

Visuellt stöd i skolan

Emma Leifler och Viktoria Norling, Göteborgs universitet

I artikeln beskriver vi funktioner som kan stödjas av visuellt stöd samt motiverar stödets pedagogiska syfte. Inledningsvis utgår vi från begreppet KASAM, känsla av sammanhang, och kopplar det till tillgänglighet och delaktighet. Artikeln ger konkreta exempel på hur visuellt stöd kan utformas och användas i skolan. Innehållet i artikeln syftar till att ge stöd i arbetet för att skapa en tillgänglig utbildning och tillgodose de olika behov som kan uppstå i mötet med skolmiljön för elever med NPF.

Inledning

Alla barn och elever har enligt Skollagen (SFS 2010:80) 3 kap, 2 §, rätt till den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling, oavsett förutsättningar. Lagen gäller från förskola upp till gymnasiet, i samtliga skolformer. Det är också skolans gemensamma ansvar att uppmärksamma elever som riskerar att inte nå målen genom ordinarie undervisning och som därigenom har rätt till stödinsatser (SFS 2010:800, 3 kap, 5-7 §.) För många elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är visuellt stöd ett redskap som kan underlätta och främja lärande och utveckling.

Flera utredningar visar att skolor behöver bli bättre på att utveckla de sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljöerna för att bättre kunna möta elever med funktionsnedsättning, och för att öka alla elevers måloppfyllelse, skolnärvaro och psykiska hälsa (SOU:2021:11; Skolinspektionen, 2022:6164). Utredningarna visar att skolor i högre grad behöver ta reda på elevernas behov och anpassa undervisning och stöd efter den. Det handlar också om att stötta elever i socialt samspel i undervisning och under övrig skoltid. Även det fysiska rummet är särskilt viktigt för elever med NPF, så som ljud, ljus och framkomlighet (Skolinspektionen, 2022:6164). För många elever med NPF innebär skoldagen så stora utmaningar att det påverkar deras förutsättningar att lyckas och må bra.

Denna artikel grundar sig i ett relationellt perspektiv (Persson, 1998), ett synsätt där det är skolans ansvar att skapa förutsättningar för elevers lärande. Östlund (2023) förklarar att i stället för att se eleven som bärare av problem, vilket sker i ett kategoriskt perspektiv, ser man i ett relationellt perspektiv att skolsvårigheter uppstår i mötet mellan elev och lärmiljö. Undervisning som utgår från ett relationellt perspektiv innebär att

kontinuerligt utveckla arbetssätt och metoder för att möta elevers behov. För elever med NPF kan förändringar i lärmiljön möjliggöra och förbättra förutsättningarna för lärande. Visuellt stöd kan underlätta skoldagen genom att ge eleverna struktur och förutsägbarhet. Visuellt stöd kan komplettera muntlig information men också vara ett stöd i sig. Exempelvis kan användning av visuellt stöd tydliggöra undervisningens innehåll samt stödja och främja elevers förståelse och reflektionsförmåga.

Tillgänglighet

När utbildningen är tillgänglig ökar också elevers förutsättningar till delaktighet i skolsituationen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Sedan 2015 är tillgänglighet en rättighet enligt diskrimineringslagen (SFS 2008:567). Några generella faktorer kring tillgänglig lärmiljö handlar om tydlighet och struktur i uppgifter och aktiviteter som ska genomföras, exempelvis i kronologiska instruktioner, visuellt stöd och återkommande arbetsformer. Uppgifter och aktiviteter behöver knyta an till elevernas tidigare kunskaper och intressen, exempelvis genom att lärare i dialog med elever startar i deras förförståelse och kopplar innehållet till elevernas intressevärld, både genom innehåll och arbetsformer (Östlund, 2022). Texter och språk som används behöver göras tillgängliga, bland annat genom att lärare och elever bearbetar texter och begrepp tillsammans, samtalar om innehåll och budskap och kopplar till elevernas förståelse och erfarenheter samt förstärker samtalen med visuellt stöd (Rubin, 2019).

Delaktighet

Delaktighet handlar om att elever ska få möjlighet till inflytande, bli lyssnade på och kunna påverka sin skolsituation. Det rör såväl delaktighet i lärande som känslan av att vara en del av kamratgemenskapen. För att uppmärksamma elevers delaktighet krävs samtal med eleven, samt observationer och analys av vad som framkommer (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Szönyi och Söderqvist Dunkers beskriver utforskande samtal som präglas av tillit och kravlöshet, samt en tydlighet från lärarens sida kring vad samtalet syftar till. En del elever med NPF har svårt att själva kommunicera sin känsla av delaktighet och då blir observationer och samverkan mellan lärare och vårdnadshavare extra viktiga (Bühler, m. fl., 2018). Denna fråga är särskilt relevant i grupper där elever kan behöva mycket stöd vid kommunikation, till exempel i anpassade skolformer.

En aspekt av delaktighet är autonomi, vilket handlar om en individs känsla av och förmåga att kunna styra och påverka sin situation (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Många elever med adhd upplever en bristande känsla av autonomi och ser begränsningar i sitt självbestämmande (Lovett & Nelson, 2022). Brist på känsla av autonomi kan leda till att eleven upplever att de inte har kontroll över sin situation, vilket kan påverka den inre motivationen negativt. Om skolan lyckas stödja elever till en ökad känsla av

autonomi, kan det i stället stärka elevens inre motivation (Bühler, m. fl., 2018). Lärare behöver använda verktyg och pröva strategier för att eleven ska ges förutsättningar att kunna göra aktiva val och så småningom också öka sin självständighet.

Känsla av sammanhang

KASAM är en förkortning av uttrycket *känsla av sammanhang* som är myntat av Aaron Antonovsky. Individer med en stark känsla av sammanhang har lättare att uppleva en känsla av duglighet och har också en högre motståndskraft, resiliens, vid motgångar och svårigheter (Antonovsky, 2005). Resiliens kan förklaras som individens förmåga att anpassa sig till olika situationer och att hantera stress (Jakobsson & Lundgren, 2013). Figur 1 visar de ledord som ringar in känsla av sammanhang. Figuren är skapad fritt efter Antonovsky, 2005.

Figur 1.

KASAM – känsla av sammanhang



KASAM utgår från ett salutogent synsätt, vilket innebär att i stor utsträckning fokusera på fungerande faktorer och arbeta för att stärka det friska hos individen (Antonovsky, 2005). Motsatsen till ett salutogent synsätt är ett patogent synsätt, där fokus i stället är de svårigheter och problem som behöver lösas. Med ett patogent förhållningssätt tenderar lösningar att riktas mot en enskild individs svårigheter som behöver kompenseras.

Ett salutogent synsätt betyder i praktiken att lärare i skolan planerar på ett sätt som är gynnsamt för så många elever som möjligt. Om skolan till exempel organiserar och planerar efter framgångsfaktorer för elever med NPF, kan lärmiljöerna utvecklas och goda lösningar komma fler till gagn. Här kan paralleller dras till en tillgänglig lärmiljö och även till ett hälsofrämjande och förebyggande elevhälsoarbete som inte enbart handlar om åtgärdande insatser (Partanen, 2019).

För att översätta grunderna i KASAM till skolkontext skulle det betyda att undervisningen och tillvaron i skolan så långt som möjligt ska upplevas begriplig, hanterbar och meningsfull (Antonovsky, 2005):

- **Begriplig** – elever förstår och kan förklara det som sker och det som ska göras. Här är tydlighet i instruktioner, visuellt stöd och andra stödstrukturer viktiga. För elever med NPF kan begripligheten handla både om enskilda uppgifter och om skolan som helhet.
- **Hanterbar** – elever upplever sig kunna hantera uppgifter samt möta problem och svårigheter som uppstår. Uppgifter bör planeras utifrån elevernas tidigare kunskaper och förståelse, och undervisningen bör innehålla verktyg så att eleverna känner att de kan klara av uppgifterna. Elever med NPF kan behöva stöd att välja och att styra över sina uppgifter för att gradvis öka tilltron till sin egen förmåga (Leifler, 2023).
- **Meningsfull** – elever blir engagerade och upplever skolarbetet som värdefullt. Detta handlar bland annat om att uppgifter presenteras på ett sätt som känns relevant för eleven, och att det är tydligt vad som ska läras och varför. Elever med NPF kan särskilt behöva förstå varför uppgifter ska göras och vad syftet är för att de ska upplevas meningsfulla.

Kognitiva funktioner

Kognitiva funktioner är ett samlingsnamn och ett paraplybegrepp där flera specialiserade underställda funktioner ingår. Kognition är ett begrepp som sammanfattar och förklarar hur vi tänker, planerar, uppmärksammar och förstår saker. Kunskap om kognitiva funktioner kan ge skolans personal vägledning i hur de kan utforma undervisning och lärmiljö utifrån behov som kan finnas hos eleverna.

Elevers kognitiva funktioner varierar mycket och det går inte att undersöka exakt hur var och en fungerar. Elever med NPF kan ha ojämna kognitiva funktioner vilket innebär att en del områden och funktioner kan fungera väl men andra kan vara nedsatta. De kognitiva funktionerna utvecklas och stärks när undervisningen ger flertal goda möjligheter att öva och pröva, minnas och laborera (Peng & Kievit, 2020). Exempel på kognitiva funktioner är perception, tal och exekutiva funktioner. Några av de exekutiva

funktionerna är arbetsminne, självreglering, känslokontroll, planerings- samt prioriteringsförmåga.

Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner är ett begrepp som beskriver elevers förmågor inom olika områden till exempel arbetsminne, kognitiv flexibilitet, problemlösning, självreglering och planering (Cristofori, m. fl., 2019). Exekutiva funktioner utvecklas i olika takt och kan variera mellan elever. De påverkar hur väl elever kan planera för och uppnå mål, handskas med förändringar, styra sina känslor och handlingar och delta i sociala interaktioner. De exekutiva funktionerna är förknippade med varandra och används i många skolsituationer.

Arbetsminne

Minnet är en exekutiv funktion. Minnet består av långtidsminnet och korttidsminnet där även arbetsminnet ingår (Klingberg, 2016). I långtidsminnet lagras information från erfarenheter eller upplevelser. Elever behöver repetera och koppla ihop ny kunskap med den kunskap de har sedan tidigare för att det ska läggas till i långtidsminnet.

Arbetsminnet blir viktigt för elever när de ska förstå och hålla information i huvudet, som sedan ska leda till handlingar. Alla delar av minnet är betydelsefulla vid inläring. Nedsatta minnesfunktioner visar sig bland annat när lärare ger muntliga instruktioner eller delger för mycket och komplex information samtidigt. Det visar sig även när elever ska aktivera memorerat innehåll som finns lagrat, och lärare förväntar sig att elever ska komma ihåg något de tidigare har arbetat med. Elever kan här behöva stöd med att repetera tidigare kunskapsinnehåll för att komma vidare i till exempel en skoluppgift. Konsekvenser av nedsatta minnesfunktioner för elever kan innebära en ökad stress och att de inte tror på sina förmågor.

Paas och van Merriënboer (2020) beskriver kognitiv belastningsteori (*cognitive load theory*) och hur den påverkar elevers förmåga att förstå och lagra information. Kognitiv belastningsteori kan vara vägledande för att förstå hur elever använder sitt arbetsminne vid inläring (Paas & van Merriënboer, 2020). Vid inläring bearbetas först information genom arbetsminnet för att därefter lagras i långtidsminnet. Om det sker en överbelastning, till exempel om uppgifterna är för komplexa eller i för många steg, kommer inte överförandet till långtidsminnet fungera optimalt. Läsutveckling är exempel på en process som kräver mycket av elevers arbetsminne. Läsaren behöver arbeta med avkodning, aktivera tidigare kunskaper och samtidigt skapa nya inre bilder (Cartwright, 2017). Ett visuellt stöd vid genomgångar eller vid läsning av stora textmassor kan avlasta arbetsminnet. Det kan handla om att tillsammans titta på bilder som stöd för textens handling för att samtala om tidigare erfarenheter och förväntningar på texten.

Självreglering och känslor

Självreglering är en exekutiv funktion som omfattar flera delar, bland annat målinriktat beteende och hur individen själv förmår att styra beteende och handlingar (Kaufman, 2010). Elevers förmåga till självreglering kan kopplas till såväl reglering av känslor och starka känslouttringar, så kallade affekter, som till självständigt arbete (DuPaul m.fl., 2022). Förmågan att hantera sina känslor och eventuell frustration är viktig i olika skolsituationer. Elever med exempelvis adhd kan beskriva att känslorna tar överhand och kan behöva stöd för att hantera känslor i stunden (Gillberg, 2014).

Planering och prioritering

Elever med NPF kan ha särskilt svårt med abstraktion och omfattande uppgifter eller arbetsområden, exempelvis inlämningsuppgifter i olika ämnen som omfattar ett stort kunskapsinnehåll. I skolan förväntas elever kunna prioritera och planera för skoluppgifter. Elever med nedsatta exekutiva funktioner kan behöva stöd med att dela upp uppgifterna i mindre delar och prioritera i vilken ordning uppgifter ska utföras (Kaufman, 2010). Även tidsuppfattning kan vara svår vilket påverkar förmågan att planera och prioritera (Gillberg, 2014). Tidshjälpmedel och planeringsstöd är två stödstrukturer som kan vara värdefulla för elever.

Förmågan att tolka visuellt presenterad information kan vara en styrka hos exempelvis elever med autism och därför är ett visuellt stöd något som föreslås i olika undervisningssammanhang (Wong m.fl., 2015). Det visuella stödet ger elever bättre förutsättningar för självreglering och planering. Stödet kan hjälpa elever att hålla flera moment i huvudet samtidigt och att aktivera det som finns lagrat i långtidsminnet som behövs för att lösa komplexa uppgifter (DuPaul m.fl., 2022; Paas & van Merriënboer, 2020).

Visuellt stöd

Visuellt stöd används för att tydliggöra och illustrera viktig information, skapa en känsla av sammanhang och göra saker och fenomen mer begripliga (Hume m.fl., 2021). Visuellt stöd kommer följaktligen i många former och för att stötta olika funktioner (Cohen & Hough, 2013; Scott & Dreher, 2016; Wong m.fl., 2015). Det visuella stödet ska alltid utgå från elevers behov och anpassas sedan efter sammanhang som till exempel elevers ålder, aktuell skolform och mål med undervisningen. Med artikeln följer en bilaga som visar exempel på visuellt stöd.

Visuellt stöd är bland annat:

- Instruktioner i form av steg-för-steg med bildstöd
- Foton av personal, foton på instruktioner eller anteckningar

- Konkret/laborativt material som stöd vid arbetsgången i en uppgift
- Diagram, tabeller och andra bilder som samspelar med text
- Tankekartor, startmeningar och analyscheman
- Mallar för samtal och skrivproduktion
- Checklistor med beskrivning över vad uppgiften ska innehålla
- Elevers egen dokumentation, till exempel filmer, skärmsklipp och foton
- IT – stöd, kommunikationsverktyg

I följande del av texten presenteras ytterligare några exempel på hur visuellt stöd kan användas som stöd för kommunikation och interaktion i olika undervisningssituationer.

Visuellt stöd när elever ska lyssna, tala, läsa och skriva

Som det handlat om tidigare i artikeln kan elever med NPF behöva stöd vid kommunikation. I interaktion och kommunikation samspelar kognition och minne. Ett visuellt stöd kan fungera som stödstruktur i olika former av samtal. Lyssna, tala, läsa och skriva ingår i alla ämnen. I lyssnandet handlar det bland annat om att eleven ska ta emot instruktioner, förstå innehåll i genomgångar och att lyssna i samtal mellan elever, eller mellan elev och lärare. Tala handlar om att eleven själv ska kunna vara aktiv i att ställa frågor, uttrycka sina åsikter och på olika sätt visa sina kunskaper (Skolverket, 2023). Både lyssna och tala ställer krav på elevernas förmåga att skapa sammanhang och inre bilder, vilket är en utmaning för många elever med exempelvis autism (Bryan & Gast, 2000).

Visuellt stöd vid lyssnande och talande kan öka elevers delaktighet då kommunikation blir mer begriplig och hanterbar. Elever kan till exempel ha en bild eller figur som stöd i samtalet, eller en karta med begrepp att använda. Det kan vara en tankekarta som är skapad tillsammans med klassen, där läraren skrivit på tavlan eller digitalt, och kompletterat med bilder. Tankekarta och bilder kan sedan fotas och användas av eleverna i fortsatt bearbetning av innehållet. I samtal kan elever även bli hjälpta av att ha startmeningar eller exempel på fraser, för att kunna bli mer delaktiga i situationen, exempelvis:

- Jag tycker att...
- En annan sak jag tyckte var intressant var...
- Något jag håller med om är...

Lärare kan ha en samling med startmeningar beroende på vilket ämne och vilken genre som bearbetas, exempelvis analyserande, berättande och argumenterande. I praktisk-estetiska ämnen kan startmeningarna fungera som stöd för reflektion kring processen,

till exempel ”Jag valde materialet... jag tänkte... något som var svårt... jag använde... nästa steg...”

Även läsförståelse kan underlättas med visuellt stöd och elever med NPF kan behöva olika stödstrukturer när det gäller att förstå och bearbeta text (Cartwright, 2017). Att ta sig igenom stora textmassor kan vara en svår uppgift för elever som har nedsatta kognitiva förmågor. För en del elever kräver också avkodningen så mycket energi och arbetsminne att läsförståelsen försvåras (Cartwright, 2017). Det är vanligt att lärare tar hänsyn till detta i yngre åldrar men förväntar sig att avkodningen ska fungera för äldre elever. Eleverna behöver få tillgång till fungerande strategier för att hantera och utveckla såväl avkodning som läsförståelse, även upp på högstadiet och gymnasiet i alla skolformer.

Visuellt stöd som bilder, filmer och konkreta föremål kan användas i en gemensam uppstart, och som stöd i läsande och skrivande (Cartwright, 2017). Om eleverna har sett en film i undervisningen kan skärmsklipp från filmen användas som stöd och påminnelse i processen. Bilderna kan skrivas ut eller delas i skolans lärplattform för att kunna användas vid behov.

Skapa förutsägbarhet

Stödstrukturer för tydlighet skapar förutsägbarhet i lärmiljön. Olika stödstrukturer är exempelvis tidslinjer, timetimer för hela gruppen på väggen eller för enskilda elever vid sin plats, samt symboler och bilder för konkretisering. Bildstöd med aktivitetsschema kan vara värdefullt för elever när det gäller att navigera i skoldagen. Det ger ett stöd att förstå hur saker och ting hänger ihop, i vilken ordning de kommer samt var och när innehåll under skoldagen börjar och slutar. Det är en proaktiv stödstruktur med syftet att öka tydlighet och förutsägbarhet för till exempel elever med adhd (DuPaul, m.fl., 2022).

I många klassrum finns bildstöd för dagens händelser där det som ska hända under skoldagen presenteras i kronologisk ordning. Bildstöd med klockslag visar till exempel att klassen börjar dagen med engelska, följt av övriga ämnen, raster, lunch och eventuella särskilda händelser. Bildstödet sitter längst fram på tavlan så att eleverna ser bilderna samtidigt som lärare går igenom dagens agenda steg för steg. Det ger eleverna möjlighet att ställa frågor för att begripa dagens innehåll. Under dagen behöver lärare och annan skolpersonal återkomma till bildstödet för att göra det levande, exempelvis genom att upprepa information och åter peka på bilderna som visar dagens olika aktiviteter. Bildstödet kan lärare skapa själva eller hitta på olika webbsidor och i programvaror. Elever som inte har hemklassrum kan behöva dagens schema digitalt till exempel i sin telefon eller analogt i en bok eller plastficka. Frick m.fl., (2023, s. 89) ger förslag på vad ett detaljerat aktivitetsschema kan visa:

- Vad som kommer hända och vad som ska göras

- I vilken ordning saker och ting kommer hända
- Hur länge aktiviteter ska pågå
- Vilka personer som kommer att vara inblandade
- Vilket material som kommer att användas

Klassrumsschema med bildstöd behöver vara av tillräckligt stort format och vara synligt för samtliga elever. Lärare behöver fråga elever om de förstår bildstödet och blir hjälpta av det. Förutom bildstöd för hela klassen kan enskilda elever behöva bilder vid sin plats för de aktiviteter de ska vara delaktiga i. För elever som behöver stöd med koncentration kan uppgifter behöva stärkas med ett bildstöd för varje aktivitet och steg-för-steg-beskrivningar (Borg & Carlsson Kendall, 2023). Det kan vara en användbar stödstruktur som gör elever mer aktiva under lektionerna (Mesibov m.fl., 2002).

En ram över veckans arbete

En del elever behöver se hela veckans arbete framför sig för att skapa förutsägbarhet och en känsla av sammanhang. Eftersom elever med NPF kan ha nedsatt central koherens, kan det vara svårt att se helheter och därmed överblicka vad som exempelvis ska genomföras under en vecka (Lequia m.fl., 2012). Det kan även vara stressande med förändringar och små övergångar under veckan och då kan ett visuellt aktivitetschema ge en tydlig struktur över vad som ska ske i tur och ordning. Ett veckoschema där samtliga aktiviteter finns med kan fungera som en ram och aktiviteter kan checkas av när de är klara. Att färgkoda varje ämne fungerar som ett extra stöd som passar en del elever. Se bilaga till artikeln för ett förslag. När eleverna är äldre kan de planera och fylla i vad som ska göras under lektionerna tillsammans med undervisande lärare. Förutom en ram över veckans arbete kan det behövas visuellt stöd för överblick och påminnelse vid längre arbetsområden och projektarbeten.

Visuellt stöd vid interaktion

Den sociala världen och koder för hur vi ska agera i olika situationer kan vara en utmaning för elever med NPF (Ros & Graziano, 2018). Om lärare kompletterar verbal information med till exempel illustrationer och sekvenser i bildformat ges bättre möjligheter att förstå.

Ritprat, seriesamtal och sociala berättelser är samtal kring ritade streckgubbar som förtydligar orsak och verkan i olika händelser och sociala fenomen (Garwood & Van Loan, 2019). I artikelns bilagor finns konkreta exempel på ritprat och sociala berättelser. Ritprat kan vara en viktig stödstruktur för elever i alla åldrar. Det lärare ritat upp kan kretsa kring en social situation, en konflikt eller bara en aktivitet som har hänt eller som kommer att hända. I ett seriesamtal tar samtalsledaren stöd i bilder, genom att rita och visualisera samtidigt (eller om det har skett i förväg) i dialog med eleven. Lärare och

elev kan också turas om att rita upp situationen. I samtalet får lärare elevens perspektiv och ökad förståelse över vad som kan behöva förklaras såväl innan som efter sociala sammanhang i skolmiljön.

Ritprat är en stödstruktur som tydliggör samtalet där abstrakta fenomen kan upplevas som mer konkreta när de kompletteras med illustrationer. Ritprat kan användas för att visualisera ett ämnesinnehåll, eller enstaka begrepp. Exempel på situationer där skolpersonal kan använda visuellt stöd i form av ritprat, seriesamtal och sociala berättelser (Vgregion, 2022):

- Reda ut någonting som har hänt (ritprat eller seriesamtal)
- Förbereda eleverna på vad som ska hända (ritprat eller seriesamtal)
- Förklara förändringar och oförutsägbara händelser (ritprat eller seriesamtal)
- Förtydliga ett ämnesinnehåll (ritprat)
- Förklara konflikter (sociala berättelser)
- Förstå hur andra känner eller tänker och förstå sin egen roll (sociala berättelser)

När vi använder sociala berättelser klargörs sociala situationer för elever som kan ha svårt att förstå andra elevers tankar, känslor och avsikter. Sociala berättelser skapades med syftet att klargöra och förtydliga socialt samspel för elever med autism (Hume m.fl., 2021). En social berättelse syftar till att kompensera för eventuella svårigheter i samspel med andra, exempelvis vid nedsatt mentaliseringsförmåga eller central koherens (Kokina & Kern, 2010). Syftet är således att stärka elevens förståelse över den egna rollen och andras i konfliktsituationen och samtidigt utveckla nya alternativ och handlande inför liknande situationer. Det är bra om lärare och elev sitter bredvid varandra och inte mitt emot, eftersom det är lättare att följa med och se bilderna på så sätt (Frick m.fl., 2023). Läraren tydliggör genom att sätta ord på varje del eller händelse i den sociala situationen och ställer frågor till eleven som en form av verbala stödstrukturer som kompletterar bilden. I bilagan finns ett exempel på en händelse på skolgården när en elev inte frågar först utan ger sig in i fotbollsspelet direkt och hamnar i konflikt.

Visuellt stöd finns i många former och används för flera syften. Att införa ett behovsanpassat visuellt stöd i undervisning kan göra ett undervisningsinnehåll mer begripligt. Visuellt stöd fungerar som stödstrukturer i olika sammanhang och kan öka tillgängligheten i skolan på olika vis. Slutligen kan ett visuellt stöd ge elever fler möjligheter till delaktighet, bland annat genom förbättrad kommunikation och förståelse, där en del består av lärares förståelse för elevers behov, och en annan, elevers förståelse och känsla av sammanhang.

AKK och TAKK

AKK, alternativ och kompletterande kommunikation, är ett samlingsnamn för olika kommunikationssätt mellan människor. Syftet är att stödja kommunikation och samspel. AKK kan användas tillsammans med talat språk eller helt ersätta talat språk. AKK innehåller bland annat tecken, signaler, gester, föremål, symboler och bilder (SPSM, 2015). Det kan exempelvis handla om att en elev har tillgång till en pekplatta och att personalen använder bilder, symboler och tecken för att öka tydligheten i undervisning och stödja kommunikationen.

TAKK, tecken som alternativ kompletterande kommunikation, är en metod för att stödja kommunikation. Metoden använder tecken för att öka samspel och kommunikation mellan lärare och elever samt mellan elever. Tecknen bygger på det svenska teckenspråket och används tillsammans med det talade språket för att främja och förstärka språkutvecklingen men kan också fungera som ersättning till talat språk (SPSM, 2015). Det är viktigt att personerna som möter elever i behov av stöd i kommunikation erbjuder olika sätt att kommunicera, beroende på situation och behov (SPSM, 2015). Klefbeck (2022) menar att hjälpmedel och material för kommunikationen måste finnas tillgängligt och inom räckhåll, så eleverna själva kan initiera kommunikation. Vid all form av kommunikation är det viktigt att personalen är lyhörd, tar sig tid och inte tar över kommunikationen utan är uppmärksam i situationen (Klefbeck, 2022). Det handlar om en balans och växelgång mellan att tala och lyssna.

Samverkan för uppföljning och utvärdering

För att utveckla tillgängliga lärmiljöer och ett rikt visuellt stöd i undervisningen är det värdefullt med samverkan mellan lärare, lärare med specialpedagogisk kompetens och annan personal på en skola. I samverkan kan lärare stötta varandra, dela erfarenheter och också hjälpas åt med uppföljning och utvärdering (Håkansson, 2021). För eleverna är det en fördel om lärarna i olika ämnen har kommit överens om hur visuellt stöd används så att eleverna känner igen strukturen i olika klassrum och lärmiljöer på skolan. Används det visuella stödet som en stödinsats för en enskild elev är det viktigt att kontinuerligt samtala med eleven för att följa upp och utveckla stödet.

Elevhälsan bör arbeta nära den pedagogiska verksamheten för att kunna bidra med sina kompetenser i att utveckla skolans lärmiljöer efter elevernas behov (Hjärne, 2018; SFS 2010:800, 2 kap, 25 §). Rektor ansvarar för att skapa en organisation som möjliggör samverkan mellan lärare och elevhälsa (Skolverket, 2022). Det kan handla om att organisera för regelbundna möten för samverkan så att elevhälsan inte enbart kommer in i ett åtgärdande skede. I uppföljning och utvärdering är det viktigt att återkomma till syftet med metoder och arbetssätt, så att lärarna kan anpassa det till individ och grupp,

utan att förlora metodens vetenskapliga grund (Jahnke, 2019). I detta arbete kan elevhälsan vara behjälplig.

Avslutande reflektion

Visuellt stöd fungerar som vägledning och kan göra skolsituationen för elever med NPF mer begriplig, hanterbar och meningsfull. Det finns många fördelar med att använda visuellt stöd för en hel grupp. Det är ett sätt att tillgängliggöra undervisningen för fler, och kan samtidigt underlätta lärarens arbete med stödinsatser (Skolverket, 2022). Att stärka och utveckla skolans arbete med visuellt stöd kan följas upp och utvärderas i skolans systematiska kvalitetsarbete och på så sätt synliggöras som ett pågående elevhälsoarbete. Reflektion och utvärdering av visuellt stöd kan till exempel utgå från följande frågeställningar:

- Hur upplever elevgruppen det visuella stödet? Använder de stödet aktivt och på flera sätt?
- Hur upplever enskilda elever stödet?
- Hur utgår det visuella stödet från elevens behov? Har elevens behov förändrats?
- Vad finns det för tecken på att det visuella stödet fungerar?
- Vilket perspektiv eller synsätt utgår vi från i vårt arbete?
- Är det något vi behöver lära oss mer om? Vill vi implementera ytterligare visuellt stöd i undervisningen?

För exempel på visuellt stöd, se bilaga.

Referenser

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur & Kultur.
- Borg, A., & Carlsson Kendall, G. (2023). *NPF för lärare. Fokus på pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.
- Bryan, L. C., & Gast, D., L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567.
- Bühler, M., Karlsson, A., & Österholm, T. (2018). *Lågaffektivt bemötande och problematisk skolfrånvaro*. Studentlitteratur
- Cartwright, K. B. (2017). *Exekutiva förmågor och läsförståelse*. Studentlitteratur.
- Cohen, S., & Hough, L. (2013). *The ASD NEST MODEL. A Framework for inclusive education for higher functioning children with autism spectrum disorder*. AAPC Publishing.
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. (197-219). I M. D'Esposito och J. H. Grafman, *Handbook of Clinical Neurology, 3rd series*. E-book.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Daffner-Deming, M. (2022). School-based interventions for elementary school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 31(1), 149-166.
- Frick, M., Karlberg, M., Klang, N., Lundin Kleberg, J., Olsson, I., Thorup, E., & Vikström, K. (2023). *Elever med adhd och autism. Psykologiska och pedagogiska perspektiv*. Liber.
- Garwood, J. D., & Van Loan, C. L. (2019). Using social stories with students with social, emotional, and behavioral disabilities: The promise and the perils. *Exceptionality*, 27(2), 133-148.
- Gillberg, C. (2014). *ADHD and its many associated problems*. Oxford University Press.
- Hjärne, E. (2018). Elevhälsa för ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. I C. Löfberg, (Red.). *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi*. (s. 19-44). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third

generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032.

Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande. Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Studentlitteratur.

Håkansson, J. (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem. Strategier och metoder*. Studentlitteratur.

Jahnke, A. (2019). *Utveckla utbildning. Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, tyst kunskap*. Liber.

Jakobsson, I. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Natur & Kultur.

Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom. Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Paul . H. Brookes Publishing Co.

Klefbeck, K. (2022). *Att få tillträde till lärprocesser. Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan*. [Doktorsavhandling]. Malmö Studies in Educational Sciences No. 98. Malmö Universitet.

Klingberg, T. (2016). *Hjärna, gener och jävlar anamma. Hur barn lär*. Natur & Kultur.

Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social story interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 812-826.

Leifler, E. (2023). *Specialdidaktik. En breddad undervisningsrepertoar för och med dina elever*. Liber.

Lequia, J., Machalicek, W., & Rispoli, M. J. (2012). Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 480-492.

Lovett, B. J., & Nelson, J. M. (2022). Systematic Review: Educational accommodations for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448-457.

Mesibov, G. B., Browder, D. M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioral support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 73-79.

- Paas, F., & van Merriënboer, J. J. (2020). Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 394-398.
- Partanen, P. (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. Skolverket.
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The Development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 1-67.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken : motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. [Fil lic]. Göteborgs Universitet.
- Ros, R., & Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 213-235.
- Rubin, M. (2019). *Språklig beredskap: en praktisk studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. [Doktorsavhandling]. Malmö Studies in Educational Sciences No 85. Malmö Universitet.
- Scott, B. D., & Dreher, M. J. (2016). Student thinking processes while constructing graphic representations of textbook content: what insight do think-aloud provide? *Reading Psychology*, 37(2), 286-317.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/
- SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolinspektionen. (2022:6164). *Skolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter. Fokus på årskurs 7 – 9*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2023/skolors-arbete-for-en-tillganglig-larmiljo-for-elever-med-neuropsykiatriska-svarigheter/>
- Skolverket (2022). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Skolverket (2023). *Nya språket lyfter. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Skolverket.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>

SPSM. (2015). *AKK i lärandet – för allas rätt att kommunicera*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

SPSM. (2012). *Tillgänglighetsmodellen*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Vgregion. (2022, 24 maj). *Seriesamtal och sociala berättelser*. <https://www.vgregion.se/f/habilitering-och-halsa/patient/behandling-i-grupp/grupper-for-narstaende-till-vuxna-host/seriesamtal-och-sociala-berattelser/>

Wong, C., Odom, S.L., Hume, K. Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M.E., Plavnick, J.B., Fleury, V.P., & Schultz, T.R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.

Östlund, D. (2022). *Alla elevers inflytande över sitt eget lärande*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165441>

Östlund, D. (2023). *Stöd till elever – en tillbakablick*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05121557>