall – om inte alla – orsakas av svåra upplevelser under barndomen; det har även visat sig vara möjligt att återhämta sig från diagnoser som tidigare ansetts vara »kroniska« (Blizard 2019; Corstens et al. 2019; Gumley & Liotti 2019; Moskowitz & Montirosso 2019; Scott et al. 2019; Topor 2001).

Många studier visar således att det krävs förklaringar som inte enbart är biologiska eller kemiska utan även tar i beaktande sociala, existentiella och psykologiska faktorer för att kunna förklara och förhålla sig till psykisk ohälsa (ibid.; BPS 2018; Cooke et al. 2017; Michel et al. 2017; Moskowitz, Dorahy & Schäfer 2019). Mycket forskning kring psykisk ohälsa är finansierad av läkemedelsföretag och det ligger i deras intresse att vidhålla sjukdomsmodellen då detta i själva verket kan styra samhällets resurser mot medicinering i stället för ett fokus på och ett arbete med människors hela livssammanhang (Cooke et al. 2017). Att det går att koppla psykisk ohälsa till neurologiska processer säger egentligen ingenting om att dessa processer är orsaken till ohälsan eftersom neurologiska processer ingår i ett större komplex av faktorer i relation till biologi, miljö och erfarenheter. Orsakerna till ohälsa är inte nödvändigtvis desamma som orsakerna till de kemiska reaktioner man funnit utan är troligtvis mer kopplade till erfarenheter, i synnerhet missförhållanden under den tidiga barndomen (ibid.; Fosse et al. 2019; Moskowitz, Dorahy & Schäfer 2019). Många av de som undersökts i neurologiska studier har dessutom erfarenheter av långvarig institutionalisering och medicinering som i sig kan ha satt spår i hjärnan. Även om vi kan se att olika personer har olika neurologiska förutsättningar att hantera traumatiska händelser är detta inte nödvändigtvis en medfödd sårbarhet (Cooke et al. 2017; Michel et al. 2017; Topor 2001).

Sjukdomsbegreppet kan i vissa fall vara till hjälp i att komma till insikt om problem, men bidrar samtidigt till att problemen reduceras till att endast förklaras som brister och störningar hos individer vilket i sin tur bidrar till fördomar och diskriminering (Cooke et al. 2017; Topor 2002b). Det är även vanligt att personer som är diagnosticera-

de med allvarlig och kronisk psykisk ohälsa fastnar i, eller tvingas till, rollen av att vara den som inte är förmögen att återhämta sig, både inför sig själv och inför andra (Topor 2001). Personens försök till att hantera sitt problem tolkas lätt som ytterligare sjukdomssymptom som måste motarbetas. Individens försök att hantera något som för dem är ohanterbart – ibland genom till synes desperata eller destruktiva handlingar – ses sällan som reella försök till att etablera strategier, utan snarare som ytterligare tecken på sjukdom. Det friska i individens försök hamnar i skuggan av sjukdomsbegreppets fixering vid brist och störning.

Topor (ibid.) har belyst paradoxen i att det visat sig vara möjligt – till och med vanligt – att återhämta sig från så kallade kroniska mentala sjukdomar. Den kroniska bilden av svår psykisk ohälsa inom vår samhällskultur skapar hopplöshet, vilket i sin tur försvårar återhämtning (se även Topor 2004). Ändå visar forskning att de allra flesta människor som blivit diagnostiserade med de svåraste och mest stigmatiserade psykiatriska diagnoser förr eller senare återhämtar sig.

Diagnostikens ojämlikhet

Det finns en inneboende paradox i specialpedagogiken som ämnesområde: å ena sidan ifrågasätts diagnosticeringens validitet och man riktar insatserna mot alla snarare än mot specifika diagnosgrupper, å andra sidan utformar man anpassningar av undervisning på basis av diagnoskategoriseringar och specifika kategorier av funktionssätt (se exempelvis Jakobsson & Nilsson 2011).

Vår erfarenhet av svensk skola är att dokumentationen kring elevers diagnostik och förutsättningar ofta sätter krokben för möten med elever. Som lärare får man ofta överlämningar där tidigare lärare och specialpedagoger kategoriserar eleverna med diagnostikens termer och där den pedagogiska personalen tar ett tolkningsföreträde avseende elevens liv och förutsättningar på ett sätt som begränsar. Ofta blir då narrativet kring eleven färgat av tidigare relationer som kanske egentligen säger mer om den specifika relationen i sig än om eleven i fråga.

Brittiska psykologförbundet och flera forskare inom området har ifrågasätt det nuvarande diagnossystemet inom psykiatri (ICD och DSM) och användningen av det. När det gäller psykisk ohälsa kan diagnosticering vara problematisk på grund av svårigheter med att fastställa sakliga indelningar som tar hänsyn till det komplexa av faktorer som kan ha orsakat problemen. Detta kan i sin tur i själva verket missleda oss från att handskas med det som faktiskt vållar problem till att enbart fokusera på kategoriseringar, förklaringar och orsaker, i synnerhet när det kommer till psykiska diagnoser som bygger på upplevelser (Cooke et al. 2017; Schäfer et al. 2019; Topor 2001). Själva utförandet av diagnosticeringen avgränsar även utsikterna för vilka förutsättningar en individ ges till att återhämta sig. Forskare är därför inte helt samstämmiga kring hur man kan definiera, bekräfta och använda diagnoser och många tar avstånd från att använda dem på det sätt som tidigare gjorts (Cooke et al. 2017).

Faktum är att diagnoserna inte enbart utgör försök till att spegla verkligheten, vilket de enligt Cooke et al. (ibid.) sällan lyckas med i praktiken – diagnoserna påverkar även den verklighet de avser att avspegla. Sättet vi diagnosticerat och förhållit oss till dia-

gnoser i vår kultur har i stor utsträckning format livssituationen för de individer som blivit diagnosticerade, på gott och ont så klart. Vi förstår de upplevelser som vi till exempel kopplar till schizofreni och psykos utifrån vår kulturella kontext och de tillskrivs en viss betydelse utifrån hur vi i vår kultur ser på upplevelserna som sådana (ibid.; Randal et al. 2019; Scharfetter 2019; Topor 2001).

Det finns ett underliggande problem med diagnosticering i att dess sätt att kategorisera verkligheten utgår från vissa antaganden som inte nödvändigtvis speglar verkligheten (Cooke et al. 2017). Ett sådant antagande är att det är en skarp skiljelinje mellan att vara »kroniskt sjuk« å ena sidan, och »normal« eller »frisk« å andra. Detta antagande har dock inte någon evidens, som vi antytt tidigare. Det finns de facto inte någon skarp skiljelinje mellan de människor som är »psykisk sjuka« och de som är »psykiskt friska«, utan alla människor befinner sig snarare på ett spektrum utifrån tidigare erfarenheter och nuvarande livsomständigheter (ibid.; Bleuler enligt Topor 2001; Moskowitz, Heinimaa & van der Hart 2019). Även den skarpa skiljelinje som tidigare gjorts mellan traumarelaterade, psykotiska och dissociativa diagnoser har nyanserats i ny forskning (Armour et al. 2019; Corstens et al. 2019; Dorahy & Green 2019; Galletly & McFarlane 2019; Sinason & Silver 2019).

Det är fullt normalt att ens upplevelser och medvetande förändras och tar sig annorlunda uttryck av stress och oro (Cooke et al. 2017; Sinason & Silver 2019). Alla som är med om potentiellt traumatiska upplevelser utvecklar inte traumarelaterad psykisk ohälsa utan det beror på en mängd faktorer. Traumatisering är en naturlig reaktion mot ett externt hot som kan drabba vem som helst under specifika omständigheter (Michel et al. 2017).

Ett uttryck som påfrestning kan ta är att man hör röster. Detta är inte något som vissa föds med och andra inte, utan man tror att upp emot 10 % av alla människor hör röster i något skede av sina liv och att det således är mer » normalt « än vi tidigare trott (Cooke et al 2017; Corstens et al. 2019; Longden et al. 2019). Det väsentliga är inte om en person hör röster eller inte, utan hur den förhåller sig till rösterna den hör – med ett konstruktivt förhållningssätt behöver inte rösterna vara förbundet med ohälsa, men i en kultur där det är kraftigt stigmatiserat att höra röster kan det vara allt svårare att utveckla ett sådant konstruktivt förhållningssätt (ibid.; Corstens et al. 2019).

Ojämligheten som kulturell konstruktion

Vad menar vi då med att psykisk ohälsa orsakas av ojämlikhet? Den senaste tidens forskning antyder att psykisk ohälsa inte är medfödd utan orsakas av missförhållanden, svåra livssituationer och traumatiska erfarenheter. Detta innebär att det finns en koppling mellan att tillhöra en utsatt grupp i samhället och att drabbas av svår psykisk ohälsa – ojämlikhet och psykisk ohälsa hänger ihop på ett samhälleligt plan. Vi menar även att psykisk ohälsa försvåras och stigmatiseras av en typ av ojämlikhet i vår kultur i det att vi systematiskt delar in människor i »kroniskt sjuka« å ena sidan och »normala« å andra på ett sätt som förstärker ojämlikheten och försvårar återhämtning för de som stigmatiseras. I all välmening har vår fixering vid neurologiska förklaringsmodeller och diagnosticering förstärkt denna stigmatisering och blivit konstruktioner som bidrar till ytterligare ojämlikhet.

3. Utgångspunkt 2: Jämlikhet främjar psykisk hälsa

Alain Topor, docent i socialt arbete vid Stockholms universitet samt professor vid Universitet i Agder, har under många år undersökt återhämtningsprocessen för individer med svår psykisk ohälsa. Återhämtning är ett centralt begrepp för psykiatri och den psykiatriska forskningen. Topor (2004) har visat på hur återhämtning från svår psykisk ohälsa förutsätter en jämlikhet genom vilken vi bryter de kulturella hierarkierna mellan »sjuka« och »friska«. Detta ger starka implikationer för den typ av pedagogik vi vill skriva fram och ställer stora krav på hur vi förhåller oss till pedagogiken som sådan. Pedagogens förmåga att bryta mot kulturella hierarkierna och möta deltagaren utifrån denna jämlikhet är avgörande för undervisningens riktning. Pedagogerna bör, som Pilgrim (enligt Cooke et al. 2017) uttrycker det, se sin del i en kulturell kontext där de »friska« har strukturella maktfördelar över de »sjuka« eller »galna« och därför använda denna makt på ett omsorgsfullt sätt.

Forskningen kring svår psykisk ohälsa tar i huvudsak avstamp i relationen mellan terapeut och patient, men vi menar att det finns lärdomar att dra om vi översätter denna forskning till relationen mellan pedagog och deltagare. Det första vi lär oss är att en pedagog inte bör sätta sin egen idé om deltagaren i första rum utan behöver ta sin utgångspunkt i deltagarens upplevelser (Cooke et al. 2017; Corstens et al. 2019). Som pedagog kan jag inte återhämta en annan person å dennes vägnar utifrån mina teorier och förklaringsmodeller – som professionell kan jag inte återhämta en annan eller påtvinga denne mina på förhand definierade strategier, utan personen behöver själv vara ett aktivt subjekt i återhämtningsprocessen (Sinason & Silver 2019; Topor & Borg 2002; Topor 2004). Snarare än att »skänka« återhämtning är min roll som medmänniska att vara *ställföreträdare för ett hopp*. Min roll är att vara närvarande och lyhörd. Jag som pedagog är inte där i syfte att göra en välgörande gärning eller ens att hjälpa, utan det viktigaste är att jag är på plats och att jag lyssnar. Återhämtning kommer sällan av att jag försöker förändra någon annan utan sker snarare i ögonblick där det inte finns någon underliggande strategi att egentligen påverka den andre i en på förhand bestämd riktning (ibid.; Anderson 1997).

Pedagogen är således, i enlighet med Freires (2021) pedagogik, en lärare men också en elev i att hen behöver utbilda sig i elevens erfarenheter och upplevelser – pedagogens kanske främsta verktyg är att lyssna. Pedagogen är inte allvetande utan på många sätt otillräcklig och ofullständig. En grundläggande förutsättning för en konstruktiv pedagogik är att pedagogen omfattar denna otillräcklighet och är ödmjuk inför sin uppgift (se Lundkvist 2024). Ömsesidighet handlar inte om att benåda den andre eller att nedlåta sig – som om man egentligen vore högre stående utan det handlar om sann ödmjukhet som lyser igenom i både ord och handlingar, det vill säga ödmjukhet som inte bara är en idé utan som är praxis. Liksom den »terapeutiska allians« man talar om som en förutsättning för terapeutisk behandling (Michel et al. 2017) krävs, menar vi, en pedagogisk allians där deltagaren har en tillit till pedagogen och vice versa. Tillit bär på en ömsesidig ansvarighet som blir en viktig utgångspunkt för det gemensamma arbetet.

För att en person med psykiatriska problem ska kunna återhämta sig över huvud taget behöver den ha tillgång till konstruktiva relationer och meningsfull dialog (Cooke et al 2017). Det handlar om att se det friska och att hitta sätt att gå in i mötet med genuinitet och kärlek samtidigt som expertisen och det professionella omdömet får plats som en resurs för återhämtning och bildning. Det handlar om närvaro och att bygga en meningsbärande ömsesidighet (Apelmo 2009).

Precis som i den terapeutiska behandlingen krävs en dialog som är konstruktiv, förstående, förtroendefull och accepterande, ömsesidigt ansvarsfull och oförställd (Chadwick enligt Cooke et al. 2017). I ett pedagogiskt sammanhang som ämnar arbeta för återhämtning och empowerment krävs att deltagarnas upplevelser och synpunkter respekteras och att deras styrkor sätts i fokus, och att pedagogerna i sitt arbete är närvarande och empatiska (Cooke et al. 2017; Springham & Woods enligt Cooke et al. 2017).

Freire (2021) betonade vikten av en pedagogik som utgår från att läraren och eleven möts som två subjekt i stället för att eleven ses som ett objekt som ska fyllas med kunskap. Detta är viktigt och det blir särskilt viktigt i ett sammanhang där individen kan ha levt under avhumaniserande och stigmatiserande omständigheter under många år. Dessa individer är offer för ojämlikheten men bör inte fräntas sin subjektivitet i undervisningen – de är inte hjälplösa offer i grunden utan har, med rätt stöd, verktyg och förutsättningar, kapacitet att återhämta sig som aktiva subjekt (Borg 2002; Corstens et al. 2019; Topor 2001, 2004).

Vi menar att det är en grundförutsättning för all pedagogik som ämnar vara mer än bara ren kunskapsutlämnande – en pedagogik som arbetar med bildning – att utforma miljöer där jämlikheten ges erkännande. Det gäller all pedagogik men blir särskilt viktigt i arbetet med deltagare med erfarenheter av traumatiska händelser av olika slag som är i behov av återhämtning och nyorientering – deltagare i behov av tillblivelse i mötet med en lyhörd och närvarande omgivning. Återhämtning innebär att gå från att ha varit maktlös och utelämnad till andra, till att identifiera sig som ett subjekt som återerövrar makten över sitt liv och att se sin förmåga att påverka sitt liv, sina symptom och sin omgivning. Återhämtningen behöver samtidigt präglas av en mängd faktorer utanför individens kontroll som handlar om trygghet och lyhördhet från omgivningen (ibid.; Topor & Borg 2002). Ett sådant sammanhang kan erbjudas inom ramen för en pedagogisk kontext. Återhämtningen och tillblivelsens nyorientering innebär en humanisering på samma sätt som Freires pedagogik syftade till att vara, det vill säga att tillåtas bli till som kreativ, kollektiv och kapabel människa på nytt (Deegan enligt Topor 2001; Freire 2021; Lundkvist 2024).

Jämlikhet som pedagogisk utgångspunkt

Utifrån denna genomgång menar vi att jämlikhet inte är ett av många mål för skolan – det handlar således inte om anpassningar eller särskilda åtgärder för inkludering. Jämlikheten torde vara en utgångspunkt för pedagogiken som sådan eftersom den är en förutsättning för bildningsprocessen. Jämlikheten är det som skiljer bildning från vad Freire (2021) benämnde som »bankundervisning«, det vill säga undervisning som enbart förmedlar faktakunskap, som om lärande vore en enkel informationstransak-

tion från en lärare till en elev snarare än att handla om ett gemensamt utforskande av en delad tillvaro. En pedagogik som utgår från jämlikheten handlar inte om att enbart *inkludera* personer med svår psykisk ohälsa i en traditionell undervisning utan den utgår från att de redan ses som inkluderade i jämlikheten och att det i stället är undervisningens utgångspunkt som behöver ändras med kravet att den erkänner denna jämlikhet och initierar bildningsprocesser *för alla*. Jämlikheten behöver ta gestalt och därmed manifesteras genom att vi inte enbart ses som lärare och elever utan som »elev-lärare« och »lärar-elever« som tillsammans utforskar tillvaron vi är en del av på kreativa, hoppfulla och kritiska sätt.

4. Pedagogiska och didaktiska förutsättningar

Alla pedagoger möter psykisk ohälsa och utmaningen kring detta är ständigt närvarande, vare sig vi vill eller inte. Denna utmaning kan inte lämpas över någon annanstans utan pedagogiken utmanas att finna former för att arbeta med återhämtning. Vi menar dock att återhämtningsprocessen är förbunden med den process som vi inom pedagogiken benämner som »bildning«. Bildning är en typ av kunskap som innefattar såväl vetande som icke-vetandet och som går bortom det vi kan fånga i våra vardagliga kategoriseringar av tillvaron; det är en kunskap som rubbar och omformar oss och våra sociala relationer på sätt som vi inte kan beräkna (Atkinson 2011). Med andra ord är bildningens kunskap i sig självt delvis ofullständig och innehåller icke-vetande, vilket innebär att vi är begränsade i hur stor utsträckning vi kan förutse och kontrollera den (ibid.; Allelin 2019; Atkinson 2011; Bartlett & Clemens 2017). Denna idé om bildning går emot en traditionell och exkluderande bildningstanke om att vissa »har« och andra »saknar« bildning (Bostad & Ognejovic 2014; Burman 2014a; 2018). Bildning handlar här inte om att ha utbildning eller lärdom, utan är i stället en »tillblivelse« – det är en *process* eller en *aktivitet* som handlar om att vara i rörelse och att i interaktion med sitt sammanhang förändras (Allelin 2019; Bostad & Ognejovic 2014; Burman 2018; Fredlund 2011). Bildning är på så sätt ett slags kunskapande utan slut som ständigt punkterar det vi tar för givet och möjliggör att något nytt kan träda fram (Burman 2014b; Svensson 2014; Tängerstad 2014).

Detta, menar vi, innebär att bildning i förlängningen handlar om en kollektiv tillblivelse med såväl människor som rum, ting etcetera, och som berör både det implicita och det explicita kunnandet (se Stern 2005). Vi bär ständigt med oss explicit kunskap som vi kan sätta ord på och använda oss av; men vi bär även med oss en implicit kunskap som är förankrad i våra kroppar och i våra handlingar och tankemönster. Den implicita kunskapen hänger samman med den explicita, men förblir ofta onämbar och nedvärderad. Vi menar dock att själva samspelet mellan den implicita och den explicita kunskapen är en viktig utgångspunkt för tillblivelsen och därmed också för återhämtningen eftersom detta samspel visar på hur kunskap och bildning varken kan begränsas till det verbalt överförbara eller till det intuitiva. Återhämtningsprocessen är en form av bildning i denna mening eftersom den handlar om att initiera en tillblivelse som rör sig mellan det implicita och det explicita kunnandet och uttrycks i kommunikation såväl verbalt som med kroppen i övrigt. Återhämtningen handlar om att bli till på nytt – från att, som Topor (2004, s. 156) skriver, ha fått sin tid upphävd och

ha blivit stämplad som kroniker, handlar det här om »tidens återkomst i individens liv« genom blivandet. Det handlar om att upptäcka sig själv som subjekt och att som människa själv och tillsammans med andra vara aktiv och påverka riktningen för tillvarons ständiga förändring i det stora som i det lilla.

Det finns inga metoder som i sig är bättre lämpade för återhämtning eftersom återhämtning tar sig olika och ofta oförutsägbara uttryck för olika människor. För en pedagog handlar det snarare om att förmedla en tro och ett hopp genom sitt sätt att agera (Topor 2001; Topor & Borg 2002). Det räcker således inte med att uttrycka denna tro eller detta hopp utan det måste förmedlas *genom handlingar*, genom hur du ser den andre i ögonen, hur du ställer frågor och hur du svarar upp emot den andre etcetera (Topor 2004). Det handlar om närvaro i det gemensamma rum som uppstår inom ramen för den pedagogiska kontexten.

Det är vanligt att ju mer en person brottas med psykisk ohälsa, desto mer avskärmas den alltmer från genuina och meningsfulla möten med andra människor (ibid.). Därför blir den sociala miljö vi etablerar än mer avgörande för att bryta mot den ojämlikhet de drabbats av. Miljöerna vi vistas i präglar våra handlingsutrymmen och det är därför av vikt att vi försöker etablera miljöer med så stort handlingsutrymme som möjligt (ibid.). För de som har problem att hantera sin vardag på grund av svår psykisk ohälsa krävs ett sammanhang som bygger på acceptans, trygghet, hoppfullhet, tydlighet och struktur, frihet och egenmakt, emotionellt och praktiskt stöd, ett icke-dömande förhållningssätt och en lyhördhet (Cooke et al. 2017; Corstens et al. 2019; Michel 2017; Topor 2001).

Med detta sagt är det viktigt att understryka att kraven för en bärande miljö är höga och det därför är viktigt att understryka vikten av att organisationen bär och stöttar och har omsorg för sin personal och att den präglas av tydliga roller, tydligt ledarskap och förutsägbarhet för att en sådan miljö ska kunna skapas (Michel et al. 2017).

Former för delande av svåra erfarenheter

Som pedagog är man nödgad att ha redskap för att kunna vara närvarande i delandet av svåra erfarenheter. Det ställer krav på att man som pedagog har självkännet och kan hantera de egna känslor och tankar som kan dyka upp. Samtidigt krävs att pedagogen har förmågan att stanna kvar i närvaro och i lyssnande i möte med personer som delar svåra och ibland traumatiserande erfarenheter. Precis som deltagarna bär vi pedagoger med oss både implicit och explicit kunnande som kan vara en styrka men som också kan göra att vi förlorar oss själva i erfarenheter vi bär med oss. På lärarutbildningen får man inte nödvändigtvis med sig redskap för detta, men vi menar att det är centralt för ett arbetslag att hitta former för att hjälpas åt att synliggöra och stötta varandra i detta för att en konstruktiv pedagogisk miljö ska kunna etableras.

Utifrån en freireansk pedagogik behöver den pedagogiska processen utgå från deltagarnas erfarenheter. För deltagare med traumatiska erfarenheter medför detta krav på en större känslighet hos pedagogen och en insikt i vad man bör och inte bör göra. Personer med traumatiska erfarenheter kan ha svårt att begripliggöra och tolka sina erfarenheter och att tala om den kan vara påfrestande och väcka stark rädsla och

smärta (ibid.; Cooke et al. 2017). Vi menar att en pedagog inte ska ta sig an uppgifter som en terapeutisk behandling bör ansvara för, men däremot inte heller vara rädda för att utgå från deltagarens livssituation och erfarenheter. Som Topor (2001) skriver bör vi varken skydda individen från utmaningar som kan bidra till en individs återhämtning eller utsätta dem för destruktiva utmaningar som hämmar utvecklingen. Det gäller att hitta en konstruktiv balansgång och det kräver att pedagogen i första hand ansvarar för att det pedagogiska sammanhanget är stöttande och bärande och ser till att arbetet sker i en så trygg miljö som möjligt och att ett inkännande och respektfullt bemötande ligger till grund för arbetet. Arbetets etiska grund är därför av central vikt, menar vi.

Återhämtning innebär för många som varit svårt psykiskt sjuka ett sökande efter ett förlorat jag, som Topor (ibid. s. 311) uttrycker det, men att arbeta med självet är inte i första hand ett verbalt arbete utan involverar kroppen och sinnen (Stubbe Teglbjaerg 2017). Att skapa nya narrativ och skapa mening är centralt i återhämtningsprocessen (Brittiska psykologförbundet enligt Marell 2020). Därför menar vi att det är gynnsamt att arbeta med kreativa uttrycksformer – inte bara i arbetet med återhämtning, utan med bildning i stort. Att arbeta med skapande kan bidra till en trygg miljö där deltagarna känner sig förstådda och värdefulla och det kan bidra till att deltagaren får skapa konstruktiva och hälsosamma relationer till andra människor (Hagert 2017; Rankanen 2017).⁴

En deltagare som av olika anledningar har svårt att närma sig sina erfarenheter eller ens sätta ord på dem har enligt Michel et al. (2017) stor nytta av att i stället använda sig av andra språk och uttrycksformer. De menar att barn har särskilt stor nytta att få bearbeta traumatiska händelser genom leken, och vi menar att även vuxna är betjänta av att bejaka det hälsosamma med leken för människan. Genom att arbeta med bilder kan deltagaren skapa en distans till sina erfarenheter som blir en mer trygg utgångspunkt i att närma sig dem (Lehtonen 2017).

Genom att arbeta med kreativa uttrycksformer (så som bild/skulptur, dans/rörelse, ljud/musik, poesi/saga, drama/teater) kan deltagaren även skapa mening och kommunicera utan ord, vilket skapar större möjligheter för att uttrycka det som inte går att uttrycka i ord – paradoxerna och komplexiteten i de erfarenheter man varit med om (Greenwood 2017; Rankanen 2017; Stubbe Teglbjaerg 2017). På så sätt kan deltagarens erfarenheter börja integreras i livet, förstås och hanteras på ett annat och mer konstruktivt sätt än tidigare (Rankanen 2017; Topor 2004). Genom att arbeta på detta sätt ges deltagaren utrymme att tänka i nya banor och att skapa nya idéer om möjligheter till förändring (Stubbe Teglbjaerg 2017). I skapandet blir ens handlingar lekfulla och är inte förknippade med den hjälplöshet och destruktivitet som de kanske är till vardags (Rankanen 2017). Konst är dessutom förknippat med meningsfullhet, vilket kan överskrida den hopplöshet deltagarnas liv kan vara präglad av (Stubbe Teglbjaerg 2017). Arbetet med konst kan ibland skapa ångest, men har även potential att stärka själv-

⁴ Detta har vi tidigare skrivit om inom ramen för arbetet i forskargruppen INTRA, se Apelmo (2024) samt andra texter på www.forskargruppenintra.se.

känslan och reducera de eventuella destruktiva psykotiska symptom (ibid.; Greenwood 2017).⁵

De kreativa uttrycksformerna är således i sig gynnsamt för återhämtningsprocessen, men det är även viktigt, menar vi, att detta arbete sker i ett inter-relationellt perspektiv.⁶ I mötet med andra kan personen orientera sig och potentiellt få hopp, identifikation och utmaningar och de egna erfarenheterna kan därmed avdramatiseras på ett konstruktivt sätt (Topor 2001, 2004). Inte minst skapar delandet möjligheter för att ge något – att inte bara vara den som får hjälp utan att också får vara den som hjälper och ger något till andra. I en icke-dömande miljö där deltagarna arbetar med kreativa uttrycksformer kan de få utrymme att testa sina tankar och kan även testa nya roller utan att bli attackerad. Det viktiga är att inte tolka in individens egna narrativ eller förklaringar som symptom utan se att de är försök till att förstå och skapa mening – på samma sätt som alla människors narrativ och förklaringar. Således är sanningshalten i våra narrativ inte viktigare än kraften i handlingen som det innebär att lyssna till varandra med respekt och att se narrativens potential att generera hopp.

5. Folkbildningsperspektiv på återhämtning från svår psykisk ohälsa genom kreativa uttrycksformer

Barn utvecklar strategier som de bär med sig implicit i sina kroppar och som har varit viktiga för att hålla ut och förstå världen i skeden som varit kaotiska och traumatiska, men som senare i livet sätter krokben för dem när de behöver anpassa sig till en värld där dessa strategier skapar begränsningar, låsningar och stigman (se Apeldo 2009, 2024, och Apeldo & Larsson 2004).

För att individer i ett samhälle ska kunna återhämta sig krävs i första hand ekonomiska och sociala förutsättningar för detta (Topor 2001). Med de senaste årtiondenas skolreformer har dock det svenska skolsystemet varit en kraft som manifesterat snarare än motarbetat ekonomisk och social ojämlikhet enligt Allelin (2019). I och med detta finns det således begränsningar i vad enskilda aktörer kan göra, men vi menar att både enskilda aktörer, organisationer och samhället i sin helhet kan göra mer än vi gör idag och att det finns stora möjligheter för samarbeten mellan olika professioner genom vilka vi kan åstadkomma konstruktiv förändring. Psykisk ohälsa är ett samhällsstrukturellt problem där skolan och annan pedagogisk verksamhet inte är lösningen i sig, men har potential att bidra med en viktig del av lösningen. Den senaste tidens forskning visar på ett starkt samband mellan återhämtning och jämlikhet som pedagogiken kan lära sig mycket av om vi ser återhämtningen som en spegling av bildningsprocessen som sådan.

⁵ Se Apeldo (red. 2004, 2008, 2009, 2012, 2024), Apeldo & Larsson (2004), Apeldo, Tedenljung & Lundkvist (2018), Lundkvist (2024) och Lundkvist & Apeldo (2020) för exempel på tillämpningar av denna typ av pedagogik.

⁶ I linje med det vi skrivit tidigare om materiella och rumsliga aspekter bör detta ske i vad Barad (2005) benämner som ett *intra*-relationellt perspektiv, men i detta avsnitt finns det skäl att särskilt betona det *inter*-relationella. Se Bergstedt (2021) för en genomgång av det intra-relationella perspektivet.

För tydlighetens skull kan vi konstatera att medicinering vid psykisk ohälsa kan vara nödvändig och ha en avgörande betydelse för den typ av återhämtning vi här talar om. Vår erfarenhet är att medicinering i perioder kan vara ett stöd för att den enskilde ska orka gå in i återhämtningsprocesser. Vidare vill vi också påtala att för några i målgruppen kan det vara önskvärt att kombinera återhämtningsarbetet med psykotera-
peutiskt stöd i bearbetningen av livstrauman i och med att det psykotera-
peutiska arbetet bekräftar den enskildes strävan i återhämtning. Poängen är att återhämtning aldrig sker *enbart* genom att sätta in medicinering och psykoterapi, så länge dessa insatser inte samspelar med rum för jämlikhet och trygghet i individens liv. Vi kan se dem som verktyg i återhämtningsprocessen men inte som självbärande lösningar i sig.

Det huvudsakliga budskapet i denna artikel är att peka på hur den senaste tidens forskning kring svår psykisk ohälsa återaktualiserar Paulo Freires pedagogik och filosofi där jämlikhet och trygghet blir en avgörande utgångspunkt för all form av kritisk bildning och återhämtning. Vi kan använda vilka didaktiska knep och hjälpmedel som helst, men hur vi än går till väga är det som blir avgörande i slutändan att människors subjektivitet och agens dikterar hur vi utformar våra miljöer och relationer. Jämlikheten – i den breda och grundläggande förståelse vi försökt skriva fram i denna artikel – blir avgörande. En pedagogik som låter sin praxis genomsyras av denna typ av jämlikhet mellan lärar-elever och elev-lärare, i såväl vår teoretiska förståelse som vårt praktiska handlande, skapar också förutsättningar för en återhämtning vi vet är möjlig – till och med högst sannolik. Det kräver att pedagogiken inte begränsas till att vara *utbildande* utan i första hand behöver vara *bildande*, det vill säga bära på en öppenhet för det omätbara och med en utgångspunkt i det kollektiva utforskandet och meningsskapandet. Vi menar även att kreativa uttrycksformer öppnar upp för ett detta eftersom de möjliggör fler kommunikationsvägar och andra former för att bygga relationer och miljöer där orden annars sätter hinder eller visar sig vara återvändsgränder.

Referenslista

- Allan, Julie (2012): The Inclusion Challenge. I Thomas Barow & Daniel Östlund, red: *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, 109–120. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Allelin, Majsja (2019): *Skola för lönsamhet. Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Lund: Arkiv förlag
- Anderson, Harlene (1997): *Conversation, Language, and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. New York: Basic Books
- Apelmo, Per, red (2004): *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Fas 2 rapport nr. 3. Teoretiska reflektioner. Bidrag från vetenskaplig referensgrupp och sakkunniga*. Eskilstuna: Eskilstuna kommun.
- Apelmo, Per (2009): *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr. 4. EXA; Expressive Arts - Uttryckande konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel*. Lund: Lunds universitet.
- Apelmo, Per (2012): *Utvecklingsarbetet SKAPA. Slutrapport*. Eskilstuna: Eskilstuna Församling.
- Apelmo, Per (2024): *Med bilden som språk*. Stockholm: Vulkanmedia
- Apelmo, Per & Larsson, Lena (2004): *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Fas 2 rapport nr. 6. Avslutande rapport 2004*. Eskilstuna: Eskilstuna kommun.
- Apelmo, Per; Tedenljung, Dan & Lundkvist, Hannes (2018): Subjektifierande högskolepedagogik. *Mälardalen Studies in Educational Science No 39*, 48–62.
- Armour, Cherie et al. (2019): Post-traumatic Stress Disorder with Psychotic Features. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 257–270. 2: a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Assarson, Inger (2012): Bildbar – men inte anställningsbar. I Thomas Barow & Daniel Östlund, red: *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, 17–25. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Atkinson, Dennis (2011): *Art, Equality and Learning. Pedagogies against the State*. Rotterdam: Sense Publishers

- Barad, Karen (2005): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham/London: Duke University Press.
- Bartlett, A.J. & Clemens, Justin (2017): What is Education? A Polemical Question. I A.J. Bartlett & Justin Clemens, red: *What is Education?*, 1–32. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bergstedt, Bosse (2021): The Ontology of Becoming: To Research and Become with the World. *Education Sciences* 2021(11), 491
- Blizard, Ruth A. (2019): The Role of Double Binds, Reality Testing, and Chronic Relational Trauma in the Genesis and Treatment of Borderline Personality Disorder. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 367–379. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Borg, Marit (2002): Verksamhet relationer. I Alain Topor, Marit Borg, Johan Svensson, Carsten Bjerke & Elin Kufås, red: *Vägen upp. Om att återhämta sig från svår psykisk ohälsa*, 41–60. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.
- Bostad, Inga & Ognjenovic, Gorana (2014): Att sätta kunskap i ett sammanhang. Reflektioner kring en ny pedagogisk filosofi. I Anders Burman, red: *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 19–40. Huddinge: Södertörns högskola.
- Burman, Anders (2014a): Konsten att växa som människa. I Anders Burman, red: *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 5–18. Huddinge: Södertörns högskola.
- Burman, Anders (2014b): Odlandet av våra sinnen. Hans Larsson och bildningens former. I Anders Burman, red: *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 161–182. Huddinge: Södertörns högskola.
- Burman, Anders (2018): *Kultiverandet av det mänskliga. Essäer om Liberal Education, bildning och tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Cooke, Anne et al. (2017): *Att förstå psykos och schizofreni*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Corstens, Dirk et al. (2019): Accepting and Working with Voices. The Maastricht Approach. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 381–396. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Dorahy, Martin J. & Green, Melissa J. (2019): Cognitive Perspectives on Dissociation and Psychosis. Differences in the Processing of Threat? I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 283–303. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Folkhälsomyndigheten (2020): *Skolans betydelse för inåtvända psykiska problem bland skolbarn. En kartläggning av systematiska litteraturoversikter*. Publicerad på folkhälsomyndigheten.se, hämtad 2021-07-11
- Fosse, Roar et al. (2019): Structural Brain Changes in Psychotic Disorders, Dissociative Disorders, and After Childhood Adversity. Similarities and Differences. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 159–178. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Fredlund, Anna Petronella (2011): Det rannsakade livet. I Anders Burman, red: *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 33–50. Huddinge: Södertörns högskola
- Freire, Paulo (2021): *De förtrycktas pedagogik*. Stockholm: Trimbana
- Galletly, Cherrie & McFarlane, Sandy (2019): Memory Disturbances in Schizophrenia and Post-traumatic Stress Order. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 271–282. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gumley, Andrew & Liotti, Giovanni (2019): An Attachment Perspectives on Schizophrenia: The Role of Disorganized Attachment, Dissociation and Mentalization. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 97–116. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Göransson, Kerstin et al. (2011): Inclusive Education in Sweden? A Critical Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5): 541–555
- Howell, Elizabeth (2019): From Hysteria to Chronic Relational Trauma Disorder: The History of Borderline Personality Disorder and Its Connection to Trauma, Dissociation, and Psychosis. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 83–95. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011): *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lehtonen, Johannes (2017): The Matrix of the Mind, the Networks of the Brain, and the Principle of Transformation in Art Therapy for Psychosis. I Katherine Killick, red: *Art Therapy for Psychosis. Theory and Practice*, 7–29. London/New York: Routledge
- Longden, Eleanor et al. (2019): Auditory Verbal Hallucinations. Prevalence, Phenomenology, and the Dissociation Hypothesis. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 207–222. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lundkvist, Hannes (2024): *Tvetydighetens pedagogik. En läsning av Paulo Freires filosofi genom Hegel*. Stockholm: BoD
- Lundkvist, Hannes & Apeldo, Per (2020): Att upptäcka det som inte går att fånga – Ramar för ett estetiskt-etiskt förhållningssätt till pedagogik. *Studier i Pædagogisk Filosofi* 7(2), 21–35.

- Marell, Fanny (2020): Brittiska psykologförbundet överger psykiatriska diagnoser – The Power Threat Meaning Frame. Hämtat 2021-09-24 från psykodynamisktforum.se.
- Michel, Per-Olof et al. (2017): *Psykotraumatologi*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur
- Moskowitz, Andrew; Dorahy, Martin J. & Schäfer, Ingo (2019): Introduction. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 1–6. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell
- Moskowitz, Andrew; Heinimaa, Markus & van der Hart, Onno (2019): Defining Psychosis, Trauma, and Dissociation: Historical and Contemporary Conceptions. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 9–29. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Moskowitz, Andrew & Montirosso, Rosario (2019): Childhood Experiences and Delusions: Trauma, Memory, and the Double Bind. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 117–140. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Popkewitz, Thomas S. (2009): *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv. Vetenskap, utbildning och samhällskapande genom konstruktionen av barnet*. Stockholm: Liber
- Randal, Patte (2019): Dissociation, Psychosis and Spirituality. Whose Voices are We Hearing? I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 427–439. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Scharfetter, Christian (2019): Ego-Fragmentation in Schizophrenia: A Severe Dissociation of Self-Experience. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 69–82. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Schäfer, Ingo et al. (2019): Dissociative Symptoms in Schizophrenia Spectrum Disorders. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 179–194. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell
- SFS 2010: 800. *Skollagen*
- Sinason, Valerie E. & Silver, Ann-Louise S. (2019): Treating Dissociative and Psychotic Disorders Psychodynamically. I Andrew Moskowitz, Martin J. Dorahy & Ingo Schäfer, red: *Psychosis, Trauma and Dissociation. Evolving Perspectives on Severe Psychopathology*, 411–425. 2:a uppl. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Skolverket (2014): *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket
- SPSM (2021): *Om oss*. Hämtat från www.spsm.se den 2021-07-11
- Stern, Daniel (2005): *Ögonblickets psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur
- Stubbe Teglbjaerg, Hanne (2017): Shaping Consciousness: Phenomenological Art Therapy with Adults in psychotic States. I Katherine Killick, red: *Art Therapy for Psychosis. Theory and Practice*, 70–89. London/New York: Routledge.
- Svensson, Per (2014): Frihet eller anställningsbarhet? Luther, Schiller, Humboldt och en klassisk konflikt. I Anders Burman, red: *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 41–58. Huddinge: Södertörns högskola.
- Tideman, Magnus (2012): Unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder. Om kategoriseringens konsekvenser och kampen för inflytande. I Thomas Barow & Daniel Östlund, red: *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, 123–133. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Topor, Alain (2001): *Managing the Contradictions. Recovery from Severe Mental Disorders*. Stockholm: Stockholm University
- Topor, Alain (2002b): På spaning efter ett förlorat jag. I Alain Topor, Marit Borg, Johan Svensson, Carsten Bjerke & Elin Kufås, red: *Vägen upp. Om att återhämta sig från svår psykisk ohälsa*, 28–40. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.
- Topor, Alain (2004): *Vad hjälper? Vägar till återhämtning från svåra psykiska problem*. Stockholm: Natur och kultur
- Topor, Alain & Borg, Marit (2002): »Introduktion«. I Alain Topor, Marit Borg, Johan Svensson, Carsten Bjerke & Elin Kufås, red: *Vägen upp. Om att återhämta sig från svår psykisk ohälsa*, 9–13. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.
- Tängerstad, Erik (2014): »Bildning – varken utbildning eller inbillning«. I Anders Burman, red: *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 64–66. Huddinge: Södertörns högskola.