



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Att ha en Ferrari men bara kunna lägga i tvåans växel

*En intervjustudie kring pedagogiska och organisatoriska anpassningar för elever med ADHD-problematik i skolan*

Sara Hansson, Tina Karlsson & Jenny Svensson Löfström

Inriktning: LAU390

Handledare: Bengt Edström

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT12-2910-107



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** Att ha en Ferrari men bara kunna lägga i tvåans växel

**Författare:** Sara Hansson, Tina Karlsson & Jenny Svensson Löfström

**Termin och år:** HT -12

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Bengt Edström

**Examinator:** Ulla Berglindh

### **Rapportnummer:**

**Nyckelord:** ADHD, pedagogiska anpassningar, organisation, förståelse, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, i behov av särskilt stöd, samverkan

Denna kandidatuppsats är en kvalitativ studie och har syftat till att ta reda på vilka pedagogiska och organisatoriska anpassningar som kan göras för att stötta elever med ADHD. Avsikten har även varit att undersöka hur förståelse för elevernas problematik kan skapas bland skolpersonal och klasskamrater samt att ta reda på hur pedagoger kan arbeta för att samverkan mellan hem och skola ska fungera. Detta för att elever med ADHD i så god mån som möjligt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på lika villkor som övriga elever. I studien utreds följande frågeställningar.

- Hur kan skolmiljön anpassas?
- Hur kan läraren anpassa sin pedagogik?
- Hur kan förståelse för elevernas problematik skapas bland skolpersonal och klasskamrater?
- Hur kan pedagoger arbeta för att samverkan mellan hem och skola ska fungera?

Svarspersonerna i denna intervjustudie har utgjorts av både informanter och respondenter. Respondentgruppen rymmer personer som själva har ADHD medan våra informanter består av sakkunniga, ”experter” inom det neuropsykiatriska området.

Enligt tidigare forskning har elever med ADHD ofta stora svårigheter i skolan till följd av sin funktionsnedsättning. Överlappande diagnoser, beteendeproblematik och exekutiv dysfunktion ställer för många till det ytterligare. Resultatet av studien visar bland annat att det är av stor vikt för elever med ADHD att pedagoger ger struktur, visar förståelse och är måna om att se individen bakom diagnosen. Att ha kunskap om ADHD är ytterst relevant inom läraryrket eftersom förekomsten av ADHD är relativt vanlig; mellan 4 och 8 procent av alla barn i skolåldern har ADHD. För att dessa barn i så god mån som möjligt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på lika villkor som övriga elever måste pedagoger vara pålästa och ödmjuka inför denna diagnos.

## *Förord*

*Detta arbete har vi genomfört under hösten och vintern 2012. Utan tvekan har det gett oss en större förståelse för ADHD-problematiken och bidragit med en öppensinnighet för vår kommande lärarroll. Det har varit en intensiv men utvecklande tid att skriva detta examensarbete.*

*Vi vill rikta ett stort tack till alla personer som tagit sig tid och ställt upp på intervjuer, ni har givit oss inspirerande samtal och oerhört mycket förståelse och kunskap. Tack till vår handledare Bengt Edström för dina goda råd och din vägledning. Ett stort tack vill vi också rikta till våra anhöriga som visat förståelse när vi inte har haft tid till annat.*

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	1
<b>1.2 Syfte och frågeställningar</b> .....	1
1.2.1 Syfte.....	1
1.2.2 Frågeställningar.....	1
<b>2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISK ANKNTNING</b> .....	2
<b>2.1 Styrdokument</b> .....	2
<b>2.2 ADHD – Diagnos, uppkomst, behandlingsformer och framtidsutsikter</b> .....	3
<b>2.2.1. Undergrupper av ADHD</b> .....	3
<b>2.2.2 Äldre och närliggande diagnoser</b> .....	3
2.2.2.1 MBD – Minimal Brain Damage/Dysfunction.....	3
2.2.2.2 DAMP – Dysfunction in Attention, Motor control and Perception.....	3
2.2.2.3 ADD – Attention Deficit Disorder.....	3
<b>2.2.3 Utredning och diagnostisering</b> .....	3
2.2.3.1 Varför utredning och diagnos?.....	3
2.2.3.4 Hur kan en utredning gå till?.....	4
2.2.3.5 Vad krävs för att en ADHD-diagnos ska kunna ställas?.....	5
<b>2.2.4 Symptom och följder av ADHD</b> .....	6
2.2.4.1 Obalans i hjärnan.....	6
2.2.4.2 Exekutiv dysfunktion.....	6
2.2.4.3 Uppmärksamhetsstörning.....	6
2.2.4.4 Hyperaktivitet.....	7
2.2.4.5 Impulsivitet.....	7
<b>2.2.5 Hur uppkommer ADHD?</b> .....	7
<b>2.2.6 Hur vanligt är ADHD?</b> .....	8
<b>2.2.7 Behandlingsinsatser</b> .....	8
2.2.7.1 Medicinering med centralstimulerande medel.....	8
2.2.7.2 Terapeutiska insatser.....	9
2.2.7.3 Föräldrautbildning.....	9
2.2.7.4 Arbetsminnesträning.....	9
2.2.7.5 Naturläkemedel.....	9
<b>2.2.8 Överlappande diagnoser</b> .....	9
2.2.8.1 Inlärningssvårigheter.....	10
2.2.8.2 Psykiatriska diagnoser.....	10
2.2.8.3 Tourettes syndrom.....	11
2.2.8.4 Autismspektrumstörning.....	11
2.2.8.5 Utvecklingsstörning.....	11
2.2.8.6 Trotssyndrom och uppförandestörning.....	11
<b>2.2.9 Framtidsutsikter</b> .....	12
<b>2.3 Sociokulturell teori</b> .....	13
<b>2.4 Pedagogiska anpassningar och förståelse &amp; stöd</b> .....	14
<b>2.4.1 Bemötande, förståelse och stöd</b> .....	14
<b>2.4.2 Relationellt och kategoriskt perspektiv</b> .....	15
<b>2.4.3 Individanpassning och differentiering</b> .....	15

2.4.4 Samarbete mellan hem och skola.....	16
3. METOD.....	17
3.1 Val av metod.....	17
3.2 Urval.....	17
3.3 Genomförande och analys.....	18
3.4 Tillförlitlighet.....	18
3.4.1 Reliabilitet.....	18
3.4.2 Validitet.....	18
3.4.3 Generaliserbarhet.....	19
3.5 Forskningsetiska principer.....	19
4. RESULTATREDOVISNING.....	20
4.1 Presentation av informanter och respondenter.....	20
4.1.1 Informanter.....	20
4.1.2 Respondenter.....	20
4.2 Förslag på anpassningar av skolmiljön.....	21
4.2.1 Strukturering av skoldagen och klassrumsmiljön.....	21
4.2.2 Pedagogiska och praktiska hjälpmedel som kan underlätta skolarbetet.....	23
4.2.3 Resursperson.....	24
4.2.4 Den övriga elevgruppens inverkan.....	24
4.2.5 Uthållighet, pauser och tid för återhämtning.....	25
4.3 Förslag på hur läraren kan anpassa sin pedagogik.....	26
4.3.1 Kommunikation.....	26
4.3.2 Beröm och feedback.....	27
4.3.3 Gränssättning.....	27
4.3.4 Förhållningssätt vid genomgångar.....	28
4.3.5 Förhållningssätt vid enskilt arbete.....	28
4.3.6 Förhållningssätt vid grupparbete.....	29
4.3.7 Förhållningssätt vid oförutsedda händelser.....	30
4.3.8 Planering av skoluppgifter.....	30
4.4 Förståelse för elevers problematik bland skolpersonal och klasskamrater.....	31
4.4.1 Förståelse för elevens problematik.....	31
4.4.2 Hur pedagogen kan arbeta för att skapa goda relationer mellan elever.....	31
4.4.3 Hur pedagoger kan arbeta för att göra övriga elever medvetna om en elevs svårigheter.....	32
4.4.4 Hur pedagoger kan arbeta för att samverka mellan hem och skola ska fungera.....	33
4.4.5 Skolledningens roll.....	34
5. DISKUSSION & SLUTSATS.....	36
5.1 Metoddiskussion.....	36
5.2 Resultatdiskussion.....	37
5.2.1 Anpassningar av skolmiljön.....	37
5.2.2 Anpassningar av lärarens pedagogik.....	37
5.2.3 Att skapa förståelse för elevers problematik bland skolpersonal och klasskamrater.....	39
5.2.4 Samverka mellan hem och skola.....	39
5.3 Slutsats.....	40
5.4 Vidare forskning.....	40

## REFERENSLISTA

## **BILAGOR**

# 1. INLEDNING

Elever i behov av särskilt stöd ska ha rätt till en utbildning som är anpassad till deras individuella förutsättningar. Det är vårt ansvar som pedagoger att se till att undervisningen anpassas till varje elevs nivå, och detta kan vi finna belägg för i skolans styrdokument. I läroplanen för grundskolan, lgr11, poängteras att "[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov." (Skolverket (2011, s. 9). Vidare framhålls att "[s]kolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla." (Skolverket, 2011, s. 9).

Under vår lärarutbildning har samtliga av oss mött elever med ADHD som av olika anledningar inte har fått det stöd som de är i behov av. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi mött pedagogers osäkerhet inför elever med denna typ av problematik. Enligt Socialstyrelsen (2012-12-14) är ADHD ett av de områden som har ägnats mest forskning, trots detta har vi uppmärksammat att det finns stora brister gällande kunskap och tillvägagångssätt ute i skolorna. Vi vill med detta examensarbete bidra till en ökad förståelse bland pedagoger och exemplifiera hur undervisningen och skolmiljön kan tillrättaläggas för att elever med ADHD ska få en rättvis skolgång och kunna tillgodogöra sig undervisningen.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

### 1.2.1 Syfte

Vårt syfte är att ta reda på vilka pedagogiska och organisatoriska anpassningar som kan göras för att stötta elever med ADHD. Vi vill även undersöka hur förståelse för elevernas problematik kan skapas bland skolpersonal och klasskamrater samt hur pedagoger kan arbeta för att samverkan mellan hem och skola ska fungera. Detta för att elever med ADHD i så god mån som möjligt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på lika villkor som övriga elever.

### 1.2.2 Frågeställningar

Hur kan skolmiljön anpassas?

Hur kan läraren anpassa sin pedagogik?

Hur kan förståelse för elevernas problematik skapas bland skolpersonal och klasskamrater?

Hur kan pedagoger arbeta för att samverkan mellan hem och skola ska fungera?

## 2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISK ANKNYTNING

Denna del av examensarbetet inleds med en presentation av vad som framkommer i styrdokumentet gällande elever i behov av särskilt stöd. Därefter ges en utförlig beskrivning av vad ADHD är och vilka konsekvenser det kan leda till, bland annat för dessa individers skolgång. Denna grundliga bakgrund är betydelsefull för att man som läsare ska förstå vidden av vad en ADHD-diagnos kan innebära. Slutligen knyts detta samman med forskning kring sociokulturell teori, pedagogiska anpassningar samt förståelse & stöd.

### 2.1 Styrdokument

I lgr11, läroplanen för grundskolan, framkommer att skolan aktivt ska bidra till elevers lärande och utveckling samt främja lusten till att lära ur ett livslångt perspektiv. Respekt för alla människors lika värde och demokratiska värderingar ska befastas. Skolan ska motverka diskriminering och arbeta aktivt för att förhindra intolerans och främlingsfientlighet. Kränkning mot bland annat funktionsnedsättning ska "bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser." (Skolverket, 2010, s. 7).

I lgr11 framhålls att skolan ska bemöta alla elevers olika behov och förutsättningar. Ansvar ligger hos skolan att undervisningen ska anpassas för att alla elever, med eller utan svårigheter, ska nå målen. Av den orsaken kan inte undervisningen formas på samma sätt för alla. Undervisningen ska "främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper." (Skolverket, 2010, s.8).

I riktlinjerna för dem som arbetar i skolan framkommer att de ska ge stöd och uppmärksamma elever som är i behov av särskilt stöd, skolan ska bidra till en miljö där lärande och utveckling är i fokus. Läraren har som uppgift att ge särskilt stöd, vägleda och inspirera elever i svårigheter (Skolverket, 2010, s. 14). Vikten av ett gott samarbete mellan hem och skola betonas i läroplanen, lärare ska ge vårdnadshavare kontinuerlig information om elevens utveckling, välbefinnande och skolsituation. Läraren ska visa respekt för elevens integritet och hålla sig uppdaterad om elevens hemsituation.

I Skollagen (SFS 2010:800) styrks det som framkommer i lgr11, där står nämligen att "[b]arn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen." (Kap 1, 4 §). När det uppmärksammas att en elev är i behov av särskilt stöd och inte uppnår kunskapskraven är detta lärarens uppdrag att rapportera till rektorn. Därefter är det rektorns uppgift att skyndsamt utreda situationen. Denne ska då utreda om "[b]ehovet av särskilt stöd [även ska] utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt." (SFS 2010:800, kap 3, 8 §). Om särskilt stöd ska ges till en elev ska ett åtgärdsprogram utarbetas. Där ska det tydligt framgå vilka behov eleven har och hur dessa ska tillgodoses, det ska även tydligt visas hur detta ska utvärderas och följas upp. Vårdnadshavare och elev har rätt att delta när ett åtgärdsprogram skapas (SFS 2010:800, kap 3, 9 §).



## **2.2 ADHD – Diagnos, uppkomst, behandlingsformer och framtidsutsikter**

### **2.2.1. Undergrupper av ADHD**

ADHD, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som beror på "en obalans i hjärnans kemi" (Rønhojve, 2007, s. 11). Diagnosen är tredelad och kan därmed yttra sig på olika sätt hos olika personer. När en person diagnostiseras med ADHD uppfyller han eller hon kriterier för någon av följande undergrupper: ADHD dominerad av uppmärksamhetsstörning, ADHD dominerad av hyperaktivitet och bristande impulskontroll eller ADHD av kombinerad typ, det vill säga en kombination av uppmärksamhetsstörning, impulsivitet och hyperaktivitet (Socialstyrelsen, 2004, s. 7).

### **2.2.2 Äldre och närliggande diagnoser**

#### *2.2.2.1 MBD – Minimal Brain Damage/Dysfunction*

I slutet av 1800- talet beskrevs "ett tillstånd hos barn som omfattade överaktivitet, bristande impulskontroll, koncentrationssvårigheter, motoriska problem och inlärningssvårigheter av olika slag." (Gillberg, 2005, s. 13). Senare, i början av 1900- talet, kom man fram till att detta berodde på en minimal hjärnskada och därmed var begreppet MBD, *Minimal Brain Damage*, fött (Gillberg, 2005, s. 13). Efter några decennier fick dock denna benämning kritik från flera håll då många ställde sig frågande till om det verkligen var hjärnskador som låg till grund för problemen hos dessa barn. Beslut togs då om att förkortningen ändrades från *Minimal Brain Damage* till *Minimal Brain Dysfunction* (Kadesjö, 2007, s. 63). Begreppet MBD används inte längre (Socialstyrelsen, 2004, s. 22).

#### *2.2.2.2 DAMP – Dysfunction in Attention, Motor control and Perception*

Diagnosen DAMP är ett begrepp som tidigare användes i Norden (Kadesjö, 2007, s. 64). Hult, (personlig kommunikation, 22 november, 2012) menar att DAMP egentligen var att man hade ADHD samt det man idag kallar DCD- *Developmental Co-ordination Disorder*. DCD är en utvecklingsavvikelse där man har en bristande motorisk koordinationsförmåga. När diagnosen DAMP avskaffades ersattes den alltså med de två diagnoserna ADHD och DCD.

#### *2.2.2.3 ADD – Attention Deficit Disorder*

Många personer som har fått diagnosen ADHD med uppmärksamhetsstörning, det vill säga utan impulsivitet och hyperaktivitet, benämner sina svårigheter som ADD. Denna förkortning har tidigare varit vanligt förekommande i internationell litteratur men har alltmer ersatts av begreppet ADHD med uppmärksamhetsstörning (Socialstyrelsen, 2010, s. 19). Kutscher, (2010b) ställer sig kritisk till detta och skriver: "Observera att det enligt den nuvarande terminologin inte längre finns något som heter ADD. Också när hyperaktivitet saknas ställs diagnosen ADHD, då med i huvudsak bristande uppmärksamhet. Jag kan bara beklaga det - det var inte jag som bestämde det." (s. 27).

### **2.2.3 Utredning och diagnostisering**

#### *2.2.3.1 Varför utredning och diagnos?*

Enligt Socialstyrelsens rapport (2004) finns det två huvudsakliga skäl till varför man bör göra en utredning. För det första kan det bero på att en individ har så pass stora svårigheter att det hindrar både i vardagen och exempelvis i skolan. För det andra kan det ha sin grund i att personer i individens omgivning, vanligtvis vårdnadshavare, känner en osäkerhet och oro kring barnets utveckling och vill veta bakgrunden till svårigheterna samt hur dessa kan bemötas (Socialstyrelsen, 2004, s. 25f).

Kadesjö (2007) menar att en utredning kan bidra till att vårdnadshavarna får en ökad förståelse vilket förhoppningsvis även ge dem redskap för att kunna stödja barnet.

Utredningen kan även ge stöd till lärare för att åtgärder och anpassningar i det pedagogiska arbetet ska kunna genomföras på ett adekvat sätt. Vidare menar Kadesjö (2007) att om vårdnadshavaren har en kritisk inställning till en eventuell utredning så är det viktigt att man från skolans sida förmedlar den problematik som man uppmärksammat på ett genomtänkt och professionellt sätt. Detta för att det ska kännas betydelsefullt för både vårdnadshavare och skolpersonal (s. 151f).

Socialstyrelsen (2004) poängterar att även om utredningen inte resulterar i en diagnos så ska de befintliga problemen inte förbises. Det som utredningen visar ska oavsett syfta till att underlätta för individen, exempelvis som underlag för åtgärdsprogram i skolan (s. 25f). "Det får inte bli så att man uppfattar utredningsresultatet så att "han hade inte (t.ex.) AD/HD" och då har barnet inga egna problem." (Kadesjö, 2007, s.154).

Rønhovde refererar till Blamires som menar att en diagnos "ska vara en utgångspunkt och inte ett mål i sig. Den bör betraktas som en vägvisning i syfte att förstå en konkret person och inte som en begränsande stereotyp." (Rønhovde, 2008, s. 42).

När det gäller neuropsykiatriska utredningar bör dock eventuella för- och nackdelar beaktas. En kritisk synpunkt som framhålls är att sådana diagnoser, exempelvis ADHD, kan bli generella, det vill säga; individer som har fått en ADHD-diagnos riskerar att stereotypiseras. En viktig aspekt är också att en individs problem påverkas av sociala omständigheter och förändras och varierar med tiden. Detta är dock sådant som en diagnos inte lyfter fram. "I relation till hur barnets problem förändras och varierar kan den diagnostiska termen uppfattas statisk." (Kadesjö, 2007, s. 154).

Samtidigt som negativ kritik kring diagnostisering av ADHD framhålls finns det också ett positivt synsätt. Exempelvis skriver Gillberg (2004): "Att ha ett namn på de svårigheter man upplever kan aldrig vara sämre än att famla i mörkret." (s. 116). Vidare menar han att barn med ADHD ofta redan har fått en negativ stämpel, inte minst har många redan själva identifierat sig själva på detta negativa sätt. Därmed menar han att en diagnos inte kan försämra situationen (Gillberg, 2004, s. 116ff).

Vidare menar Beckman & Fernell (2007) att en diagnos underlättar när det kommer till att få kontakt med andra i liknande situation samt skaffa sig mer kunskap kring problematiken. En ökad förståelse för vad som ligger till grund för svårigheterna kan bidra till att det blir lättare att bemöta och ta hänsyn till dem (s. 33f).

I boken *Att handskas med skitningar del I och II* (2003) skriver Malin Widerlöv om fördelarna av att få en neuropsykiatrisk diagnos. Widerlöv har själv diagnosen Aspergers syndrom och hon har dessutom två söner som båda har diagnostiserats med bland annat ADHD. Hon syftar tillbaka på den ursprungliga betydelsen av ordet diagnos vilket på grekiska betyder genom kunskap. Hon menar att det är så vi kan använda dessa neuropsykiatriska diagnoser; "som en *genväg till visdom*." (s. 18). På detta sätt kan detta resultera i en positiv vändning i livet och ett verktyg för att klara livet (Widerlöv, 2003, s. 26).

#### 2.2.3.4 Hur kan en utredning gå till?

Vid misstanke om möjlig diagnos hos ett barn bör en utredning genomföras. Vid denna utredning finns inget enskilt test som kan fastställa om barnet har ADHD eller ej. En neuropsykiatrisk diagnos kan exempelvis inte fastställas med hjälp av ett blodprov. Det måste

nämligen ske en omfattande och noggrann kartläggning där man framförallt utgår ifrån diagnoskriterierna i DSM-IV<sup>1</sup> (Socialstyrelsen, 2004, s. 25).

DSM-IV, *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*, är en diagnosmanual som innehåller kriterier för alla psykiatriska sjukdomstillstånd, däribland ADHD. Detta diagnostiska uppslagsverk används i större delen av världen, i Sverige och i andra delar av Europa kan även WHO:s diagnosmanual ICD-10<sup>2</sup>, *International Classification of Diseases*, användas. I manualen för ICD-10 används snarlika diagnoskriterier som i DSM-IV. ADHD benämns där istället som hyperkinestetisk störning och liknar enbart den grupp som, enligt kriterierna i DSM-IV, har ADHD av kombinerad typ; det vill säga de som har en kombination av uppmärksamhetsstörning, impulsivitet och hyperaktivitet (Rønhovde, 2008, s. 50f).

Den kartläggning som sker vid en ADHD-utredning innebär att man söker information om barnets symptom från många olika håll. Framför allt genomförs intervjuer med vårdnadshavare eller annan närstående person, i vissa fall kan även samtal ske med barnet i fråga. Vårdnadshavare får även fylla i frågeformulär och i vissa fall hämtas även information från förskole- och/eller skolpersonal. Det genomförs också psykologiska tester där barnets utvecklingsnivå samt problemlösningsförmåga bedöms. En väsentlig del av utredningen är dessutom en medicinsk undersökning (Stockholms landsting, Habilitering & Hälsa 12-11-29).

Kadesjö (2007) menar att stor vikt läggs vid den information utredaren kan få från barnets vårdnadshavare eller annan närstående person. Detta samtal benämns som att man tar en anamnes, "där man på detaljerat sätt tar reda på hur föräldrarna uppfattar sitt barn, vilka problem det har, hur barnets utveckling och beteende varit under uppväxten samt försöka få en bild av familjens livssituation." Denna anamnes ligger sedan till grund för vilka fortsatta undersökningar som bör göras och i vilken omfattning (s. 155).

I korthet kan man bland annat göra följande vid en utredning:

- kartlägga starka och svaga sidor
- ge ökad förståelse av hur individen fungerar och därmed förklara eventuella tidigare misslyckanden
- ge idéer om vilka funktioner individen genom träning kan förbättra respektive kompensera genom att använda sina starka sidor som stöd för de svagare sidorna
- ge idéer om vilka situationer, uppgifter och miljöer som personen bör undvika
- Göra en prognos om framtida möjligheter" (Hellberg Edström, 2007, s. 118).

#### 2.2.3.5 Vad krävs för att en ADHD-diagnos ska kunna ställas

För att ett barn ska få diagnosen ADHD krävs att sex eller fler symptom på ouppmärksamhet ska uppfyllas och/eller minst sex symptom på hyperaktivitet/impulsivitet. Dessa symptom ska ha påträffats under åtminstone sex månader (Rønhovde, 2008, s. 45f).

DSM-IV innehåller även en rad olika beskrivningar vilka utredaren som ställer diagnos måste förhålla sig till. Barnets problem ska inte vara tillfälliga utan ska ha uppmärksamats före sju års ålder och funnits under en längre tid. Svårigheterna ska vara så pass funktionsnedsättande att det påverkar barnets sätt att fungera. Dessa svårigheter ska märkas i minst två typer av situationer, exempelvis i hemmet och i skolan. Symptomen ska dessutom inte kunna beskrivas av annan eller andra diagnoser. Om ADHD förekommer i samband med exempelvis utvecklingsstörning eller autism ska den inte sättas som primär diagnos, utan snarare som

---

<sup>1</sup> Se bilaga 1

<sup>2</sup> Se bilaga 2

sekundär diagnos (Rønhovde, 2008, s. 47f; Socialstyrelsen, 2004, s. 17; Socialstyrelsen, 2010, s. 21).

## **2.2.4 Symptom och följder av ADHD**

### *2.2.4.1 Obalans i hjärnan*

I studier har man konstaterat att personer med ADHD verkar ha en minskad aktivitet i prefrontala cortex. Detta område, som även brukar kallas för främre frontalloben, är den del av hjärnan som har "betydelse för ens förmåga att viljemässigt kontrollera hur man reagerar på, och hanterar, olika yttre stimuli.". Denna reducerade aktivitet tycks bero på en underproduktion av signalämnena noradrenalin och/eller dopamin (Eriksson, 2007, s. 55). De främre delarna av frontalloben används bland annat när man ska hålla sig koncentrerad. Rønhovde (2006) understryker vikten av funktionen i pannloben, man skulle kunna säga att denna funktion är ansvarig för att styra beteendet hos en människa (s. 129).

I aktuella studier har det även visat sig att barn med ADHD har låga nivåer av stresshormonet kortisol. Det har sedan tidigare varit känt att vakenhetsgraden hos personer med ADHD är lägre än hos andra och detta kan man nu ha hittat ytterligare en förklaring till. Forskare menar nämligen att "[k]ortisol främjar uppmärksamheten och [om man har] för låg produktion av det kan man inte mobilisera energi för att koncentrera sig" (Uppsala universitet, Institutionen för neurovetenskap, 12-12-05).

### *2.2.4.2 Exekutiv dysfunktion*

Skador i pannloben medför att en exekutiv dysfunktion uppstår. Detta innebär att personer som har ADHD får brister i sina exekutiva funktioner (Psykologiguiden 12-12-05). Dessa funktioner har framför allt till uppgift att sköta strukturering och organisering, förenklat kan man säga att de fungerar som chefen i hjärnan (adhd-coaching 12-12-05). Socialstyrelsen (2010) menar att den exekutiva dysfunktionen är den kanske mest avgörande kognitiva bristen för personer med ADHD. Vid avsaknad av dessa exekutiva förmågor blir det nämligen mycket svårt att lösa uppgifter eftersom man har svårt att tillvarata tidigare erfarenheter (s. 37). En väsentlig del av de exekutiva funktionerna är också arbetsminnet. "Det är arbetsminnet som är basen för att kunna hålla information aktuell i hjärnan." (Ingvar, 2007, s. 45). De flesta med ADHD har ett arbetsminne som fungerar på en lägre nivå än vanligt, detta till följd av att det inte har utvecklats i normal takt. Brister i arbetsminnet kan leda till att en effektiv inläring går förlorad eftersom hjärnan har svårt att filtrera bort det som är oväsentligt. Hjärnan kan därmed inte överföra den relevanta informationen till långtidsminnet (Ingvar, 2007, s. 45).

Kutscher (2010b) poängterar vikten av att uppmärksamma bristerna i de exekutiva funktionerna. Han liknar ADHD vid "ett isberg som rymmer fler saker än vi tror" (s. 17) och menar att de exekutiva bristerna utgör en mycket stor del av ADHD-problematiken. "[D]ysfunktionen [uppstår] ur en oförmåga att hämma (inhibera) beteendet i stunden tillräckligt länge för att kunna möta de krav som framtiden ställer." (s. 18ff). Detta kan bland annat ge upphov till svårigheter att initiera en handling, föra en inre dialog, uppskatta tid, växla från en aktivitet till en annan, finna motivation och att hantera flexibilitet (s. 21ff).

### *2.2.4.3 Uppmärksamhetsstörning*

De individer med ADHD som har uppmärksamhetsstörning har enligt Kadesjö (2007) svårt att fokusera på en uppgift och distraheras lätt av sådant som sker runtomkring i omgivningen. Att slutföra en påbörjad uppgift är problematiskt och kan lätt avledas av annat (s. 26). Kutscher (2010a) menar att dessa individer även har organisatoriska svårigheter. "Personen

tycks inte lyssna ordentligt. Slarv är vanligt förekommande." De har en oförmåga att komma ihåg och kan uppfattas som tankspridda. (s. 50).

Socialstyrelsen (2010) framhåller att individer med uppmärksamhetsstörning kan uppfattas som dagdrömande och icke närvarande, de har svårigheter att komma igång med en uppgift och kan istället sitta i egna tankar. En del av dessa individer uppfattas inte som störande av omgivningen, de är varken impulsiva eller överaktiva (s.19).

#### *2.2.4.4 Hyperaktivitet*

Ett symptom vid ADHD är hyperaktivitet. Enligt Kadesjö (2007) kan de individer med detta symptom uppfattas som mycket överaktiva. De håller ofta ett högt tempo mot för vad som förväntas utifrån den sociala situationen och deras ålder (s. 34). Kutscher (2010a) menar att "[h]yperaktivitet inbegriper rastlöshet eller när någon pratar överdrivet mycket. Barnet kan springa, klättra, verka vara ”på språng” eller fara upp ur stolen väldigt mycket. Dessutom kan barnet ha svårt att leka tyst." (s. 50).

Socialstyrelsen (2010) framhåller att yngre individer med hyperaktivitet ofta rör sig mycket genom att hoppa, klättra och springa omkring medan de något äldre ofta kan bli rastlösa om det inte sker något spännande, de kan då uppfatta vardagen som tråkig och händelselös. Vidare menar Socialstyrelsen (2010) även att överaktiva individer kan uppfattas som oföretagsamma när det gäller uppgifter, till exempel i skolan, om de inte känner att arbetet är tillräckligt spännande eller stimulerande (s. 20).

#### *2.2.4.5 Impulsivitet*

Socialstyrelsen (2010) beskriver hur det kan vara att leva med impulsivitet. En individ som har ADHD med impulsivitet får ofta höra att de aldrig lär sig. Detta beror på att deras impulser styr handlandet utan reflektion och eftertanke. Dessa individer har ofta svårt att vänta, det kan till exempel handla om att ett barn slänger ur sig svaret i klassrummet utan att räkna upp handen och vänta på sin tur. Impulsiviteten kan även leda till att individerna utför riskfyllda handlingar som orsakar skador utan att ha konsekvenserna i åtanke. Först i efterhand förstår de att det inte blev som de tänkt (s. 19f). Kadesjö (2007) menar att för en individ med ett impulsivt beteende blir handlandet viktigare än att uppnå ett långsiktigt mål, det saknas alltså ofta ett konsekvenstänkande (s.30).

### **2.2.5 Hur uppkommer ADHD?**

Vad som orsakar ADHD är idag inte helt fastställt. Forskare har kommit fram till en rad olika orsaksmekanismer som kan leda till att ett barn får ADHD. Det som framförallt framhålls är graden av ärftlighet. "En pappa, farbror, farfar, en bror, en mamma eller en syster har - eller har haft - liknande problem i fyrtio till sjuttio procent av samtliga fall." (Gillberg, 2005, s. 121) Det är också klarlagt att ett antal gener har betydelse och kan förklara vissa av symptomen vid ADHD (Socialstyrelsen, 2004, s. 31).

Andra orsaker som kan ge upphov till ADHD är att barnet ådragit sig skador under graviditeten eller i samband med förlossningen. Exempelvis kan det handla om att barnet fått en syrebrist vid förlossningen eller att mamman har missbrukat alkohol, narkotika eller rökt i stor omfattning under graviditeten (Gillberg, 2005, s. 123ff). Socialstyrelsen (2004) skriver att även låg födelsevikt och för tidig födsel kan vara tänkbara orsaker (s. 32).

Det har tvistats en del om att ogynnsamma sociala faktorer skulle kunna vara en orsak till uppkomsten av ADHD. Socialstyrelsens rapporter (2004, 2010) betonar dock att detta snarare inverkar på hur symptomen på ADHD kan hanteras i familjen och därmed barnets situation.

Enligt de flesta forskare är det osannolikt att ogynnsamma familjeförhållanden eller andra negativa sociala faktorer orsakar ADHD. Däremot har bristfälliga förhållanden, såväl inom familjen som i andra miljöer som förskola/skola, betydelse för hur problemen vid ADHD utvecklas. (Socialstyrelsen, 2004, s. 34).

### 2.2.6 Hur vanligt är ADHD?

I en rad olika vetenskapliga undersökningar har skiftande resultat framkommit kring förekomsten av ADHD. Gillberg (2005) skriver att mellan 4 och 8 procent av alla barn i skolåldern har ADHD. Han hänvisar också till studier som påvisat att cirka 4 % av alla barn i 6-7 årsåldern har svår ADHD (s. 30). Enligt Socialstyrelsens rapporter framkommer liknande, men inte helt identiska siffror. I rapporten *Kort om ADHD hos barn och vuxna* (2004) anges att cirka 5 procent av alla skolbarn har ADHD (s. 19) medan rapporten *Barn som utmanar* (2006) redovisar att frekvensen är cirka 3 till 6 procent (s. 7). I samtliga undersökningar har man konstaterat att förekomsten av ADHD är vanligare hos pojkar än flickor. Gillberg (2005) menar att det kan vara så mycket som tre till fyra gånger vanligare med ADHD hos pojkar än hos flickor. En anledning till att ADHD tycks vara mindre förekommande bland flickor är att flickor underdiagnostiseras. Detta kan bero på att flickor är svårare att upptäcka menar Svenny Kopp, överläkare och barnpsykiatriker (SvD 12-12-22). Enligt Socialstyrelsen (2004) artar sig ofta flickors svårigheter på ett annorlunda sätt än pojkars. Flickor uppvisar ofta "mer inåtvända symtom t.ex. i form av låg självkänsla, depressivitet och olika kroppsliga symtom, som huvudvärk och magont." (s. 21).

Kadesjö (2007) menar att ADHD inte bara är en förekomst här i västvärlden. Han skriver att "[a]v de epidemiologiska<sup>3</sup> studierna kan man dra slutsatsen att ADHD förekommer i hela världen, i alla kulturer och alla sociala skikt" (s. 96).

### 2.2.7 Behandlingsinsatser

#### 2.2.7.1 Medicinering med centralstimulerande medel

Den främst förekommande behandlingsmetoden för personer med ADHD är medicinering med centralstimulantia; centralstimulerande medel. De vanligaste substanserna är metylfenidat och amfetamin, som läkemedel kanske mer kända som *Dexamin*, *Concerta* och *Ritalin*. Med hjälp av centralstimulerande medicin kan de signalsubstanser som är i obalans normaliseras. Signalsubstanserna noradrenalin och dopamin som finns i hjärnan kan då bättre styra impulser och hämma negativa beteenden. Effekten av detta blir för många en bättre koncentrationsförmåga, motorik och impulskontroll. För minst 75-80% av de barn med ADHD som har medicinerats har de centralstimulerande medlen lett till en lindring av symtomen (Rønhovde, s. 2006, 160f). Eriksson (2007) framhåller att medicinering även bidrar till goda effekter på hyperaktivitet, problemlösningsförmåga och arbetsminne. Dessa effekter har dokumenterats hos personer i både ung och vuxen ålder och hos dem som har fått behandling under lång tid har effekterna ofta bestått (s. 52). Enligt Socialstyrelsen (2004) kan medicinering även bidra till att humörsvängningar minskar.

---

<sup>3</sup> Begreppet epidemiologi innebär "läran om sjukdomars förekomst i befolkningen." (Karolinska institutet, 12-11-28).

Det finns dock en baksida med de centralstimulerande medicinerna, i hög dos kan de nämligen ge ett rus och i värsta fall kan det leda till missbruk. Om medicinen intas på rätt sätt, med rätt dosering, ska den däremot inte ge något rus och heller inte leda till beroende eller missbruk (Eriksson, 2007, s. 54). Kutscher (2010a) menar att risken för drogmissbruk snarare minskar vid behandling med centralstimulerande mediciner (s. 227).

Dessvärre tillkommer ofta biverkningar vid behandling med centralstimulerande läkemedel. Kutscher (2010b) menar att de vanligast förekommande biverkningarna bland annat är sömnsvårigheter och minskad aptit. Han framhåller dock att de som avstår från en gynnsam medicinering löper större risk att hamna i missbruk, ”hoppa av skolan”, råka ut för olyckor och få en bristande självkänsla (s.138)

När läkemedel sätts in ska detta ske i samråd mellan barnet, läkare och vårdnadshavare (Kutscher, 2010a, s. 229). Enligt Socialstyrelsen (2004) är det också viktigt att medicinering sker i kombination med andra stödåtgärder, exempelvis; anpassningar i skolan och stöd till vårdnadshavare (s. 38f).

#### *2.2.7.2 Terapeutiska insatser*

Socialstyrelsen (2004) nämner ett antal behandlingsmetoder med terapeutiska insatser. Det kan handla om psykosocial eller psykodynamisk behandling. Det har dock inte kunnat styrkas att dessa åtgärder gett något resultat. Däremot nämns kognitiv beteendeträning som ett sätt att lära sig hantera sin uppmärksamhetsstörning och/eller sina impulser (s. 36). Studier har visat att denna behandlingsmetod ger godast effekt om den sker i kombination med medicinering (Rønhovde, 2006, s. 182).

#### *2.2.7.3 Föräldrautbildning*

Vid föräldrautbildning lär man ut beteendemodifierande tekniker, det vill säga tekniker som vårdnadshavarna kan använda för att försöka utveckla och påverka negativa beteenden hos sina barn. Målsättningen är också att påverka föräldrarnas uppfattning om och förståelse för barnet och av sig själva som föräldrar, utveckla kvaliteten i samspelet, förbättra familjens sätt att fungera och att skapa ett stödjande nätverk kring familjen. Resultatet av föräldrautbildning har varit mest framgångsrikt då den har skett i grupp eftersom vårdnadshavare då har fått möjlighet att känna samhörighet, dela erfarenheter och tillsammans hitta lösningar på problem (Socialstyrelsen 2004, s. 37).

#### *2.2.7.4 Arbetsminnesträning*

En forskargrupp på Karolinska institutet har varit med och utvecklat ett dataspelsliknande system som kan användas för att förbättra och träna arbetsminnet. "Dataspellet går ut på att träna arbetsminnet, men man ser effekter också på koncentrationsförmågan och IQ-utveckling" Det har visat sig att sådan träning kan leda till en positiv utveckling hos barn som har ADHD (Ingvar, 2007, s. 45).

#### *2.2.7.5 Naturläkemedel*

Gillberg (2005) skriver att olika slags naturläkemedel har prövats vid ADHD. Dessvärre saknas empiri som kan styrka deras effektivitet men studier tyder på att exempelvis Omega-3, till viss del, kan ge positiv effekt (s. 156).

### **2.2.8 Överlappande diagnoser**

Beckman & Fernell (2007) menar att det är sällsynt att en person enbart har en ADHD-diagnos. Det är med andra ord inte ovanligt med diagnoser som överlappar varandra (s. 30).

Enligt Gillberg (2005) är det snarare regel än undantag att ADHD kan kopplas samman med andra funktionsnedsättningar. Han förklarar förekomsten av överlappande diagnoser på följande vis: "ADHD (...) överlappar ett antal andra kliniska diagnoser. Detta är i grunden inte märkvärdigare än att funktionsstörningar i hjärnan inte exakt respekterar de beteendegränser som ställs upp i exempelvis DSM-IV" (s. 93).

#### 2.2.8.1 Inlärningssvårigheter

De inlärningssvårigheter som kan komma till uttryck vid ADHD menar Kutscher (2010a) exempelvis kan vara lässvårigheter, räkningsvårigheter eller skrivsvårigheter. Dessa inlärningssvårigheter innebär att det blir problematiskt vid språkanvändningen vilket beror på att det finns en störning i de grundläggande psykologiska processerna. Detta kan leda till en oförmåga att förstå, till exempel när man ska utföra matematiska beräkningar, tala, tänka, läsa, skriva, lyssna eller stava (s.76). Diagnoskriterierna för var och en av dessa kan sammanfattas på följande vis:

- Presterar betydligt sämre än förväntat.
- Medför en betydande funktionell nedsättning.
- Svårigheterna överstiger dem som förväntas då det samtidigt förekommer sensorisk funktionsnedsättning. (Kutscher, 2010a s. 76f).

Socialstyrelsen (2010) poängterar att det finns en risk för att personer med inlärningssvårigheter också kan påvisa beteendestörningar senare i livet, speciellt vid läs- och skrivsvårigheter eftersom användningen av språket i skrift är mycket betydelsefullt i större delen av arbetet i skolan (s.35). Beckman & Fernell (2007) menar att ca 50 procent av barn med ADHD även har läs- och skrivsvårigheter. Det kan antingen grunda sig i språksvårigheter men det kan också vara en följd av ett bristfälligt arbetsminne (s.31).

Rønhovde (2006) menar att de symtom som rör ADHD kan osynliggöra att barnet har en specifik inlärningssvårighet. Det är därför viktigt att pedagoger, vårdnadshavare och vuxna i barnets omgivning tar hänsyn till att barnet inte bara presterar sämre än normalt utan faktiskt har inlärningssvårigheter. I en undersökning som gjorts kunde man se att drygt 65 procent av barnen med ADHD hade specifika svårigheter att skriva i skolan, dessutom hade ungefär 30 procent svårigheter gällande läsning och matematik (s. 105).

#### 2.2.8.2 Psykiatriska diagnoser

Gillberg (2005) skriver i sin bok om förekomsten av psykiatriska tilläggsdiagnoser vid ADHD. Han hävdar att mer än 65 procent av barnen med ADHD utvecklar psykiska svårigheter. Diagnosen egentlig depression är vanligast (s. 76). Andra vanliga psykiatriska diagnoser vid ADHD är bland annat bipolär sjukdom och OCD – *Obsessive Compulsive Disorder*, även kallat tvångssyndrom (Rønhovde, 2006, s. 111ff).

Hos de flesta som har ADHD/DAMP är det (...) rimligt att uppfatta de depressiva symptomen som uttryck för att barnet efter år av misslyckanden och ständiga klagomål eller öppen mobbning känner att livet är svårt, kanske inte värt att leva, och att den egna kroppen inte duger ens till sådant som andra klarar av med enkelhet (Gillberg, 2005, s. 78).

Gillberg (2005) menar även att flickor oftare än pojkar uttrycker de depressiva symtomen på ett ångestfyllt sätt (s. 66). Hos ett barn påvisas en depression ofta som en oförutsedd ändring i sättet att handla (s. 103).



### 2.2.8.3 Tourettes syndrom

Kutscher (2010a) beskriver ett antal kriterier som kännetecknar Tourettes syndrom. Detta syndrom är en störning där både motoriska och vokala tics förekommer. För att en diagnos ska ställas krävs "en kombination av minst en vokal och två motoriska tics" (s. 177).

Betydande är också att personens symptom ska ha funnits i minst ett år och framträtt före 18 års ålder. Gillberg (2005) framhåller att en person med enkla tics inte för den delen behöver ha Tourettes syndrom, han menar även att ett antal studier visat att hälften av de personer som har Tourettes syndrom uppfyller diagnosen ADHD. Det framkommer även att det är mer sällsynt att flickor har Tourettes syndrom, det är 4-10 gånger vanligare att pojkar har detta (s. 97ff).

### 2.2.8.4 Autismspektrumstörning

Begreppet autismspektrumstörning är ett samlingsnamn för framför allt Aspergers syndrom, autism och autistiska drag (Vg-regionen, 12-12-04). Vad som kännetecknar personer inom detta spektrum är att de har utpräglade svårigheter gällande ömsesidig kommunikation och socialt samspel (Rønhovde, 2006, s.118). Beckman & Fernell (2007) menar att diagnoser inom autismspektrumet ofta förekommer i kombination med ADHD. I vissa fall kan det dessutom vara svårt att avgränsa dem från varandra (s. 32).

### 2.2.8.5 Utvecklingsstörning

Karaktäristiskt för diagnosen utvecklingsstörning är att personen har en kognitiv funktionsnedsättning, det vill säga en intelligenskvot som ligger under 70. Inom denna grupp finns en stor variation gällande graden av funktionsnedsättning, vanligtvis brukar man göra indelningen grav, måttlig eller lindrig utvecklingsstörning. Med hjälp av träning och personligt stöd kan många personer med utvecklingsstörning bli mer självständiga. Det är dock viktigt att vara medveten om att många med denna funktionsnedsättning behöver få lång tid på sig för att bland annat lära sig och förstå nya saker (FUB, 12-12-04).

Socialstyrelsen (2010) framhåller att de barn som har ADHD i kombination med utvecklingsstörning är en särskilt utsatt grupp.

De har inte bara stora problem med att klara skolans prestationskrav utan också svårt att förstå situationerna de hamnar i, vad som pågår omkring dem och vad som sker i den grupp de ingår i. Många hamnar lätt utanför gruppen och kan bli utnyttjade av andra barn utan att förstå det själva. De har dessutom svårare än andra för att lära sig strategier för att hantera och bemästra sitt sätt att fungera (Socialstyrelsen, 2010, s. 36).

Gillberg (2005) menar att det inte är helt ovanligt att personer med ADHD även har en utvecklingsstörning. Uppemot vart femte till vart sjunde barn med ADHD har en IQ som motsvarar "särskolenivån"; i närheten av eller under 70 (s. 95).

### 2.2.8.6 Trotssyndrom och uppförandestörning

En del barn med ADHD har ett så svårt utagerande beteende att de får diagnosen trotssyndrom. Denna diagnos visar sig som ett beteende kantat av trots och fientlighet mot människor i omgivningen. För att denna diagnos ska ställas krävs att beteendet har blivit ett mönster i barnets möte med omgivningen och det ska ha pågått under minst sex månaders tid (Socialstyrelsen, 2010, s. 25). Enligt Beckman & Fernell (2007) uppfyller uppmot 50 procent av barnen med ADHD kriterierna för trotssyndrom (s. 31).

Trotssyndrom och uppförandestörning, som är en allvarligare form av beteendestörning, är beständiga diagnoser som är mycket viktiga att uppmärksamma så tidigt som möjligt. Personer med dessa diagnoser löper nämligen större risk att hamna i missbruk och kriminalitet (Beckman & Fernell, 2007, s. 31).

### 2.2.9 Framtidsutsikter

Kutscher (2010a) menar att ADHD kan yttra sig positivt hos vissa individer, de kan med tiden utvecklas till självsäkra och framgångsrika personer. Det är viktigt att omgivningen stöttar och leder dessa individer på rätt bana genom livet för att de ska kunna använda sin energi på ett produktivt och positivt sätt (s. 72). Vidare beskriver Kutscher (2010a) att:

[vi måste också] komma ihåg att delar av isberget är fantastiska och avundsvärda. Medan vi andra oroar oss för framtiden eller grubblar över det förgångna upplever personer med ADHD nuet. De kan vara väldigt underhållande; tristess är det aldrig fråga om. Deras oräddhet gör det kanske möjligt för dem att ta tillfället i akt, vilket vår försiktighet eventuellt kan hindra oss från att göra. Deras ständiga flöde av idéer leder kanske till kreativa innovationer. Och viktigast av allt: Dessa extremt passionerade människor kan vara en inspirationskälla som innebär fördelar för oss alla. Det kommer att bli en fascinerande resa. (s. 23)

Gillberg (2005) påpekar att det kan ske stora förändringar hos barn med ADHD när de närmar sig tonåren, både positiva och negativa. Han menar att det i puberteten kan ske en märkbar mognad i en positiv riktning för vissa av dessa individer (s. 65). Socialstyrelsen (2004) menar att samtidigt som det finns risk för problem i ungdomsåren så är det även viktigt att tänka på de positiva faktorerna som kan ske. Individer med ADHD "kan ha hittat vägar förbi sina svårigheter och valt skolinriktningar och ett yrke där ADHD-symtomen inte är mest till hinder utan kanske t.o.m. uppfattas som en tillgång." (s. 16). Ett exempel på positiva framgångar redovisas i en studie gjord av studenter på Handelshögskolan i Stockholm. De undersökte några av de mest framgångsrika entreprenörerna i Sverige, de utgick från neuropsykologiska tester, intervjuer och enkäter. En tredjedel av dessa personer uppfyllde kriterierna för ADHD. Alla personer som ingick i undersökningen hade minst två företag som alla var aktiva och börsnoterade. Av undersökningens resultat kom man fram till att dessa personers förmåga att hålla en fokuserad uppmärksamhet var uppseendeväckande god. (Levander & Rasmussen, 2007, s. 68f). Vidare understryker Levander & Rasmussen (2007) att individer med ADHD vanligen visar symtom av uppmärksamhetsstörning men man har även observerat att dessa individer har en enorm förmåga till hyperfokusering. Slutligen framhålls även att "[e]ntreprenörer måste också kunna tänka okonventionellt och bortse från risker, vilket karaktäriserar personer med ADHD. Annars skulle ju alla människor starta börsbolag och bli rika." (s. 69).

Tyvärr är det inte alla ungdomar och vuxna som klarar av att vända sin ADHD till något positivt. Det allra vanligaste är att svårigheterna kvarstår även efter barndomen. "Ju mer allvarlig ADHD man har haft som barn, desto större är risken att symptomen inte avtar under puberteten – de ändrar karaktär och tyngdpunkt i någon grad, men man har med sig ADHD-symptomen in i vuxenlivet." (Levander & Rasmussen, 2007, s. 68). Gillberg (2005) menar att problemen till och med kan öka i tonåren för ett fåtal personer (s. 66). Enligt Socialstyrelsen (2004) har minst 50 procent kvar betydande svårigheter att koncentrera sig och många drabbas i vuxen ålder av olyckor, särskilt i trafiken (s. 7).

Personer med ADHD löper också relativt stor risk att hamna i sociala svårigheter. Missbruk och kriminalitet är till exempel mer vanligt bland personer med ADHD än bland personer som inte har det (s. 15). Att drogmissbruk är vanligt hos individer med ADHD tros bero på att

vissa typer av narkotika ger känslan av en slags normaliseringseffekt. "Bruket av droger blir självmedicinering som man snabbt förlorar kontrollen över." (Levander & Rasmussen, 2007, s. 67). Enligt Gillberg (2005) har brott som begåtts av personer med ADHD ofta skett i samband med drogmissbruk (s. 140).

I aktuella undersökningar har det konstaterats att åtminstone 25 procent av alla brottslingar i kriminalvården har ADHD. Många av dem har även uppförandestörning vilket tros öka risken för brottslighet ytterligare (Kriminalvården, 12-12-05). Mot bakgrund av detta har kriminalvården genomfört ett projekt bland intagna som har ADHD. Projektet har i huvudsak utförts på Norrtäljeanstalten och har omfattat 30 interner. Deltagarna har medverkat i läroprogram och praktik samt medicinerats med centralstimulerande substanser. Resultaten av projektet har visat sig vara mycket goda. Från kriminalvårdens sida menar man att "[d]et är många som vittnar om en dramatisk förändring i beteende. De som tidigare varit hyperaktiva och kanske beskrivit det som en inre motor som går på har genom behandlingen kunnat koncentrera sig och funnit ro." (Kriminalvården 12-12-06).

### 2.3 Sociokulturell teori

Det sociokulturella perspektivet är en välkänd lärandeteori som har sin grund hos den sovjetiske teoretikern Lev Vygotskij. Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet, som är viktigt att ta fasta på när man arbetar med elever som har ADHD, är bland annat den proximala utvecklingszonen. Denna zon kan förklaras "som området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan, t.ex. en lärare." (Dysthe, 2003, s. 81). Det är viktigt att pedagogen utnyttjar den proximala utvecklingszonen för att stimulera och stötta elevens lärande så att han eller hon på sikt kan klara uppgifter och utmaningar på egen hand (Dysthe, 2003, s. 81ff).

En väsentlig del av arbetet inom den proximala utvecklingszonen är begreppet *scaffolding*. Detta begrepp kommer från engelskan och kan liknas vid en byggnadsställning. Med hjälp av *scaffolding* kan pedagogen stötta elevens lärande (Dysthe, 2003, s.82). Hur mycket stöd en pedagog bör ge beror på elevens situation och förutsättningar; "[j]u större svårigheter eleven har med uppgiften, desto mer hjälp, stöd och vägledning måste han eller hon få. Ju större kompetens eleven har vad gäller uppgiften, desto mindre hjälp är det nödvändigt att ge" (Imsen, 2005, s. 319). Dysthe (2003) menar att pedagogen inte enbart ska lägga undervisningen på en nivå som eleven redan har nått upp till, men heller inte bara fokusera på sådant som barnet inte klarar av. Fokus bör istället läggas på vad eleven kan klara med rätt stöd, på så vis kan man skapa en ambitionsnivå som utmanar eleven (s. 81ff).

I och med att pedagogen stöttar eleven på ett professionellt sätt blir den "ett slags medierande hjälpare som visar eller förklarar för barnet hur något ska göras." (Imsen, 2005, s. 316). Mediering är ett begrepp som infördes av Vygotskij och som enkelt uttryckt kan förklaras som en slags förmedling. Mediering innefattar "alla typer av stöd eller hjälp i läroprocessen antingen det är personer eller verktyg i vid mening ("artefakter")." (Dysthe, 2003, s. 45). Dessa resurser och verktyg, både praktiska och intellektuella, används för att kunna agera och förstå det som finns omkring oss i vår omvärld. Exempelvis kan fysiska redskap som penna, anteckningsbok och teknisk apparatur mediera lagring och organisation (Dysthe, 2003, s. 45f).

Enligt Vygotskij är språket det mest betydelsefulla medierande redskapet. Bakhtin anslöt sig till detta synsätt och betonade dialogen som särskilt viktig. Han menade att dialogen är en förutsättning för att kunna skapa relationer, och goda relationer är i sin tur en viktig del för lärandet och för att skapa förståelse (Dysthe, 2003, s. 97ff).

Den proximala utvecklingszonen är som tidigare nämnt en betydelsefull del inom det sociokulturella perspektivet. Imsen (2005) menar att Vygotskijs teori om denna zon även kan appliceras på elever som är i behov av anpassad undervisning. Den proximala utvecklingszonen är alltså något pedagoger bör ha i åtanke då de arbetar med att strukturera och anpassa sin undervisning (s. 318).

## **2.4 Pedagogiska anpassningar och förståelse & stöd**

### **2.4.1 Bemötande, förståelse och stöd**

Enligt Rønhovde (2006) kan elever med ADHD ofta ha svårigheter med de sociala relationerna, de sociala koderna kan vara svåra att uppfatta för en del av dessa elever. Vissa elever med ADHD kan känna en frustration av att inte "hänga med" i till exempel lek med kamrater. Detta kan då leda till att eleven agerar på ett utagerande sätt vid kontaktsökandet (s. 34). Socialstyrelsen framhåller att "[a]lla barn [i grunden har] samma behov av att någon bryr sig om dem samt någon som förstår när de misslyckas, som vägleder när det är svårt och som berömmar när det går bra." (Socialstyrelsen, 2010, s. 30). Vidare menar Socialstyrelsen (2010) att pedagoger i elevers omgivning bör vara uppmärksamma på att inte enbart kritisera när eleven utför en handling som inte lämpar sig i sammanhanget. I stunden uppfattar förmodligen eleven själv handlingen som meningsfull. Pedagogers återkommande kritik och tillsägelser kan bidra till att elever får känslan av att vara odugliga, dessa smärtsamma känslor kan yttra sig på så sätt att elevens negativa handlande blir styrt av att undvika återkommande misslyckanden (s. 30).

Socialstyrelsen påpekar vikten av att pedagoger:

förstår hur barnet fungerar så att de lättare kan möta och hjälpa barnet på ett utvecklande sätt. Även om det också är viktigt att hjälpa barnet att fungera annorlunda, t.ex. att lära sig lyssna, koncentrera sig, sitta still eller lyda måste utgångspunkten för insatser till barn med ADHD vara att problemen beror på funktionsnedsättningar som det inte finns någon specifik bot för. (Socialstyrelsen, 2010, s. 23)

Vidare menar Socialstyrelsen (2010) att pedagoger måste skapa sig en förståelse för elever med utmanande ADHD-problematik, dessa elever kan nämligen vara i stort behov av förståelse och stöd. Det är därför av stor vikt att pedagoger får vägledning och uppbackning av ledningen på skolan och detta bör ske i förhållande till hur elevens svårigheter yttrar sig. Dessa insatser bör anpassas och ställas i relation till elevens ålder (s. 24). Rønhovde (2006) refererar till DuPaul & Stoner som även de understryker vikten av systematisk handledning när det gäller problematiska situationer kring elever med ADHD-problematik. Pedagoger bör därför ställa kravet att få återkommande handledning (s. 193).

Enligt Socialstyrelsen bör pedagoger bli medvetna om vilken viktig funktion de fyller för elever med ADHD. Det är viktigt att de lägger undervisningskraven på en rimlig nivå, att de fokuserar på att ge elever positiv respons för att utveckla adekvata beteenden samt att de skapar ett gott klimat för eleverna. Med pedagogernas hjälp kan eleverna utveckla en förståelse för sitt sätt att fungera och därmed hantera sina svårigheter. I och med detta kan en ogynnsam utveckling förhindras. Pedagogernas roll är viktig för att stödja elever med ADHD att utveckla sin självkänsla, planeringsförmåga, impuls kontroll, uthållighet, sociala förmåga samt sin kapacitet att slutföra uppgifter (Socialstyrelsen, 2010, s. 23f).

Socialstyrelsen poängterar att pedagoger bör arbeta för att elever ska få en positiv syn på skolan. Av den anledningen är det viktigt att förståelse skapas hos andra elever för de

svårigheter som barn med ADHD kan ha. Pedagogerna bör motverka exkludering genom att andra elever "i gruppen ska förstå och acceptera dessa barns svårigheter och egenheter." (Socialstyrelsen, 2010, s. 48).

#### **2.4.2 Relationellt och kategoriskt perspektiv**

När det gäller elever som, av en eller annan anledning, behöver extra stöd så finns det olika sätt att benämna detta. Persson (2007) presenterar två olika synsätt; det relationella och det kategoriska perspektivet. Inom det relationella perspektivet används begreppet elever *i* behov av särskilt stöd medan man inom ett kategoriskt perspektiv uttrycker det som elever *med* behov av särskilt stöd (s. 167). Assarson (2009) poängterar den stora skillnaden mellan dessa två benämningar. "Den lilla prepositionen med byts mot *i* och hela fenomenet får ny betydelse." (s. 104). Genom att säga att en elev är *i* svårigheter beaktas även att miljön runt barnet kan ha inverkan på hans eller hennes tillkortakommanden medan benämningen elev *med* svårigheter kan uppfattas som att eleven är bärare av problemen (Assarson, 2009, s. 104). Persson ansluter sig till denna uppfattning och menar att "ett relationellt perspektiv innebär (...) att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, dvs. förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål." (Persson, 2007, s. 166).

Elever med ADHD är ofta elever i behov av särskilt stöd och deras svårigheter måste uppmärksammas och sättas i relation till förhållandena i deras skolmiljö (Hellström, 2007, s. 143ff). Kutscher (2010b) hävdar att "[b]arn som har ADHD[ inte betar sig] som alla andra eftersom de inte kan det - åtminstone inte så länge deras egna förutsättningar och omständigheterna runtomkring ser ut som de gör för tillfället." (s. 92). Utifrån ett relationellt perspektiv måste alltså yttre omständigheter, exempelvis den pedagogiska och organisatoriska situationen i skolan, vägas in (Persson, 2007, s. 167).

#### **2.4.3 Individanpassning och differentiering**

I skolan går elever med olika förutsättningar. Oberoende av vilka styrkor eller svagheter eleverna har ska de ha rätt till en rättvis och likvärdig utbildning. "En jämlik och rättvis utbildning innebär att elever med särskilda behov ska ha samma rätt som elever utan särskilda behov att uppnå sin potential när det gäller lärande" (Rønhovde, 2006 s. 33). Eftersom elevers behov av stöd skiljer sig åt är det av stor vikt att pedagoger beaktar detta och anpassar undervisningen. I skolsammanhang brukar man tala om individanpassning och differentiering. Skolinspektionen (2012) menar att skolan ska individanpassa, det vill säga "anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov" (Skolinspektionen, 2012-12-13). Även differentiering innebär processer där undervisningen anpassas. Persson (2007) skriver att differentiering kan ske både "inom ramen för en inkluderande pedagogik men även att eleverna differentieras och placeras i olika grupper eller skolor med utgångspunkt i hur de bedöms klara skolans krav." (s. 8). "Att vistas i en *liten undervisningsgrupp* under en del av dagen eller vissa dagar i veckan kan ge barn med ADHD bättre förutsättningar för inläring och färdighetsträning än den reguljära klassen." (Hellström, 2007, s. 145).

Persson (2007) menar också att lärare måste ta hänsyn till elevers olikheter då de planerar sin undervisning. Det är av stor vikt att arbetsformer och uppgifter anpassas så att olika elevers förutsättningar tillgodoses (s. 129). "En skolmiljö som inte anpassats till barnets förutsättningar kan vara en allvarlig riskfaktor som kan förstärka barnets problem." (Socialstyrelsen, 2004, s. 9). Pedagoger som arbetar med elever som har ADHD måste därför ta hänsyn till dessa elevers svårigheter. Socialstyrelsen (2004) poängterar att en viktig del är att skolmiljön tillrättaläggs så att den blir hanterbar (s. 43), dessutom behöver eleven mycket

stöd för att kunna skapa ordning (Kutscher, 2010b, s.111f). Hellström (2007) menar också att "[l]ektioner och arbetspass måste matchas mot barnets förmåga till uppmärksamhet." (s. 144). Pedagoger måste också lägga fokus på att utarbeta motiverande arbetsuppgifter. Enligt Gillberg "[måste skoluppgifter] göras "intressanta" för att barn med ADHD (...) skall kunna lösa dem/klara dem." (Gillberg, s. 135).

Enligt Hellström (2007) är inte en pedagogisk differentierad undervisning tillräcklig för en del elever. Vissa är i behov av organisatoriskt differentierad undervisning, exempelvis att gå i en särskild undervisningsgrupp; "Att vistas i en *liten undervisningsgrupp* under en del av dagen eller vissa dagar i veckan kan ge barn med ADHD bättre förutsättningar för inläring och färdighetsträning än den reguljära klassen." (s. 145). Socialstyrelsen (2010) menar dock att det i sådana fall är viktigt att motverka utanförskap. I en särskild undervisningsgrupp måste "arbetet i gruppen bygga på en mycket väl planerad pedagogik och ett genomtänkt vuxenbemötande i en tillrättalagd miljö" (s. 31). Undervisning utanför den egna klassen ska heller inte vara den enda lösningen, det är också mycket viktigt att eleven får känna gemenskap och undervisas i sin ordinarie klass (Socialstyrelsen, 2010, s. 31).

#### **2.4.4 Samarbete mellan hem och skola**

Som pedagog är det i allmänhet viktigt att ha ett gott samarbete med elevers vårdnadshavare och i synnerhet när det gäller elever med ADHD. Om vårdnadshavare bemöts på ett tillitsfullt och stöttande sätt kan förutsättningar skapas för att få till ett samarbete kring barnet. För att möjliggöra detta är det ytterst viktigt att skolan inte skuldbelägger vårdnadshavarna för elevens beteende (Rønhovde, 2006, s. 241). Assarsson (2009) menar att elevens situation förvärras om hem och skola skyller problemen på varandra, i stället bör man sträva efter att försöka skapa en god relation (s. 115). Assarsson (2009) beskriver att vårdnadshavare och pedagoger kan se styrkor hos varandra. Bland annat framhåller hon att pedagoger ofta utgörs av en professionell kraft (s. 140) som är utbildade för att undervisa sina elever medan vårdnadshavarna för det mesta är specialister på sina egna barn. Elevers vårdnadshavare har ofta stor potential och är enorma tillgångar, man måste som pedagog bara lyckas plocka fram detta (s. 149f).

Viktigt att tänka på är dock att barn med ADHD, inte sällan, har någon nära släkting som också har en neuropsykiatrisk diagnos. I vissa fall kan föräldrar ha egen ADHD-problematik vilket man som pedagog måste kunna förhålla sig till på ett bra sätt (Bengtner, personlig kommunikation, 2012-12-05).

## 3. METOD

### 3.1 Val av metod

Efter reflektion kring metod kom vi fram till att ett kvalitativt tillvägagångssätt lämpade sig bättre än ett kvantitativt för vår studie. Stukát (2011) menar att "[f]orskningsproblemet ska styra metodvalet." (s. 41). För att besvara våra problemformuleringar valde vi därför att genomföra intervjuer. Då vi hade som utgångspunkt att nå en djup och övergripande förståelse vid intervjuerna beslutade vi oss för att utföra så kallade halvstrukturerade intervjuer. Intervjuer av sådan karaktär ger möjlighet att "komma längre och nå djupare" (Stukát, 2011, s. 44). Det finns även möjlighet att ställa följdfrågor för att utveckla intervjupersonernas svar och "[h]är utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fyllig information som möjligt." (Stukát, 2011, s. 44).

I *Metodpraktikan* framhålls att intervjuundersökningar mycket väl kan innefatta både informanter och respondenter som svars personer (Esaiasson m.fl., 2007, s. 284). Eftersom vi ville beröra vårt syfte utifrån flera olika perspektiv valde vi därför att genomföra intervjuer med såväl respondenter som informanter. Våra respondenter utgörs av personer som själva har ADHD, medan våra informanter består av sakkunniga "experter" inom det neuropsykiatriska området. Tack vare möjligheten att få ta del av respondenternas egna upplevelser och tankar kunde vi få olika perspektiv på hur det kan vara att leva med ADHD. Samtidigt bidrog informanterna med kunskap och erfarenhet i ämnet på olika sätt vilket gjorde att vi kunde nå en fördjupad och mer generell förståelse (Esaiasson m.fl., 2007, s. 257f).

### 3.2 Urval

Vårt urval, när det gäller våra informanter, har framför allt varit strategiskt. Det vill säga, vi har medvetet valt ut personer som vi bedömt varit särskilt kunniga på området. Detta på grund av att vi velat få så goda svar som möjligt på våra problemformuleringar (Stukát, 2011, s. 69). Gällande våra respondenter har urvalet framför allt skett med hjälp av ett så kallat "snöbollsurval"; Vi fick kontakt med en respondent som hänvisade vidare till en annan respondent, som i sin tur hänvisade vidare till nästa respondent (Esaiasson m.fl., 2007, s. 291f; Stukát, 2011, s. 70). Genom snöbollsurvalet fick vi kontakt med tre kvinnliga respondenter. För att även få kontakt med manliga respondenter valde vi därför att utnyttja sociala medier, vilket gav resultat.

När det gäller åldersfördelningen så är den relativt spridd. Våra respondenter är i åldrarna 20 – 45 år. Att alla är över 18 år är ett medvetet val från vår sida eftersom vår förhoppning var att svars personerna därmed skulle ha en distans till sina upplevelser från skoltiden.

Vid uppsökande av informanter fokuserade vi inte på åldrar eller kön utan på vilken befattning de hade. För att få en så bred bild som möjligt strävade vi efter att få kontakt med personer från olika yrkeskategorier; forskare, neuropsykologer och verksamma pedagoger, med erfarenhet av ADHD-problematik. Vi fick relativt tidigt kontakt med en forskare och en neuropsykolog som ställde upp på intervju och därmed kunde bidra med ett forsknings- och psykologperspektiv. Däremot hade vi inte lika stor framgång vid uppsökandet av verksamma pedagoger. De vi fick kontakt med var antingen sjukskrivna eller hade för hög arbetsbelastning för att kunna ställa upp. För att kompensera bortfallet av denna yrkeskategori kontaktade vi istället en ADHD-konsult och en pedagog som arbetar som rådgivare vid familjestödsenheten i Göteborg. Tack vare att dessa personer har mycket erfarenhet av arbete

med elever som har ADHD kunde de bidra med ett skolperspektiv. Att vi vid en av intervjuerna dessutom fick ”förstärkning” av en pensionerad före detta lärare bidrog dessutom ytterligare.

### 3.3 Genomförande och analys

Efter att ha kommit fram till våra frågeställningar upprättade vi två olika intervjuguider<sup>4</sup>; en för respondenter och en för informanter. I dessa delade vi in våra intervjufrågor i olika teman. Varje tema utformades på ett sätt så att frågorna skulle kunna beröra och förhoppningsvis besvara våra frågeställningar. Intervjuguiden för respondenterna innehöll frågor som handlade om egna upplevelser, tankar och känslor medan intervjuguiden för informanterna snarare behandlade frågor kring erfarenheter och kunskap utifrån deras arbetslivserfarenheter. Innan vi började genomföra våra intervjuer lät vi personer med kunskap på området läsa igenom och ge respons så att vi kunde utveckla vår frågeguide ytterligare.

När vi sedan genomförde våra intervjuer tog vi hänsyn till att informanter och respondenter skulle känna sig trygga i den miljö där intervjuerna skedde. Vi erbjöd olika alternativ; hemma hos oss själva, i deras egen hemmiljö/arbetsmiljö eller på en allmän plats. Stukát (2011) menar att det är viktigt att reflektera över var intervjuerna ska ske för att det ska kännas så tryggt och avslappnat som möjligt för svarspersonerna (s. 45). Då några av våra svars personer befann sig på annan ort genomfördes vissa intervjuer via *Skype*. Stukát (2011) poängterar att det kan vara en fördel att genomföra intervjuer på detta sätt eftersom man då kan spara tid (s. 45).

Varje intervju pågick i cirka 60 minuter och spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen på *iPhones* och *iPad*. Vid sju av dessa intervjuer deltog vi alla tre, vid resterande två intervjuer deltog två av oss. Detta var ett medvetet val från vår sida eftersom vi ville få ut så mycket av varje intervju som möjligt. Enligt Stukát (2011) kan det vara en fördel att fler än en deltar eftersom man då kan upptäcka mer (s. 46). Vid respektive intervju var en av oss utsedd till att ställa frågorna, övriga höll sig i bakgrunden och kompletterade med följdfrågor om det kändes nödvändigt.

Då samtliga intervjuer var genomförda startade det omfattande transkriberingsarbetet. De transkriberade intervjuerna blev underlag för arbetet med att reda ut problemformuleringarna i resultatdelen. Analysen av dessa data har skett genom att vi har analyserat och tolkat svars personernas uppfattningar och erfarenheter.

### 3.4 Tillförlitlighet

#### 3.4.1 Reliabilitet

Stukát (2011) menar att en hög reliabilitet motsvarar noggranna mätinstrument; "[r]eliabiliteten kan översättas till hur bra mitt mätinstrument är" (s. 133). Vi anser att vår reliabilitet är hög eftersom vi alltid har varit minst två intervjuare vid varje intervjutillfälle, vi har dokumenterat intervjuerna med ljudupptagning och varje intervju har spelats in med minst två eller tre *iPhones* och *iPad*. Transkriberingarna har sedan utförts noggrant; allt av betydelse för vårt syfte har skrivits ned ordagrant. Under intervjuerna har vi undvikit att ställa ledande frågor och vi har inte försökt påverka svars personerna på något sätt.

---

<sup>4</sup> Se bilaga 3



### **3.4.2 Validitet**

I *Metodpraktikan* (Esaiasson m.fl., 2007) förklaras begreppet validitet som att man mäter det man påstår sig mäta. (s. 63). Våra intervjufrågor är utformade för att beröra vårt syfte och besvara våra frågeställningar. Vi tror därför att vi med stor sannolikhet har lyckats mäta det vi hade som utgångspunkt att mäta.

### **3.4.3 Generaliserbarhet**

Begreppet generaliserbarhet handlar om ifall resultaten av studien kan generaliseras till en större population eller om det endast gäller för dem som har deltagit i studien (Stukát 2011, s. 136). Om vi hade valt att enbart intervjua respondenter hade vår undersökning inte blivit generaliserbar. Men då vi även intervjuade sakkunniga informanter, med lång och omfattande erfarenhet på området, kan vi troligtvis generalisera resultaten i viss utsträckning. I vår studie tar vi upp hur ADHD-problematiken kan se ut och bemötas för både pojkar och flickor, män och kvinnor. Vi har även beaktat att det finns olika undergrupper av ADHD och utformat frågor till informanterna gällande respektive undergrupp. Vi har också intervjuat respondenter som kan representera dessa undergrupper.

## **3.5 Forskningsetiska principer**

För att skydda våra informanternas och respondenternas integritet har vi beaktat de olika forskningsetiska principer som Stukát (2011) redogör för; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (s. 139f). I kontakten med våra intervjupersoner har vi tydligt informerat om syftet med vår undersökning, vi har även förklarat vilka vi är och vilket universitet vi tillhör. Vi har också betonat att det är upp till var och en att bestämma om de vill medverka eller inte samt att de när som helst har haft rätt att avbryta sitt deltagande. Ljudupptagning har skett efter att informanter och respondenter har blivit tillfrågade om det.

När det gäller respondenternas anonymitet har vi varit noga med att värna denna. I våra transkriberingar har respondenternas namn tagits bort och i vår uppsats har de fingerats. Däremot har vi valt att nämna våra informanter vid namn då vi har fått samtycke till detta. Den information vi har fått i intervjuerna används enbart för vår undersökning och inte i något annat syfte.

## 4. RESULTATREDOVISNING

### 4.1 Presentation av informanter och respondenter

#### 4.1.1 Informanter<sup>5</sup>

*Ann-Marie Alwin* är pensionerad sjuksköterska och lärare. Hon har lång erfarenhet av arbete i skolan och har undervisat många elever med ADHD. Idag arbetar hon på Familjestödsenheten i Göteborg där hon håller föräldrautbildningar tillsammans med Annika Bengtner.

*Annika Bengtner* startade för ett antal år sedan Familjestödsenheten i Göteborg. Där arbetar hon bland annat med att föreläsa, leda kurser och anordna föräldrautbildningar. Hon är även utbildad kognitiv beteendeterapeut och träffar föräldrar som har egen neuropsykiatrisk problematik. Annika är pedagog och har erfarenhet från både grundskolan och särskolan där hon bland annat har arbetat med elever som har ADHD.

*Steve Berggren* arbetar som forskningspsykolog vid Karolinska institutet i Stockholm där han bedriver flera olika forskningsprojekt som rör neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Steve har även erfarenhet av kliniskt arbete kring ADHD. Bland annat har han arbetat med utredning, konsultering och handledning inom skola och landsting.

*Johanna Björk* är ADHD-konsulent vid Ågrenska i Göteborg. I hennes uppdrag ingår att kompetenshöja, handleda och sprida kunskap om ADHD och andra neuropsykiatriska diagnoser. Hon arbetar för alla samhällsmedborgare 0-100 år, och träffar mycket personal inom skolan.

*Nicklas Hult* är neuropsykolog med erfarenhet från Barn- och ungdomspsykiatri och Barn- och ungdomsmedicin. I sitt arbete träffar han barn och ungdomar för utredning och behandling av ADHD och andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

#### 4.1.2 Respondenter<sup>6</sup>

*Ann* är en kvinna i 40-årsåldern. Hon gick i skolan i Västra Götaland och är sedan ett år tillbaka diagnostiserad med ADHD. Hennes ADHD är av kombinerad typ och hennes symptom utgörs därmed av alla tre delar; uppmärksamhetsstörning, hyperaktivitet och impulsivitet. Ann har en mycket hög intelligenskvot men kan till följd av sina bristande exekutiva funktioner ibland inte få utlopp för sin intelligens. ”Jag har en Ferrari och jag vet att jag kan lägga in högsta växel men när jag sätter mig och ska köra så kan jag bara lägga in tvåans växel.”

*Bea* är 21 år och gick i skolan i en kommun i Västra Götaland. Hon fick sin diagnos när hon var 17 år och har även hon ADHD av kombinerad typ. Det som framför allt begränsar henne är den bristande tidsuppfattningen samt den ständiga rastlöshet som gör att hon inte kan fokusera. ”Alltså till vardags kan det vara så att man sitter liksom på en ponnykarusell och tittar utåt och liksom bara åh där, åh där, åh där, åh där, åh där... och där igen.”

*Carro* är också 21 år och gick precis som Bea i skolan i Västra Götaland. Hennes ADHD är också av kombinerad typ, diagnosen fick hon som sextonåring. I skolan har hon presterat mycket ojämna resultat. Hon har en mycket hög språklig förmåga samtidigt som hon har svårt

---

<sup>5</sup> Informanter: Sakkunniga inom det neuropsykiatriska området.

<sup>6</sup> Respondenter: Personer som själva har ADHD

för matematik. Under sin uppväxt har hon haft en del utagerande beteende. ”Jag är en tjur på tjack i en porslinsfabrik.”

*Daniel* gick i skolan i Stockholms län, han är 25 år och har ADHD av kombinerad typ. I vuxen ålder har han blivit bättre på att kontrollera sina svårigheter. Daniel fick sin diagnos i 10-årsåldern, under en tid då han var inblandad i många incidenter. ”Jag gjorde först och sen tänkte jag efter; Ah, okej det här var ju inte så smart, nu ligger jag här på sjukhuset med fem stygn i huvudet.”

*Erik* kommer ursprungligen från Norrland, där han även gick i skolan. Han är i 40-årsåldern och fick sin diagnos för två år sedan. Han har ADHD med i huvudsak uppmärksamhetsstörning men föredrar själv att benämna det som ADD. Under sin skoltid hade Erik stora svårigheter att hänga med i undervisningen. ”Hjärnan känns som en geléklump, det rör sig väldigt trögt där inne.”

## 4.2 Förslag på anpassningar av skolmiljön

### 4.2.1 Strukturering av skoldagen och klassrumsmiljön

Till följd av brister i de exekutiva funktionerna behöver majoriteten av alla elever med ADHD "en yttre struktur att vila i." (Nicklas Hult, personlig kommunikation, 12-11-22). Tydlighet och struktur poängteras av samtliga informanter som mycket viktigt. Ett återkommande exempel för att underlätta elevernas bristande organisationsförmåga är att göra individuella scheman. Detta kan eleven exempelvis "ha på bänken, (---) en liten lapp över vad dagen ska innehålla. Om de olika lektionerna. Så man har koll på läget." (Ann-Marie Alwin, personlig kommunikation, 12-11-21). Ett sådant schema kan med fördel konkretiseras med bilder menar Hult, men då kanske främst för elever i de yngre åldrarna. Enligt Alwin ska det i ett tydliggörande schema framgå vad man ska göra, när, var och hur det ska ske samt hur länge och med vem. På så vis kan det bli mer hanterbart och överskådligt för eleven.

Enligt Steve Berggren (12-11-27) kan exempelvis en *smartphone* vara ett bra hjälpmedel för att strukturera upp dagen; schema och almanacka kan läggas in i telefonen och dessutom finns det många bra appar<sup>7</sup> med påminnelsefunktioner. Även Annika Bengtner (12-11-21) poängterar utbudet av appar och menar att de kan underlätta för personer med ADHD. Alwin (12-11-21) menar också att många barn med ADHD också har svårt med tidsuppfattningen. Tidslinjalerna och tidshjälpmiddel kan underlätta deras uppfattning av tidsbegreppet. Hult nämner ett annat slags pedagogiskt redskap som kan underlätta för elever med ADHD, nämligen sociala berättelser och seriesamtal<sup>8</sup>. "[D]et är (...) väldigt bra för barn med ADHD, som inte riktigt får ihop vardagen och sakerna de är med om, det som händer." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22).

Samtliga respondenter anser att de har haft svårt att få till en struktur i lektionsarbetet under sin skoltid. Erik (12-11-27) säger exempelvis: "Det som hade kunnat hjälpa mig är om man hade vetat om den här problematiken [så att de hade kunnat] strukturera upp min skolgång." (Erik, personlig kommunikation, 12-11-27).

[Ett individuellt schema hade] varit väldigt bra, det hade hjälpt mig mycket om jag hade fått en väldigt tydlig bild av vad det är som gäller, vad det är man ska göra, hur

<sup>7</sup> "En app är ett litet mobildatorprogram som du installerar på din telefon för att ge den fler funktioner." (Sveriges Radio, 12-12-18).

<sup>8</sup> Sociala berättelser och seriesamtal är pedagogiska redskap som kan stötta förståelsen för bland annat personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. (Folkhalsan, 12-12-22)

lång tid man har på sig. (...) [H]ade man haft en mer strukturerad plan om (...) själva lektionen så hade det hjälpt jättemycket. (Carro, personlig kommunikation, 12-11-22).

Det är dock inte enbart under lektionstid som eleverna behöver stöd och struktur. Johanna Björk (12-11-22) poängterar vikten av "att man är lika noga med den här "mitt emellan tiden"; rasterna, datasalen, bamba<sup>9</sup>, biblioteket." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22). Bengtner är av samma åsikt och hävdar att elever med ADHD kan uppleva sådana mer fria aktiviteter som ett kaos.

Kaotiskt kan det även bli om klassrumsmiljön har för mycket intryck som hämmar elevens koncentration. "Det måste finnas någon fri yta i klassrummet där det inte triggar igång perceptioner. Så även om det ska vara vackert och fint och lustfyllt i ett klassrum så behöver det inte vara det överallt." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22). Det negativa med en inredning som har för mycket stimuli är, enligt Hult, att det blir för mycket information att förhålla sig till, information som man måste bearbeta och förhålla sig till. "Det ska vara rent och enkelt och så lite störande grejer som möjligt" menar Alwin (personlig kommunikation, 12-11-21). För att undanröja distraktioner och stimuli föreslår flera informanter att man kan skärma av ytor. "En skärm kan ju hjälpa också, att man skärmar av en viss del av klassrummet" (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22). Bea (12-11-21) upplevde avskärmning som ett bra sätt att skapa lugna ytor i klassrummet. Under hennes lågstadietid fanns det en yta som var avdelad med en hylla. Där upplevde hon det som mycket lugnare. Bea berättar även att hennes koncentration kunde störas av alla intryck som fanns på väggarna. "[D]et var väldigt mycket färger och mönster och sådär. Jag har lätt att bli stressad av sådant (...) så om det blir för mycket omkring blir jag "tittig" med en gång och ska gå omkring och sådär." (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). Även Carro och Daniel beskriver att de kunde hämmas av för mycket yttre stimuli. Ann och Erik kommer däremot inte ihåg att de stördes av detta, å andra sidan berättar Ann att det inte hängdes upp så mycket på väggarna när hon gick i skolan.

Vad som mer kan påverka är elevens placering i klassrummet. Samtliga respondenter framhåller att deras placering kunde ha stor betydelse. Exempelvis menar Ann att hon inte kunde uträtta så mycket skolarbete när hon satt långt bak i klassen, "då kunde man pyssla med massa andra saker" (Ann, personlig kommunikation, 12-11-20). Bea behövde däremot sitta långt bak för att inte störas av allt som pågick bakom henne. "Jag måste ha allting framför mig. (...) jag blir jättestressad när jag har grejer som pågår bakom mig" (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). Både Erik och Carro föredrog att sitta långt bak i klassrummet för att undvika att bli utpekade när läraren ställde frågor. Samtidigt menar Carro att det antagligen hade hjälpt henne i skolarbetet att sitta längre fram.

Alla intervjuade informanter anser att elevens placering i klassrummet är av stor betydelse, de menar dock att vad som är en lämplig placering varierar från person till person. Något som både Bengtner och Berggren är eniga om att det oftast inte är bra för elever med uppmärksamhetsstörning att sitta nära ett fönster. "[O]m man sitter vid ett fönster med mycket rörelse utanför så [kan man tappa] fokus" (Berggren, personlig kommunikation, 12-11-27). Hult framhåller också att lärare ofta tror att dessa elever gynnas av att sitta långt fram i klassrummet. Detta gäller dock inte för alla, en del kan snarare störas av inte ha kontroll på det som händer längre bak i klassrummet. Men "det här är jättepersonligt, det är jätteolika." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22).

---

<sup>9</sup> Bamba är ett uttryck för skolmatsal

#### 4.2.2 Pedagogiska och praktiska hjälpmedel som kan underlätta skolarbetet

Under våra informantintervjuer framkom många konkreta exempel på hjälpmedel som kan ge eleverna stöd i skolarbete. Elever är olika och alla kan inte göra på samma sätt menar Hult. För elever med ADHD kan det vara så att; "det vanliga sättet [inte fungerar] (...). Man måste anpassa, ha en del hjälpmedel" (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22).

För att stänga ute ljud och öka koncentrationen menar Björk, Bengtner och Hult att eleverna kan använda hörselkåpor, öronproppar eller hörlurar. En del kan arbeta bättre om de har musik i öronen. Detta passar vissa, andra inte. För många av dem som har hyperaktivitet kan det underlätta om de får pilla med något, exempelvis när de sitter och lyssnar på en genomgång. "Man ser också att om man får hålla på och pilla med någonting, gummisnodd, kludd, stressboll, alltså något som gör att man kan fippla och greja lite gör oftast att man kan lyssna bättre." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22). Alwin är av samma åsikt och refererar till Svenny Kopp som har arbetat mycket med flickor som har ADHD. "[D]e sitter ju ofta och pillar på grejer och det låter överallt, då sa hon; kladdlera. Då satt de och pillade och det såg inte ut som att de rörde eller gjorde ett ljud. De hade hört allt läraren sa till dem." (Alwin, personlig kommunikation, 12-11-21). Enligt Björk kan en del elever stöttas av att få sitta och rita när de ska lyssna. Hult berättar även att det finns särskilda dynor som kan användas av elever med mycket hyperaktivitet; "dynor som man kan sätta på stolar då som kräver att man aktiverar sin motoriska koordination så man [liksom får] jobba lite för att sitta still, vilket gör att man blir still, rör sig men stör inte." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22).

Datorer och annan teknisk apparatur framhålls av både informanter och de flesta respondenter som fördelaktiga hjälpmedel. Bea tror att en dator hade kunnat underlätta skolarbetet. Hon menar även att en *iPad* skulle kunna förenkla vardagen. Hon berättar att hennes lillasyster, som också har ADHD, eventuellt ska få en *iPad* att ha i skolan. Med den kommer hon att kunna "fota tavlan så att hon kan kolla på genomgångarna efteråt (...) och titta tillbaka på lektionen när hon har en lugnare miljö" (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). Vidare menar Bea att *iPaden* kan användas för att fota av viktiga papper, papper som annars lätt kan slarvas bort. Ann nämner också *iPad* som ett fördelaktigt hjälpmedel.

Så att ha allting som är på papper istället då, t.ex. i en *ipad*, och på ett ställe liksom, ja på ett ställe som man alltid har med sig för det e alltid det här att man ska komma ihåg, för det är ju nackdelen då att man klarar inte av att man ska komma ihåg att man ska ta med sig lappar hem och man ska ta med sig lappar tillbaks och man ska ha böcker (...) det blir en omöjlighet. För att när man har ADHD och går i skolan (...) är hjärnan så ansträngd så det finns inte en chans och hålla reda på alla de här sakerna det är hopplöst så det hade vart ett väldigt bra hjälpmedel.  
(Ann, personlig kommunikation, 12-11-21).

Björk menar att hjälpmedel kan användas som kompensatoriska verktyg. "Istället för att tänka "nu ska vi träna, nu ska vi träna". Då är det bättre att lära sig verktyg." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22). Björk menar också att det finns många bra programvaror till datorer, exempelvis talsyntes och uppläsningsfunktioner. Bengtner och Alwin framhåller att datorer kan underlätta för vissa elever vid skrivprocesser. "[J]ust det här med penna och papper, det krävs så många funktioner här i hjärnan, att lyssna, kunna se och samtidigt forma. Använd (...) dator, tidigt!" (Bengtner, personlig kommunikation, 12-11-21). Annan teknisk apparatur som rekommenderas är tv och film. Daniel (12-11-23) menar att detta kunde stötta honom i inläringen. "Jag kollar hellre på en film eller lyssnar på ett band liksom för att lära mig. Då lär jag mig bättre." (Daniel, personlig kommunikation, 12-11-23). Bengtner är av samma uppfattning: "[A]lltså den här ungen som har svårt att koncentrera sig kanske behöver titta på en video om det här som man ska berätta. Jag tror man får hitta lite nya modeller."

(Bengtner, personlig kommunikation, 12-11-21). Att hitta nya sätt att kompensera och underlätta för eleverna är en viktig utmaning för pedagoger i skolan, det menar även Berggren. "Det är er egen fantasi som sätter gränser, skollagen och läroplanen." (Berggren, personlig kommunikation, 12-11-27).

#### **4.2.3 Resursperson**

Vid frågan om resursperson framkommer varierande svar från våra informanter. Bengtner är mycket positiv och menar att det ultimata vore att ha flera resurser i varje klass eftersom det sällan bara är ett barn som behöver särskilt stöd. Även Björk framhåller att en resursperson kan vara nödvändig för en elev med ADHD. Tack vare en resursperson kan eleven få extra stöd både i och utanför klassrummet. Björk poängterar dock att "[man aldrig får] använda den som något slags straff eller något utan det ska vara en positiv upplevelse." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22). Berggren är lite mer restriktiv men understryker också att en eventuell resursperson ska vara en positiv upplevelse för eleven.

Ska man ha en resursperson så ska man ha väldigt tydliga mål med den och den ska vara involverad i undervisningen eller specifika träningsområden för den här eleven som man också har kommit överens om. Att ha en person som bara trycker ner den här eleven i stolen (...) är inte bra. För då bygger man in någonting som man inte kan ta bort sen. (Berggren, personlig kommunikation, 12-11-27).

Enligt Hult kan elever med stora beteendeproblem vara i behov av en egen resursperson. Däremot menar han att pedagogen bör ansvara för själva undervisningen och om eleven behöver extra stöd för sin inlärninng bör specialpedagogiska insatser ges.

Ingen av respondenterna har haft tillgång till en egen resursperson under sin skolgång. Flera har dock svarat på vad de anser om extra stöd från en vuxen. Bea tror att hon hade haft stor nytta av att ha en egen resurs, framför allt någon som kunde ha hjälpt henne med arbetet utanför klassrummet, exempelvis läsläsning. Hon berättar att hon presterade mycket bättre när hon fick stöd från en vuxen. "[J]ag har mycket lättare att koncentrera mig när man är två, alltså, för om jag sitter själv med boken då spökar det i hjärnan." (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). Ann menar att de hade behövt många vuxna i klassen när hon gick i skolan eftersom hon antagligen inte var den enda med ADHD-problematik. Hon tillägger dock att det kan bli utpekande för en elev om han eller hon har en egen resursperson. Hon ser hellre att resurspersonen är där för hela klassen.

#### **4.2.4 Den övriga elevgruppens inverkan**

Bengtner anser att antalet elever i en klass kan ha stor inverkan på klimatet i klassrummet. "Ja, det finns ju forskning också som visar att ju mindre, alltså ju mindre klasser desto lugnare är det ju." (Bengtner, personlig kommunikation, 12-11-21). Berggren menar att det kan bli svårt för en del elever med uppmärksamhetsstörning att gå i stora klasser. Detta är dock ytterst individuellt, han berättar nämligen även att han har träffat elever med ADHD som inte alls har trivts i klasser med få elever. Björk menar att det inte bara behöver vara elevantalet som är avgörande. "[J]ag kan ju komma till skolor där det är en grupp på 17 elever i ett klassrum, där det är jättejobbigt (...). Och så kan jag komma till en klass där det är 27 elever och det blir inte jobbigt." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22). Vidare menar Björk att det finns röriga och mindre röriga klasser. Att gå i en rörig klass kan försvåra för elever med ADHD framhåller Hult. "[I en] stökig klass, det är klart att är det 5 till killar eller tjejer med liknande svårigheter, klart att de speedar upp varandra, klart att det blir fler incidenter." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22).

Carro berättar att hon gick i en rörig klass på mellanstadiet, vilket hon upplevde som påfrestande.

Det som jag tyckte var det jobbigaste var att trots att jag hade då ADHD så var jag väldigt så, jag ansågs som skötsam så då fick man ju rollen då att man skulle ordna upp då alla stökiga pojkar som antagligen då hade samma diagnos som jag . (Carro, personlig kommunikation, 12-11-22).

Även Bea, Daniel och Ann gick i stökiga klasser. "[D]et var väldigt stökigt, (...) även på lektionerna." (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). Bea berättade även att hon föredrog att arbeta i halvklass. "[Det är] lättare att koncentrera sig på eget arbete i en mindre grupp eftersom det är mindre stök och sådär liksom." (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). Ann menar dock att det ibland inte spelar någon roll hur liten gruppen är om inte läraren kan göra eleverna motiverade och intresserade.

I Daniels klass gick flera elever med liknande symptom som han själv. "[D]et kanske inte var så jävla bra för mig heller, alltså, ibland så drog de igång mig och ibland tvärt om så." (Daniel, personlig kommunikation, 12-11-27). På mellanstadiet fick Daniel sin ADHD-diagnos och i och med det började han gå i en särskild undervisningsgrupp vissa dagar i veckan. Detta blev ett lyft för Daniel som trivdes bra i den mindre gruppen. "Jo men alltså jag skulle nog ha fått börja i den där andra lilla klassen redan från början om jag hade fått önska." (Daniel, personlig kommunikation, 12-11-27) En stor anledning till att Daniel trivdes så bra var för att det var lugnare samt att pedagogerna var så motiverade och intresserade. Björk menar att särskilda undervisningsgrupper var vanliga under 1990-talet. Under en tid har de dock varit näst intill förbjudna inom skolan, så mycket som möjligt skulle eleverna inkluderas. De senaste åren har pendeln i viss mån svängt och mindre undervisningsgrupper har kommit tillbaka på vissa ställen. "[Det finns] vissa elever som vissa gånger i veckan kanske behöver få lov att vara någon annanstans (...) x antal timmar i veckan." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22). Det ena behöver inte utesluta det andra menar Björk.

Enligt Alwin och Bengtner kan elever med mycket svår ADHD-problematik vara i behov av att få gå i en liten undervisningsgrupp. Bengtner poängterar dock att det inte är lämpligt att placera för många elever med svår ADHD i samma grupp. Hult menar att en särskild undervisningsgrupp kan gagna vissa elever, det får dock inte vara det enda och första alternativet. Berggren poängterar vikten av att se till individen; en del elever kan uppleva det stigmatiserande att gå i en särskild grupp, andra kan må bra av det.

#### **4.2.5 Uthållighet, pauser och tid för återhämtning**

Samtliga intervjupersoner, både respondenter och informanter, är eniga om att återhämtningstid är mycket viktigt. "Jag tycker att man ska ha en paus, alltid (...) innan man gör nästa sak. Man får liksom inte gå från, som du sa, en kravfylld aktivitet till en annan" (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22). Berggren menar att det är särskilt angeläget att få ta pauser vid uppgifter som är besvärliga eller som kräver mycket arbetsminneskapacitet; "att man har mandat att avbryta och rätt att sätta på sig sina hörselkåpor eller lyssna på musik i 5 min för att sen arbeta ikapp när jag har fått tillbaka mitt fokus." (Berggren, personlig kommunikation, 12-11-27). Om en elev däremot gör något som han eller hon är mycket motiverad inför kan energin räcka hur länge som helst och då är behovet av pauser kanske inte lika stort menar Bengtner. Flera informanter poängterar också vikten av att kunna identifiera när eleven inte orkar mer, när han eller hon behöver en paus. Samtliga informanter betonar även att arbetspassen inte får vara för långa. "Att göra korta pass; alltså kort pass, vila." (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22).

Vad som ska ske under återhämtningstiden är dock beroende av sammanhanget och individen. Våra informanter har bidragit med några exempel:

- "[O]m det ser ut som att nu orkar han inte längre, ge honom ett ärende. Spring ut ur klassen ett tag." (Alwin, personlig kommunikation, 12-11-21).
- "[G]ör något lättsamt, som är kul. Rast, leka, rita, vad man nu gillar. För då fyller man på energin igen. Och så kan man jobba ett tag till." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22).
- "Det finns ju avslappning/avslappningsövningar, taktil stimulering som man kan bygga in i deras egen valbara tid." (Berggren, personlig kommunikation, 12-11-27).

De flesta av respondenterna fick aldrig möjlighet till pauser och återhämtning under lektionstid. Erik uttrycker dock att det hade underlättat för honom. Samma sak framhåller Carro. "[H]ade man tagit en alltså bara en minut eller någonting i mitten av lektionen så hade ju det hjälpt mig jättemycket." (Carro, personlig kommunikation, 12-11-22). Ann tyckte att klassens schemalagda raster var viktiga men att det kunde vara svårt att komma tillbaka till det man höll på med efter rasten. Så kunde även Bea uppleva det; "det var alltid väldigt såhär för mig när man kom till skolan så kanske man hade en 40 minuters lektion och efter 35 minuter hade jag kommit igång. Och sen skulle vi [ha rast] och sluta." (Bea, personlig kommunikation, 12-11-21). I den särskilda undervisningsgruppen fick Daniel tillåtelse att ta en paus när krafterna var slut. "Ja det var också en metod som de använde sig av, att man kunde säga till att ja men fan nu känner jag att min koncentration börjar släppa. Okej, ja men då går vi och läser en bok." (Daniel, personlig kommunikation, 12-11-23).

## **4.3 Förslag på hur läraren kan anpassa sin pedagogik**

### **4.3.1 Kommunikation**

Samtliga informanter som har intervjuats är eniga om vikten av att skapa en god kommunikation och relation till elever med ADHD. Berggren menar; "att etablera en bra relation med de här barnen vinner man på i längden." (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27). Han påpekar även att pedagoger bör tänka på att vara visuellt tydliga i sin kommunikation och inte prata för mycket eftersom det endast kommer leda till att informationen inte når fram till eleven. Alwin och Bengtner menar att det är fördelaktigt att pedagoger använder klara och enkla ord i sin kommunikation för att underlätta förståelsen för eleven. "Jag får inte prata för mycket, då kommer de och säger ”du håller inte röda tråden”. Alltså ofta blir man nervös va, och då pratar man ju mer. Dämpa rösten, lugn och ro." (Bengtner, personlig kommunikation, 2012-11-21). Bea beskriver hur hon anser att pedagoger bör tänka och handla när det kommer till kommunikation:

Tydlighet i sitt sätt att kommunicera. Att skala av mycket, vare sig det är att man ska förklara hur man ska ta sig från ett ställe till ett annat på en utflykt, eller om man har en genomgång på tavlan. Bara man tar den absolut nödvändigaste informationen för att man ska klara av uppgiften och för att det inte ska bli för mycket att sortera in. Ah, att inte vara för invecklad. Det ska vara enkelt och tydligt. (Bea, personlig kommunikation, 2012-11-21).

Alwin påpekar att pedagoger bör vara restriktiva med att använda ordspråk och idiomatiska uttryck eftersom de kan missuppfattas av elever. Uttryck som ”ge mig ett handtag” bör alltså undvikas. Bengtner menar också att pedagogen kan förstärka sin kommunikation på olika sätt. Till exempel med gester, kroppsspråk, ögonkontakt eller beröring för att få kontakt. Och för att markera att något inte är lämpligt kan man visa ”stopp” med handen. Även Berggren



nämner att tydliggörande kommunikation är fördelaktigt. Exempelvis kan pedagoger använda sig av ”tecken som stöd” för att tydliggöra. Detta är dock något pedagogen bör göra först efter att en relation har etablerats med eleven. Eleverna ska enligt Berggren vara trygga i detta system för att det ska kunna användas på ett fördelaktigt sätt.

#### **4.3.2 Beröm och feedback**

Samtliga informanter är eniga om att belöningar, beröm och feedback till elever med ADHD kan vara gynnsamt. Björk menar att feedback är ett sätt att se till elevers styrkor och positiva sidor. Hult framhåller att, för att behålla motivation och intresse när en uppgift genomförs, kan belöningssystem stödja elever med ADHD. Pedagogen bör ge så tydliga uppgifter som möjligt för att sedan kunna ge positiv feedback när uppgiften är genomförd. Hult menar också att elever som har kapaciteten att säga till när det blir för svårt, när de behöver ta en paus, eller om de känner sig frustrerade bör belönas. "Det är sådana här beteenden som är jättebra istället för att man går och stör en kompis. Det kan man ju få en guldstjärna för." (Hult, personlig kommunikation, 12-11-22). Respondenten Daniel menar att feedback, beröm och belöningar hade kunnat stärka honom under hans skolgång. "[J]ag tror att det finns en jävligt stor brist på uppskattning liksom, överlag. Jag tror att det är viktigt." (Daniel, personlig kommunikation, 2012-11-23).

Bengtner hävdar att belöningar så som stjärnor och klistermärken samt positiv feedback kan stärka elever med ADHD. Dels för deras motivation och även för att de ska få känna att pedagogen stöttar och tror på dem. Bengtner påpekar att det ofta är dessa barn som inte får positiv respons från pedagoger. Björk anser att pedagoger ibland bör ignorera en del oönskade beteenden för att inte hamna i en spiral av klagomål på eleven. Att endast se till elevens negativa handlingar kan ge eleven känslan av att vara misslyckad. Dock bör pedagogen vara tydlig med vilka beteende som inte är acceptabla men fokus bör ligga på positiv feedback.

#### **4.3.3 Gränssättning**

På frågan om hur pedagoger kan sätta tydliga gränser framkom varierande svar. Alla informanter är dock eniga om att som pedagog är det viktigt att vara konkret och tydlig. Bengtner menar att pedagoger inte kan förvänta sig att elever med ADHD ska ta till sig reglerna på en gång. "[F]ärdigheterna blir ju inte automatiserade, för det här barnet kanske det räcker med en regel. Skriv upp reglerna, de här reglerna är det som gäller, vad gör vi om vi inte klarar dem?" (Bengtner, Personlig kommunikation, 2012-11-21). Hult menar att pedagoger bör vara konsekventa. Han säger också att pedagoger inte får låta känslorna ta över i en problematisk situation då en elev uppträder felaktigt. Det kan då vara en fördel att pausa och sedan ta upp frågan med eleven igen när situationen lugnat sig från båda håll. Hult påpekar även att pedagogen kan vara konkret genom att markera för eleven att dennes beteende inte är passande genom att använda kroppsspråket. Pedagogen kan även föra en dialog med eleven och diskutera hur han eller hon vill att pedagogen ska handla när eleven till exempel blir frustrerad eller arg. De kan då tillsammans komma fram till hur pedagogen ska bemöta eleven i dessa situationer.

Berggren poängterar vikten av att förklara för elever varför vissa beteenden inte är önskvärda. "[F]örklara hur det kommer sig att människor reagerar på ett visst sätt, vad reagerar de på, det finns ju alltid olika uppfattningar om vad det var som hände, och följ upp det och tala om och förklara för att man också ska ges möjlighet att förändra sitt beteende till nästa gång." (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27). Björk framhåller att pedagoger ofta sätter gränser när en situation redan har uppstått. Björk menar att pedagoger kan arbeta med att förebygga oönskade situationer.

[V]ilka situationer utlöser att jag måste sätta en gräns. Vilka situationer utlöser att personen beter sig illa i klassrummet eller har ett oönskat språkbruk eller vad vi nu säger för någonting. Och då tror jag mycket att det handlar om "hur gör jag innan för att både hjälpa mig själv och eleven så att detta inte händer i klassrummet?" (Björk, personlig kommunikation, 2012-11-22).

Respondenten Carro anser att pedagoger som ska sätta gränser bör vara konsekventa. "Vilken gräns man än har så var konsekvent och håll det. Håll det. Gå inte över, det behöver inte vara att man har 100 olika alltså att man är jättesträng, men har man bestämt någonting så ska man hålla på det." (Carro, personlig kommunikation, 2011-11-22).

#### **4.3.4 Förhållningssätt vid genomgångar**

Majoriteten av respondenterna anser att pedagoger bör hålla korta genomgångar, samt att direkt efter genomgången stämma av med eleven så att denne har uppfattat uppgiften. Bea menar att pedagoger bör "[k]olla på en gång när informationen är färsk. Inte i slutet av lektionen då eleven kommer fram och säger att den inte fattar vad de har jobbat med. Stäm av med en gång!" (Bea, personlig kommunikation, 2012-11-21). Erik påpekar att pedagogen vid genomgångar bör vara så kortfattade som möjligt. Ann säger även att "långa genomgångar, vem sjutton har någon behållning av det?" (Ann, personlig kommunikation, 2012-11-20).

Informanten Björk menar även hon att korta genomgångar är fördelaktiga. Björk menar också att det kan vara ett stöd för eleven om pedagogen ger en förberedelse inför en genomgång, exempelvis i form av bilder kring ämnet. Hon ger ett exempel:

Om jag ska prata om Paris då har jag bilder på Eiffeltornet och triumfbågen för då kopplar man ihop det ni säger med bilder. Men det är också det här att om man jobbar med barn som har stora uppmärksamhetssvårigheter så är det också väldigt bra om man, när man pratar, har bilder på tavlan. Om det jag pratar om. Alltså konkretiserar det. För då är det mycket enklare att hålla tråden. För annars blir det babbel, det bara flyter ut så småningom. Men håller jag tillbaka till att jag gör det konkret alltså med bilder och texter och så, så är det jättebra. (Björk, personlig kommunikation, 2012-11-22).

Hult menar att det kan stödja elever om de blir stimulerade både visuellt och auditivt vid genomgångar. Detta kan då medföra att elever som har svårt att hålla fokus får en "dubbel förstärkning av det man går igenom". (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-27). Steve Berggren framhåller vikten av att pedagoger strukturerar upp sina genomgångar så att det blir tydligt vad man för tillfället förklarar och för att sedan tydligt visa när det sker en övergång till något annat. Snabba övergångar kan nämligen leda till att eleven tappar fokus och till slut inte vet vad pedagogen talar om.

#### **4.3.5 Förhållningssätt vid enskilt arbete**

Flera av informanterna menar att när elever med ADHD ska arbeta enskilt behöver de uppgifter som väcker deras intresse så att de själva blir motiverade till att genomföra uppgiften. Björk menar att det är viktigt att ha korta arbetspass och att pedagoger bör vara konkreta och tydliga genom att skilja olika uppgifter ifrån varandra. Hon ger som ett exempel att pedagogen kan ge eleven en uppgift som är på ett gult papper, för att sedan förklara att när den uppgiften är genomförd ska eleven ta det blåa pappret som är en ny uppgift. På så vis kan eleven skilja på uppgifterna. Björk framhåller även vikten av att uppmuntra elever till att genomföra uppgifter.

Alltså vi får jobba lite med uppmuntran (...). Våldigt många av de här eleverna har en oförmåga att motivera sig att göra tråkiga saker. Våldigt stor del i deras problematik. Och då måste vi förstå att det, är inte det att de ska slippa det utan vi måste jobba med det. Och jobbar vi då med det, att veta, att tråkiga saker skall uppmuntras med roliga saker, precis som vi tänker när vi gör tråkiga saker. Pratar med oss själva, nu gör jag det här, ska bara sitta här och skriva i två timmar och sen går jag och fikar, belönar oss själva. (Björk, personlig kommunikation, 2012-11-22).

Respondenten Carro menar att det hade hjälpt henne om pedagogerna hade delat upp uppgifterna istället för att ge en stor uppgift på samma gång när hon skulle arbeta enskilt. "[L]iksom just det här att se en stor uppgift, det blir ett berg liksom när allting slängs ihop". (Carro, personlig kommunikation, 2012-11-22). Hult framhäver att pedagoger bör vara uppmärksamma på elever med ADHD när de arbetar enskilt. Man bör se till att eleven kommer igång med uppgiften och inte tappar fokus. Det är viktigt att stötta och uppmuntra eleven samt föra en dialog för att ta reda på när det kan uppstå problem och på vilket sätt eleven vill ha stöd och vägledning i situationen.

[A]vsluta saker kan vara jobbigt. Hinner ofta inte klart. Och det är jättefrustrerande. Det vet ni ju själva när man liksom känner att man har fattat, men alla andra jobbar fortare än jag och man får inte ihop det. Då är det jättebra att hjälpa till att göra klart. Ett sätt är ju helt enkelt att; Matte, du behöver inte göra alla 40 uppgifterna på denna sida som handlar om division. Gör 10 för då vet jag att du har förstått och gör dem bra. Och sen är du färdig liksom. (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-27).

Bengtner menar att pedagoger bör hålla struktur och stötta elever som har svårigheter med att påbörja en uppgift. Pedagogen bör sedan "kolla upp dem efter två/tre minuter, om de behöver hjälp". (Bengtner, personlig kommunikation, 2012-11-21). Respondenten Daniel menar att pedagoger skulle kunna stödja elever i skolarbetet genom att se till så att de förstått och kommit igång. "[M]an måste ha lite mer uppsyn. Kanske checka lite extra." (Erik, personlig kommunikation, 2012-11-23).

#### **4.3.6 Förhållningssätt vid grupparbete**

Vid grupparbeten kan pedagoger underlätta för elever med ADHD genom att låta dessa elever få en tydlig roll i gruppen. Hult menar att pedagogen kan "coacha hela gruppen om vem som ska göra vad och i vilken ordning." (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-27). Berggren framhåller också vikten av återhämtning, att inte låta grupparbetet pågå i för långa perioder då detta kan vara svårt för elever med ADHD. Han menar även att pedagogen bör vara noggrann med vilka elever som placeras i samma grupp så att "man inte sätter ihop de som är värst" (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27). Björk menar att pedagoger bör vara tydliga med vad det innebär att genomföra ett grupparbete samt försäkra sig om att eleverna förstår meningen med grupparbetet. Pedagogen kan tilldela olika uppgifter till elever i en grupp och informera att alla delar är lika viktiga för att kunna skapa en helhet i arbetet. Berggren poängterar vikten av en strukturerad arbetsgång när det gäller grupparbeten.

Det finns ju ett stort problem i skolan, det är ju det här att vi har elever som går i samma årskurs som är födda i januari och några som är födda i december, utvecklingsmässigt kognitiva funktioner så skiljer det sig extremt mycket redan där och har man dessutom då ett funktionshinder så skiljer det sig ju ännu mera. (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27).

Majoriteten av respondenterna anser att det var problematiskt att arbeta i grupp. Ann påpekar att det gick bra så länge hon fick bestämma hur grupparbetet skulle genomföras. Erik kände att han sällan kunde bidra med något konkret i grupparbeten utan att han istället brukade skoja

till det. Daniel menar att pedagogen bör tänka igenom vem eleven med ADHD ska arbeta tillsammans med; "se till att välja folk som är lite pedagogiskt lagda själva. Man märker ju snabbt vilka som är det tycker jag, alltså inte med (...) andra som har en tendens att flamsa loss lite tror jag." (Daniel, personlig kommunikation, 2012-11-23).

#### **4.3.7 Förhållningssätt vid oförutsedda händelser**

Informanterna gav varierade svar på frågan om hur pedagoger bör handla vid oförutsedda händelser. De var alla dock eniga om att pedagogen måste förbereda elever på förändringar och att ha en tydlig struktur om något skulle ändras i schemat. Exempelvis uteblivna studiebesök eller vikarie i klassen. Bengtner menar att pedagogen ska förbereda en elev när det ska komma en vikarie till klassen. "[F]örbereda inför om man blir sjuk eller liknande. Ringa hem till föräldrarna på morgonen, och säga: "Idag så har vi vikarie, hur har det varit på morgonen?"". (Bengtner, personlig kommunikation, 2012-11-21). Bengtner framhäver också att pedagogen bör ha en god relation med vårdnadshavare för att då veta hur man bör handla när det sker en förändring om eleven har svårt för detta. Vid inställda studiebesök anser Bengtner att det kan vara en fördel om eleven kan stanna hemma ett par timmar på morgonen för att sedan komma senare till skolan, för att förhindra kaos.

Enligt Berggren kan pedagoger förbereda elever genom att föra en dialog om vad som kan göra att det sker förändringar i schemat eller att det ibland behövs en vikarie. Pedagogen kan diskutera med eleven om vilka strategier som kan vara fördelaktiga när detta sker och vem de kan vända sig till i sådana situationer. Han anser att detta kan ses som en livsträning för eleverna. Hult exemplifierar hur en pedagog kan planera för att förebygga kaos vid eventuella oförutsedda händelser:

Ha en struktur. Det är alltid lättare att vara flexibel när man redan har en struktur, visuell. Har man ett bildschema så är det mycket lättare att förklara för eleven: Kolla här, vi skulle ha haft en utflykt men kolla ut, det spöregnar, folk har inte regnkläder med sig. Så vi är inne istället. Det är mycket enklare än att man bara har sagt någonting. Så det är mitt generella tips. Det är inte farligt att ändra, det är viktigt, något man måste lära sig och hantera och förhålla sig till. Men man måste coacha där också. Så ha en struktur, då kan man vara väldigt flexibel. Har man inte den så är man ju bara oförutsägbar. (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-22).

Respondenterna Ann, Bea och Carro framhåller att de hade problem vid omkastningar i schemat, de kunde bli frustrerade och ville ha tydliga besked till varför det hade blivit ändringar och vad som skulle ske istället. Daniel beskriver att han inte hade problem vid sådana situationer och Erik valde att inte svara på frågan. Några av respondenterna förklarade att de gärna ville vara förberedda på om det skulle komma en vikarie till klassen och vem det var.

#### **4.3.8 Planering av skoluppgifter**

Informanterna har alla gett varierade svar på hur pedagoger kan utföra och planera skoluppgifter. Bengtner menar att skoluppgifter bör vara uppdelade i små delmål med korta arbetspass. Berggren anser att pedagoger inte ska förutsätta att alla elever med ADHD behöver samma stöd, han menar att pedagoger bör se till individen och utifrån detta arbeta fram skoluppgifter. "[H]itta uppgifter som är stimulerande just för den här individen så att man inte tappar intresset." (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27). Berggren påpekar även att de uppgifter som ska genomföras bör vara genomtänkta och spännande så att de väcker elevens intresse. Björk framhåller att skoluppgifter bör utformas på ett tydligt sätt, vara korta och relativt avskilda från varandra. Ann beskriver att hon gärna hade sett att pedagogen satte skoluppgifter i ett sammanhang. Hon skulle också velat att uppgifternas syfte

förklarades tydligt samt hur de skulle genomföras. Uppgifter som inspirerar och motiverar till att vilja arbeta med dem är mycket viktigt enligt Ann. Hon menar att pedagogen bör sätta uppgiften i ett sammanhang så att det fångar elevernas intresse. Även Daniel poängterar vikten av att skoluppgifter måste vara motiverande.

## **4.4 Förståelse för elevers problematik bland skolpersonal och klasskamrater**

### **4.4.1 Förståelse för elevens problematik**

Bengtner framhåller att det är viktigt att pedagoger skaffar sig mycket kunskap om ADHD samt lär känna individen för att undgå fallgropar. Berggren menar att det är vanligt förekommande att människor som inte är insatta tror att en diagnos är något specifikt. En del generaliserar och menar att alla med en viss diagnos fungerar på ett och samma sätt. Berggren exemplifierar detta med att man skulle kunna säga att alla med glasögon fungerar på exakt samma sätt, vilket ju är lätt att förstå att så inte är fallet. Vidare menar han att det tyvärr är lite samma sak med alla diagnoser. Det är dock viktigt att tänka på att människor med diagnoser fortfarande har sina egna personligheter. De är inte personer som är på ett specifikt sätt eftersom alla inte är likadana. Därför är det viktigt att pedagoger som talar om diagnosen använder den som en benämning tillsammans med att man tar stor hänsyn till att man också talar om en individ

Majoriteten av respondenterna menar att en större förståelse hos pedagoger för elever med ADHD kan skapa bättre förutsättningar för dessa elever. Nedan följer respondenternas egna beskrivningar. Bea berättar att: "Man vill ju ha förståelse utan att det för den sakens skull är såhär "ah lilla du". Man vill ju ha förståelse men man vill ju inte bli stämplad heller." (Bea, personlig kommunikation, 2012-11-21) Ann tycker att "de ska försöka förstå, jag menar man behöver inte läsa många rader för att fatta hur det funkar liksom, det skulle bespara många väldigt mycket" (Ann, personlig kommunikation, 2012-11-20). Enligt Daniel är det viktigt "att försöka ha mer förståelse. (...) det finns bra lärare som brinner för sitt jobb (...) att försöka nå ut till dem som liksom inte har intresset från grunden och försöka skapa det intresset (...). Det är väl det viktigaste." (Daniel, personlig kommunikation, 2012-11-23) Carro förklarar också att "bara man ser till individen och försöker förstå dess behov så tror jag att man kan hjälpa den bäst." (Carro, personlig kommunikation, 2012-11-22) Respondenten Erik poängterar vikten av förståelse: "Förståelse. Ett pedagogiskt bemötande. Att man talar om "prova det här", "testa de här grejerna", att man är så pass insatt så att man vet vilka hjälpmedel som man kan använda sig av." (Erik, personlig kommunikation, 2012-11-27).

### **4.4.2 Hur pedagogen kan arbeta för att skapa goda relationer mellan elever**

Respondenten Daniel delar med sig av sina erfarenheter från sin skoltid under låg- och mellanstadiet:

Då kunde jag verkligen inte koncentrera mig för fem öre liksom, Så det blev att mitt skolarbete blev lidande liksom, väldigt mycket av det, så jag liksom bara flamsade omkring till en början och för att kompensera för att jag inte presterade i skolan så började jag liksom såhär, ja jag skäms ju för det men började typ såhär trycka ner andra, de lite svagare och var klassens clown liksom, ja du vet, vann respekt i folks ögon på det sättet, att jag var såhär "ah men skit i skolan", fast allt jag ville var verkligen att vara som alla andra, men det gick inte. Plus att lärarna hade den här synen på mig, då var man såhär "ah men skit samma liksom", de tycker att jag är värsta vilden och då ska jag fan visa dem vad en vilde är. För efter att man hade börjat så började ju folk förvänta sig grejer från mig också, att man skulle bete sig så, negativa grejer liksom. Man skulle agera på ett visst sätt och då kliver man ju in i den rollen liksom, så då är det ju svårt att vända på det. (Daniel, personlig kommunikation, 2012-11-23)

Enligt Bengtner kan en del elever med ADHD vara mobbare men det finns också de som själva bli mobbade. Detta menar hon kan bero på stora svårigheter gällande sociala relationer. Att läsa mellan raderna och det som vi andra tycker är självklart kan för dessa elever nämligen vara svårt att förstå. Alwin menar också att eleven kan ha svårt att i ord uttrycka hur de känner, vilket kan resultera i att eleven blir utagerande. Berggren talar vidare om vikten av att förebygga mobbning:

Att man hela tiden arbetar preventivt, att man aldrig blundar för någonting. Att man också tittar på vilket klimat man vill ha i klassrummet, hur vill vi att den här gruppen/arbetsgruppen ska fungera och det jobbar man med preventivt, att man har en nolltolerans. Ibland kan man ju se att vissa pedagoger väljer att inte se medan jag tror att man ska vara snabb med att lyfta upp beteenden som man inte accepterar utifrån de regler man satt i den här gruppen. För då kan man hela tiden hänvisa till att vi har ju pratat om det här, hur man är mot sina skolkamrater, en bra kompis och hur man gör och vad man inte gör, vad man säger och vad man inte säger osv. Då påminner man ju hela tiden om det här. (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27)

Hult framhåller att det kan vara ett problem i skolan att elever inte vill vara annorlunda och det är därför viktigt hur pedagoger lägger fram saker, till exempel; "Kalle behöver det för att fokusera, är det någon annan som vill prova? Som tror att det kan hjälpa?" (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-21). Hult menar att pedagoger som gör ett bra arbete ofta förekommer elevens problembeteende både på lektioner, raster och i matsalen. En sådan pedagog arbetar på ett sådant sätt som gör att elevens beteende inte stör övriga elever. Det är ett preventivt arbete som är viktigt för alla, det är inte bara elever med ADHD som kan få en okamratlig roll i klassen

#### **4.4.3 Hur pedagoger kan arbeta för att göra övriga elever medvetna om en elevs svårigheter**

Respondenterna fick svara på om de kände att det kunde ha underlättat att deras klasskamrater hade vetat om deras ADHD. De flesta menar att det i sådana fall är bra om pedagoger avdramatiserar det hela.

Det är känsligt i skolåldern då man vill vara precis som alla andra. Det finns ju alltid folk som tycker om att mobbas och jävlas med andra. Man kanske i samband med att man håller lektion för samtliga kan förklara att så här fungerar ADHD och så här fungerar ADD. Så att de förstår problematiken, då hade det kanske varit lättare för mig i skolan samtidigt som man får försöka avdramatisera det. Det är ju ungefär som en person som har diabetes och en person med ADHD- eller ADD-problematik, personen har den här sjukdomen, men de är ju inte sin sjukdom. Det finns ju styrkor och svagheter i de här bitarna och det är ju olika för olika individer. (Erik, personlig kommunikation, 2012-11-27).

När det handlar om att medvetengöra övriga elever om en elevs problematik, var samtliga informanter noga med att poängtera att pedagogen måste ta hänsyn till vårdnadshavarna och eleven. Både vårdnadshavarna och eleven måste vara med på det. Om övriga elever ska få ta del av en elevs diagnos talar informanterna om att man, istället för att ta upp diagnosen ADHD, kan prata om förmågor och svårigheter. Hult menar att det är viktigare än man tror att elevens starka sidor lyfts fram vid medvetengörandet:

Ta det här med ouppmärksamhet, ja men vad då, för nyfiken, för intresserad, supervaken kan man ju också säga liksom. Vänd på impulsivitet; spontan, kreativ, påhittig. Hyperaktiv; energifull (...). Man kan direkt vända på det och se det positiva. Det är ju en beteendediagnos som jag sa. Och beteenden är ju kontextberoende, hade vi varit jägare när vi var ett jägarsamhälle istället. Alltså det är ju

otroligt viktiga egenskaper att ha ett driv, att ha energi, att vara orädd! Hur skulle man annars kunna fånga ett djur \*skratt\*. Men att sitta still och lyssna på något som man egentligen inte tycker är intressant däremot, då är inte de här färdigheterna så bra alltid. (...) [D]e är svåra att leka med [men de är] också roliga att leka med för det händer något. (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-21)

Bengtner ger vidare olika förslag på hur pedagoger kan arbeta för att medvetengöra övriga elever. Hon menar att man exempelvis kan se en film och då kan pedagogen, för att avdramatisera, visa en film om koncentrationssvårigheter och en om diabetes. Filmen kan antingen göras av eleven och föräldrarna själva, och/eller kompletteras med en eller flera informationsfilmer. Pedagogen kan ta kontakt med föräldraföreningen ATTENTION för vidare information och tips. Pedagogen kan, enligt Bengtner, även använda sig av Dennis-boken; en bildbok som tar upp svårigheterna på ett positivt sätt. Ämnet kan även tas upp på lektioner i livskunskap.

Alwin har själv varit ute och informerat på föräldramöten och hon menar att det kan vara en fördel att en opartisk person informerar föräldrar om vad ADHD är. Det kan till exempel vara en skolkurator eller en ADHD-konsulent. Då behöver inte föräldrarna till eleven med ADHD känna att de måste förklara. Även Bengtner beskriver ett exempel från när hon en gång var ute och informerade föräldrar.

Jag gjorde det en gång, när det var en flicka med ADD, och det blev så himla bra på ett föräldramöte. Vi pratade kring det här, mamman ville inte prata, men jag berättade om det, och då var det någon som sa i klassen ”men jag har ju också en son som går här med ADD i klassen.” ”Ja Kalles brorsa har Aspergers syndrom.” Det var tre stycken föräldrar, så det blev jättebra. Lewin, en amerikansk läkare säger: ”avmystifiera det här”. Jag brukar säga till ungarna ”Jag har glasögon men jag är himla bra på att åka *inlines*” Men jag tycker att man ska informera, men alltid fråga föräldrarna först, ”hur vill ni göra?” Och en del av föräldrarna är inte mogna, men jag tycker att man ska informera, och man säger att man stämplar barnen, men de stämplar ut sig själva.

#### **4.4.4 Hur pedagoger kan arbeta för att samverka mellan hem och skola ska fungera**

Alwin berättar om sina erfarenheter från sitt yrkesliv; Hon menar att skolan ofta upplevs som det stora problemet för vårdnadshavarna. Deras barn får inte det stöd de enligt lag egentligen har rätt till. De har det väldigt tufft då de får kämpa för varje självklar sak. Ann har upplevt att lärare kan vara väldigt bra på att kommentera olika saker, till exempel att hennes dotter ofta kommer försent till skolan. Hon beskriver hur hon otaliga gånger förklarat för dotterns lärare hur det fungerar för hennes dotter som också har svårigheter, men det hon får i gensvar är att dottern är nonchalant och lat.

Informanterna är eniga om att samarbete mellan hem och skola är väldigt viktigt för att skolsituationen ska fungera för elever med ADHD. Johanna Björk menar att samverkan är A och O.

Alltså funkar inte samarbete mellan hem och skola när det gäller elever med svårigheter (...) så är det alltid eleven som blir lidande. ALLTID. (...) Om det är så att föräldrarna ska försöka övertala skolan om att de gör fel eller om det är tvärtom och man blir oense, alltid eleven som blir lidande, alltid. Så jag tycker, att om jag tänker utifrån det där professionella, att jag är pedagog, så tycker jag att om man nu inte får till det så måste man prova något annat. Men man måste träffa föräldrarna. De är ju ändå proffsen, på barnen! Sen är vi proffs pedagogiskt, men då handlar det om att möta, lyssna, tänka om. Förklara; så här gör vi. För jag menar, alla föräldrar är ju inte pedagoger. De flesta är ju inte pedagoger. Så, nej, man måste få till det där

på något sätt. Kommer de inte på utvecklingssamtal eller föräldramöte, ja då får ni väl träffa dem någon annanstans. Men man måste träffas. Så lägg ner garden säger jag till alla pedagoger om man tycker att föräldrarna gör fel. Lägg ner garden och börja om. (...) Men att alltid försöka ha det här föräldraperspektivet. Och jag säger faktiskt samma saker när jag håller föräldrautbildningar (...) att man kan lyssna på skolpersonal, de har ganska mycket bra idéer (...) Ta lärdom av varandra. (Björk, personlig kommunikation, 2012-11-21).

Även Bengtner menar att pedagoger bör möta vårdnadshavarna som experter på sina barn. Och ta reda på vad vårdnadshavarna vill veta när man förbereder ett möte med dem. Det är även viktigt att se till att eventuella åtgärdsprogram inte är generella utan konkret beskriver vad som ska göras i den praktiska verksamheten. Detta för att det ska bli tydligt för både eleven och vårdnadshavarna. Enligt Bengtner ska det vara små delmål och pedagogerna ska tillsammans med vårdnadshavarna komma fram till hur delmålen ska följas upp och utvärderas. Att ha en tät kontakt och att fråga hur de vill träffas i början av relationen är också viktigt. Samtliga informanter talar även om vikten av vilken slags information pedagoger väljer att delge vårdnadshavare. Många vårdnadshavare får samtal hem när deras barn betett sig dåligt, sådant som de redan känner till om sitt barn vilket kan bli jobbigt om det hela tiden upprepas. Alwin menar att pedagoger kan undgå detta genom att istället ge information när eleven gjort något positivt. Pedagogerna kan till exempel varje dag skriva olika saker i en "bra bok". En dag kan det till exempel stå att eleven skött sig i kön på väg till matsalen. Även Hult talar om vikten av att framförallt delge vårdnadshavarna det positiva och inte det negativa. Berggren hävdar att "har man ett gott samarbete där man också lyfter upp de positiva sidorna mycket och hittar sätt att hantera det negativa så kommer det gynna er i längden." (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27) Alwin framhåller även:

Det var en lärare som skulle förklara för en förälder att ungen skrev som en kratta och då säger hon "Ja han har ju lite dålig motorik" Ja säger mamman; "men nu ska vi ta bort tonsillerna så då blir han säkert bättre." Hon hade ingen aning om vad ordet betydde, och hade man då istället sagt det här att han har svårt att forma bokstäver, istället för att svänga sig med några andra ord, som för oss är självklara, men som inte är det för föräldrar alla gånger. (Alwin, personlig kommunikation, 2012-11-21)

Hult menar att det är vanligt förekommande att föräldrar har liknande svårigheter. Detta måste pedagogerna ha i åtanke och behöver därför kommunicera med vårdnadshavarna med ett tydligt och enkelt språk (Hult, personlig kommunikation, 2012-11-22).

#### **4.4.5 Skolledningens roll**

En skolledning med kompetens spelar stor roll för att skolgången för barn med ADHD ska fungera, detta menar samtliga informanter. Vid skolkonferenser är det inte ovanligt att rektorer nekar dessa barn extra stöd eftersom det inte finns några resurser att tillgå. Samtidigt sitter föräldrarna där och hoppas på att något ska hända. Rektorer har visserligen en budget att hålla vilket gör deras roll besvärlig men samtidigt har de ett ansvar att tillgodose dessa elevers behov menar Hult. Hult menar vidare att det är fel ingång att fokusera på resurser eftersom det är något man kan ta senare. Det som är viktigt i detta skede är att ta reda på vad som bör göras och hur det skall lösas. Han poängterar även att pedagoger inte ska gå med på att rektorer inte närvarar vid sådana skolkonferenser eftersom de är beslutsfattare. Enligt Hult ska pedagoger inte behöva dra lasset på egen hand utan tillsammans med ledningen lösa dessa frågor. Berggren poängterar att skolledningen är "ansvarig för att pedagoger får utbildning, handledning och arbetsredskap för att hantera de här grejerna. De är centrala i att skapa förutsättningar." (Berggren, personlig kommunikation, 2012-11-27)



## Björk berättar hur hon arbetar med handledning:

[O]m vi centrerar oss till skolan (...) så kan jag ju handleda ett arbetslag, jag kan handleda ett elevhälsoteam, jag kan träffa rektorer och titta på organisationen, hela (...) spektrat så. Så att så kan man ju jobba med handledning. Men så kan man ju också jobba med att kompetenshöja en kommun eller en statsdel eller en skola. Då vill jag att så mycket som möjligt av personalen på skolan är med. Så kan jag få med dem som jobbar i matsalen och vaktmästarna och de kring eleverna, om det finns fritidsgård. Då vill man gärna få med så många som möjligt för ju fler som kan desto lättare för eleven att bli bemött på ett bra sätt. (Björk, personlig kommunikation, 12-11-22).

## 5. DISKUSSION & SLUTSATS

I denna del av uppsatsen kommer vi till att börja med att diskutera vår metod samt i vilken utsträckning denna har passat vårt syfte. Därefter följer en resultatdiskussion där vi kopplar resultatet till studiens syfte. Här kopplar vi även samman resultatet med tidigare forskning och egna reflektioner. De delar som vi finner allra mest intressanta kommer att lyftas upp till diskussion.

### 5.1 Metoddiskussion

Vi upplever att vårt val av metod har varit fördelaktigt. Genom våra halvstrukturerade intervjuer har vi haft möjlighet att ställa följdfrågor, därmed har vi upplevt att svaren från våra informanter och respondenter kunnat fördjupas. Valet att intervjua både informanter och respondenter ser vi som gynnsamt då deras svar har kunnat komplettera varandra.

Då ADHD är en diagnos som förekommer hos både män och kvinnor ville vi att våra svars personer skulle representera båda könen. Därför intervjuade vi tre kvinnor och två män i olika åldrar. Vår utgångspunkt var att intervjua lika många män som kvinnor men då ”snöbollsurvalet” resulterade i att flera kvinnliga respondenter ville ställa upp kände vi av etiska skäl att inte någon skulle väljas bort. Vi hade gärna sett en större spridning gällande ADHD-undergrupper hos respondenterna. Detta var dock inget vi prioriterade vid uppsökandet av respondenter. Utfallet blev därför att fyra av dem hade ADHD av kombinerad typ och en hade ADHD med i huvudsak uppmärksamhetsstörning. När det gäller våra informanter uppfattar vi att dessa personer utgör en varierad grupp; de har erfarenhet av ADHD-problematik från olika områden, bland annat psykiatrin, skolan och familjerådgivning. Trots att vi inte hade möjlighet att intervjua några verksamma pedagoger kunde vi ändå beröra skolperspektivet tack vare våra informanternas yrkesbakgrund.

Gällande transkriberingsarbetet har detta varit mycket tidskrävande. Det har dock varit mödan värt då vi har haft mycket god användning av transkriberingarna vid analysen av vår empiri. Våra intervjuguiden har vi delat in i olika teman utifrån våra problemformuleringar. Vid analysarbetet har det stundtals varit svårt att placera in svar från olika teman under rätt problemformulering. Det har varit en fördel att vi varit flera personer som har genomfört denna studie eftersom vi då tillsammans har kunnat komma fram till hur de olika svaren ska användas.

Valet att använda flera inspelningskällor är vi i efterhand nöjda över. Detta tror vi kan ha ökat vår reliabilitet. Under intervjuerna kändes det nämligen säkert att ha *back up* eftersom störningsmoment kunde göra att en inspelning avbröts av någon anledning. När det gäller studiens validitet anser vi även den som god eftersom vi utformat våra intervjufrågor för att beröra vårt syfte och besvara våra frågeställningar. Vi tror därför att vi med stor sannolikhet har lyckats mäta det vi hade som utgångspunkt att mäta. Vår studie visar vilka uppfattningar som kan finnas vid ADHD. Vi finner vår studie relativt generaliserbar men eftersom det är en mindre omfattande studie kan vi inte garantera den som helt och hållet generaliserbar.

För att garantera våra respondenters anonymitet har vi valt att inte delge vilka skolor de har gått på utan endast nämna skolornas läge i Sverige. Dessutom har deras namn fingerats. Av informanterna har vi fått medgivande att nämna dem vid namn och profession. För att ge studien mer tyngd har vi därför valt att publicera deras uppgifter.

## 5.2 Resultatdiskussion

Denna intervjustudie har syftat till att reda på vilka pedagogiska och organisatoriska anpassningar som kan göras för att stötta elever med ADHD samt att undersöka hur förståelse för elevernas problematik kan skapas bland skolpersonal och klasskamrater. Avsikten har även varit att ta reda på hur pedagoger kan arbeta för att samverka mellan hem och skola ska fungera. Detta för att elever med ADHD i så god mån som möjligt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på lika villkor som övriga elever. I studien har vi utgått från följande frågeställningar.

- Hur kan skolmiljön anpassas?
- Hur kan läraren anpassa sin pedagogik?
- Hur kan förståelse för elevernas problematik skapas bland skolpersonal och klasskamrater?
- Hur kan pedagoger arbeta för att samverka mellan hem och skola ska fungera?

Denna diskussionsdel är uppdelad i fyra olika rubriker där var och en av våra frågeställningar kommer att utreds och diskuteras.

### 5.2.1 Anpassningar av skolmiljön

Vikten av att ha en strukturerad skol- och klassrumsmiljö poängteras både i tidigare forskning och i våra intervjuer. Kadesjö (2007) menar att det kan vara svårt att fokusera i en miljö som inte är tillrättalagd och strukturerad (s. 61). Våra informanter hänvisade till att individuella scheman kan vara bra att utforma till elever med ADHD. Flera informanter upplyste också om att det finns tekniska hjälpmedel som kan användas för att skapa struktur. Vi ansluter oss till detta och menar att det skulle kunna underlätta för elever med exekutiv dysfunktion. Hjälpmedel, som stöd för lärandet, anses också som viktigt. Inom det sociokulturella perspektivet anges mediering som ett stöd i läroprocessen. Mediering kan ske både med hjälp av praktiska och intellektuella resurser, exempelvis verktyg och hjälpmedel (Dysthe, 2003, s. 45). Detta anser vi att pedagoger med fördel kan använda sig av i skolan då kompensatoriska hjälpmedel kan underlätta elevers lärande. Vi tänker exempelvis på ett av de exempel som respondenterna bidrog med; att en elev som har arbetsminnessvårigheter kan ha en *iPad* att fota eller spela in en genomgång med.

Enligt Kadesjö (2007) kan elever med ADHD tappa fokus vid uppgifter på grund av distraktioner i omgivningen (s. 26). Detta måste vi som pedagoger vara medvetna om eftersom dessa elever kan distrahera sina klasskamrater men även själva bli distraherade av övriga elever. Flera av våra respondenter upplevde det problematiskt under skolgången, delvis på grund av att de gick i ”röriga” klasser där det fanns fler elever med liknande svårigheter. En respondent upplevde en positiv förändring när han fick börja i en särskild undervisningsgrupp. Informanterna framhöll att undervisning i mindre grupp kan vara ett lämpligt alternativ för vissa elever, andra passar det inte alls. Själva anser vi att det är viktigt att elever är en del av sin klassgemenskap samtidigt som de inte måste integreras i sin klass till varje pris - varje lektion och varje dag. Enligt Hellström (2007) måste elever med ADHD få förutsättningar att lära i en adekvat miljö. För vissa elever kan en sådan miljö innebära undervisning i mindre grupp under en del av skoldagen/skolveckan (Hellström, 2007, s. 145).

### 5.2.2 Anpassningar av lärarens pedagogik

Enligt läroplanen, lgr11, ska pedagoger anpassa sin undervisning så att alla elever kan tillgodogöra sig den (Skolverket, 2010, s.8). En viktig anpassning för elever med ADHD är att pedagogen är särskilt tydlig i sin kommunikation. Detta framkom som viktigt i intervjuer med både informanter och respondenter. Enligt Eriksson (2007) har elever med ADHD ofta svårt att hålla fokus till följd av uppmärksamhetssvårigheter (s. 55). Detta anser vi att pedagoger

bör ta hänsyn till, exempelvis genom att förstärka kommunikationen med hjälp av gester, tecken, kroppsspråk och eventuell ögonkontakt. Som framkommit i våra intervjuer anser även vi att det är viktigt att pedagogen bygger en relation med den eleven det gäller för att hitta det mest fördelaktiga sättet att förtydliga sin kommunikation.

Hur pedagogen kommunicerar är också viktigt vid genomgångar. Enligt Ingvar (2007) kan individer med ADHD ha svårt att minnas information på grund av brister i arbetsminnet (s. 45). Elever med ADHD har därför ofta svårt att ta till sig för långa genomgångar. Så var fallet för de flesta av våra respondenter. Vår upplevelse är att pedagoger ofta håller långa genomgångar. Vi anser att det är viktigt att i möjligaste mån vara tydlig, kortfattad och konkret i sin kommunikation.

Socialstyrelsen (2010) poängterar vikten av att pedagoger lägger undervisningskraven på en rimlig nivå för elever med ADHD (s. 23f). Detta anser vi är viktigt när pedagoger planerar sin undervisning. Vid utformandet av skoluppgifter hävdar flera informanter även att pedagoger måste ta hänsyn till elevers intresse och motivation. Majoriteten av våra respondenter framhåller också detta. Genom att ta tillvara på elevers intressen anser vi att det kan bli lättare att få dem motiverade. En elev som har svårt att motivera sig att göra skoluppgifter tror vi kan gynnas av att uppgifterna bygger på något de är intresserade av. Exempelvis skulle en elev som är intresserad av fåglar förmodligen kunna prestera bättre om vissa skoluppgifter var uppbyggda utifrån detta intresse. Om en pedagog har många elever med motivationssvårigheter tror vi dock att det kan bli ett mycket tidskrävande arbete som kan vara svårt att genomföra. I ett arbetslag där det finns ett gott samarbete tror vi dock att förutsättningarna för att lyckas är större än om pedagogen måste bära hela ansvaret själv.

En av våra respondenter framhåller att det fanns stora brister gällande uppmuntran och *feedback* under hans skolgång. Han hade stärkts av att få mer positiv *feedback* av sina lärare istället för i huvudsak negativ. Våra informanter var också samstämmiga kring att pedagoger bör fokusera på att ge elever beröm och *feedback* för att inte hamna i en ond spiral av klagomål. Socialstyrelsen (2010) menar att detta är viktigt för att främja en god självkänsla för elever med ADHD. Eftersom en del elever med ADHD kan ha ett utmanande beteende tror vi att det stundtals kan bli en påfrestande situation för pedagoger. Vi som pedagoger måste dock kunna bemöta detta eftersom det kan vara en del av dessa elevers problematik. För att kunna förhålla sig professionellt tror vi att det kan vara nödvändigt att få mycket uppbackning och råd från ledning och kollegor.

För att kunna fokusera på beröm och *feedback* tror vi att det är angeläget att ha en tydlig gränssättning. En av våra informanter talar om detta och menar att det är viktigt att pedagoger för en dialog med eleverna där de förklarar och motiverar varför det måste finnas vissa gränser. Det är också viktigt att pedagoger är konsekventa menar en av våra respondenter. Trots att pedagoger ofta har mycket omkring sig anser vi att det är mycket betydelsefullt att de lägger på minnet vad man har kommit överens om angående regler och gränser i en klass. Om pedagoger är tydliga och konsekventa när det gäller regler och gränser tror vi att elever har lättare att ta till sig och anamma dessa regler.

Ett sätt att ge elever *feedback* är genom så kallade belöningsystem, menar majoriteten av våra informanter. Hos respondenterna finns det en varierad syn på detta. De flesta tycker att det skulle ha kunnat bidra med motivation under skoltiden. Andra tror inte att det hade hjälpt dem. Vår åsikt kring detta är att det kan vara ett fördelaktigt sätt att motivera elever, dock tror vi att pedagoger bör vara aktsamma gällande hur dessa belöningsystem utformas. Vi har

själva upplevelser från vår egen skoltid där belöningsystem skapade hysteri bland högpresterande elever och ångest bland lågpresterande elever.

### **5.2.3 Att skapa förståelse för elevers problematik bland skolpersonal och klasskamrater**

Samtliga informanter betonar vikten av att pedagoger är pålästa om problematiken kring ADHD. Även respondenter efterfrågar kunskap och förståelse. Berggren poängterar dock att det även är mycket viktigt att pedagoger lär känna personen som har diagnosen. Om detta skriver även Socialstyrelsen (2010) som menar att pedagoger måste lära känna eleven och förstå hur han eller hon fungerar för att kunna ge rätt stöd och hjälp (s. 23). Att det är viktigt att vara påläst om ADHD och dess symptom är något vi har varit införstådda med sedan en längre tid. Informanter och respondenter har dock gjort oss mer medvetna om att det allra viktigaste är att lära känna individen bakom diagnosen.

Samtliga respondenter menar att det hade underlättat om deras klasskamrater hade varit införstådda med vad deras ADHD innebar. Genom att pedagoger medvetengör klasskamrater om en elevs svårigheter kan exkludering motverkas menar Socialstyrelsen (2010, s. 48). Våra informanter menar att elevens och vårdnadshavarnas medgivande alltid måste finnas vid ett sådant medvetengörande och det bör ske med en finkänslighet. De menar att det är viktigt att avdramatisera, exempelvis genom att ta upp både styrkor och svagheter och koppla det till att alla människor har detta. Att avdramatisera tror vi är ett fördelaktigt alternativ. När det gäller elever med beteendeproblematik tror vi dock att det kan vara svårare att skapa förståelse och acceptans bland klasskamrater och övriga på skolan. I sådana situationer spelar därför skolledningen en viktig roll. Detta framhåller Rønhovde (2006) som menar att skolledningen bör erbjuda återkommande handledning till pedagoger som arbetar med elever som har ADHD (s. 193). Våra informanter menar att skolledningen ska vara behjälplig när pedagoger har elever som behöver särskilt stöd. Tyvärr hänvisar ledningen dock ofta till resursbrister. Detta tror vi inte skulle ske om elevens funktionsnedsättning var av fysisk karaktär. Vi anser att lika stor hänsyn ska tas till elever med neuropsykiatriska diagnoser som elever med fysiska funktionsnedsättningar. Vidare menar vi att det behöver ske en statushöjning av neuropsykiatriska diagnoser.

### **5.2.4 Samverkan mellan hem och skola**

Enligt Assarsson (2009) är det viktigt att pedagoger och vårdnadshavare skapar en god relation och att pedagoger bör se vårdnadshavare som experter på sina barn medan vårdnadshavare i sin tur kan se pedagoger som experter på sitt yrke (s. 140). Detta menar även flera av våra informanter som poängterar att en sådan relation kan leda till ett gott samarbete. Vi har upplevt att pedagoger ibland kan ha en negativ attityd till föräldrar och deras sätt att uppfostra sina barn. Vi tycker dock att det är viktigt att ha i åtanke att vårdnadshavare möter sina barns svårigheter i mycket större utsträckning än vad vi pedagoger gör.

En av våra informanter gav oss rådet att ha en mycket tät kontakt med elevens vårdnadshavare. Om pedagogen är sjuk menar hon att han eller hon själv kan ringa till hemmet för att informera om att det därför kommer en vikarie. Att en elev med ADHD förbereds vid oförutsedda ändringar anser vi kan vara betydelsefullt. Däremot anser vi att det bör vara skolledningens ansvar att se till att detta görs och inte pedagogens som är hemma på grund av sjukdom. Det är inte pedagogens utan hela skolenhetens ansvar att se till att det finns en handlingsplan över vad som ska ske om en pedagog är sjuk så att det inte står och faller om pedagogen är borta. Även om pedagogen är borta så finns elevens funktionsnedsättning kvar. Detta tycker vi kan jämföras med en elev som har diabetes. Denna elev måste få sitt insulin även om den ansvariga pedagogen är sjuk.

### **5.3 Slutsats**

Resultatet av studien visar bland annat att det är av stor vikt för elever med ADHD att pedagoger ger struktur, visar förståelse och är måna om att se individen bakom diagnosen.

Vi vill understryka att det inte är tillräckligt att vara insatt och ha mycket erfarenhet av ADHD-problematik. Bara för att man har stor kunskap om ADHD betyder inte det att man automatiskt är en bra pedagog. Det måste också finnas ett individtänk för att pedagogen ska kunna lära känna och etablera en relation med eleven och ta reda på vad den specifika eleven behöver! Enligt oss är det också viktigt att som pedagog tro på eleven och ha ett genuint intresse av att stötta honom eller henne. En pedagog ser vi som en nyckelperson och måste därför motivera eleven att tro på sig själv och bygga på det positiva. Detta tro vi kan skapa förutsättningar för eleven att lyckas!

### **5.4 Vidare forskning**

Vid en eventuell fortsatt studie vore det intressant att komplettera denna undersökning med fler informanter och respondenter. I en sådan studie skulle respondenterna kunna utgöras av elever med ADHD som går i skolan vid tidpunkten då studien genomförs. I anslutning till en sådan respondentundersökning vore det intressant att intervjua en informantgrupp bestående av verksamma pedagoger. Genom att intervjua elever som fortfarande går i skolan samt verksamma pedagoger tror vi det kan bidra med en fördjupad förståelse för ADHD-problematik och anpassningar i skolan.

# REFERENSLISTA

## Litteratur

Assarson, Inger (2009). *Utmaningar i en skola för alla: - Några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber

Beckman, Vanna & Fernell, Elisabeth (2007) *Utredning och diagnostik*. I Beckman (red.), *ADHD/DAMP: - en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, Elias (2007) *Om hjärnans kemi vid ADHD*. I Beckman (red.), *ADHD/DAMP: - en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter m.fl. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm. Norstedts.

Gillberg, Christopher (2005). *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura

Hellberg Edström, Gunilla (2007) *Neuropsykologiskt perspektiv på ADHD*. I Beckman (red.), *ADHD/DAMP: - en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.

Hellström, Agneta (2007) *Psykosociala och pedagogiska stödinsatser*. I Beckman (red.), *ADHD/DAMP: - en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund Studentlitteratur.

Ingvar, Martin (2007) *Uppmärksamheten och hjärnan*. I Beckman (red.), *ADHD/DAMP: - en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.

Kadesjö, Björn (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber

Kutscher, L. Martin (2010). *ADHD att leva utan bromsar*. Stockholm: Natur & Kultur

Kutscher, L. Martin (2010). *Barn med överlappande diagnoser ADHD, inläringsvårigheter, Asperger, Tourette, biopolar sjukdom m.fl.* Stockholm: Natur & Kultur.

Levander, Sten & Rasmussen, Kirsten (2007) *Om socialisationen vid ADHD*. I Beckman (red.), *ADHD/DAMP: - en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Rønhovde, Iglum Lisbeth (2006) *Om de bara kunde skärpa sig! Barn och ungdomar med ADHD och Tourettes syndrom*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Widerlöv, Malin (2003). *Att handskas med Skitungar del I och II*. Skoghall: Gravander förlag

### **Styrdokument**

*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11). (2011). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

### **Internekällor**

ADHD-coaching. (2007). *Adhd*. Hämtad 12-12-05, från <http://www.adhd-coaching.se/sida4.html>

Folkhälsan. (u.å) *Sociala berättelser*. Hämtad 12-12-22, från <http://www.folkhalsan.fi/PageFiles/44483/SOCIALA%20BER%20C3%84TTELSER.pdf>

FUB. (2001-2010). *Om utvecklingsstörning*. Hämtad 12-12-04, från <http://www.fub.se/fakta/>

Karolinska institutet. (2011). *Epidemiologi*. Hämtad 12-11-28, från <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=2198&l=sv>

Kriminalvården. (u.å.). *Fakta/Bakgrund*. Hämtad 12-12-05, från <http://www.kriminalvarden.se/Fangelse/ADHD-projekt/FaktaBakgrund/>

Kriminalvården. (u.å.) *ADHD-satsning på unga*. Hämtad 12-12-06, från <https://www.kriminalvarden.se/sv/Press/Nyheter/2010/ADHD-satsning-pa-unga/>

Primärvården. (u.å.) *Autismspektrumstörning hos barn och ungdomar vid Barn- och ungdomsmottagningen i Mölnlycke*. Hämtad 12-12-04, från <http://www.vgregion.se/upload/PVSB/ST%20och%20AT%20externt/FoU-arbeten/Inledning8684%20Jessica%20Sommerfors.pdf>

Psykologiguiden. (2007) *Psykologilexikon*. Hämtad 12-12-05, från <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=ADHD%2C+AD%2FHFD%2C+adhd>

Skolinspektionen. (2012). *Individanpassad undervisning*. Hämtad 2012-12-13, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Vanliga-brister/Individanpassad-undervisning/>

Socialstyrelsen. (2004). *ADHD hos barn och vuxna*. Hämtad 12-12-14, från <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2004/2004-110-7>

Socialstyrelsen. (2010). *Barn som utmanar: - Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Hämtad 12-12-01, från <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/2010-3-6>

Stockholms landsting. (2004-2012). *Habilitering & Hälsa*. Hämtad 12-11-29, från [http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/Funktionshinder/ADHD/utredning\\_adhd.html](http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/Funktionshinder/ADHD/utredning_adhd.html)

Stockholms landsting. (2004-2012). *Habilitering & Hälsa*. Hämtad 13-01-02, från



[http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/Subwebbar/adhd\\_center/Om\\_adhd/Utreddning\\_och\\_diagnos.html](http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/Subwebbar/adhd_center/Om_adhd/Utreddning_och_diagnos.html)

Svenska dagbladet. (u.å). *Vem ser den tysta flickan?* Hämtad 12-12-22, från

[http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/psykologi/vem-ser-den-tysta-flickan\\_910989.svd](http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/psykologi/vem-ser-den-tysta-flickan_910989.svd)

Sveriges radio. (2012) *Vad är en app.* Hämtad 12-12-19, från

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2370&artikel=4489024>

The New Zealand ADHD online support group. (2002) *ADHD.org.nz.* Hämtad 13-01-02, från

<http://www.adhd.org.nz/index.html>

# BILAGOR

## Bilaga 1

### ADHD-kriterier enligt DSMIV.

#### Kriterier för ADHD (Uppmärksamhetsstörning/Hyperaktivitet).

Följande kriterier gäller för ADHD enligt svenska översättningen av DSM IV (MINI-D IV, 2002):

A. Antingen (1) eller (2):

1. Minst sex av följande symtom på ouppmärksamhet har förelegat i minst sex månader till en grad som

är maladaptiv och oförenlig med utvecklingsnivån:

#### **Ouppmärksamhet**

a) är ofta ouppmärksam på detaljer eller gör slarvfel i skolarbetet, yrkeslivet eller andra aktiviteter.

b) har ofta svårt att bibehålla uppmärksamheten inför uppgifter eller lekar

c) verkar ofta inte lyssna på direkt tilltal

d) följer ofta inte givna instruktioner och misslyckas med att genomföra skolarbete, hemsysslor eller arbetsuppgifter

(beror inte på trots eller på att personen inte förstår instruktionerna)

e) har ofta svårt att organisera sina uppgifter och aktiviteter

f) undviker ofta, ogillar eller är ovillig att utföra uppgifter som kräver mental uthållighet (t.ex. skolarbete

eller läxor)

g) tappar ofta bort saker som är nödvändiga för olika aktiviteter (t.ex. leksaker, läxmaterial, pennor,

böcker eller verktyg)

h) är ofta lätt distraherad av yttre stimuli

i) är ofta glömsk i det dagliga livet

2. Minst sex av följande symtom på hyperaktivitet/impulsivitet har förelegat i minst sex månader till en

grad som är maladaptiv och oförenlig med utvecklingsnivån:

#### **Hyperaktivitet**

a) har ofta svårt att vara stilla med händer eller fötter eller kan inte sitta still

b) lämnar ofta sin plats i klassrummet eller i andra situationer där personen förväntas sitta kvar på sin plats

en längre stund

c) springer ofta omkring, klänger eller klättrar mer än vad som anses lämpligt för situationen (hos ungdomar

och vuxna kan det vara begränsat till en subjektiv känsla av rastlöshet)

d) har ofta svårt att leka eller utöva fritidsaktiviteter lugnt och stilla

e) verkar ofta vara ”på språng” eller ”gå på högvarv”

f) pratar ofta överdrivet mycket

#### **Impulsivitet**

a) kastar ofta ur sig svar på frågor innan frågeställaren pratat färdigt.

b) har ofta svårt att vänta på sin tur.

- c) avbryter eller inkräktar ofta på andra (t.ex. kastar sig in i andras samtal eller lekar)
- B. Vissa funktionshinderande symtom på hyperaktivitet/impulsivitet eller ouppmärksamhet skall ha funnits före sju års ålder.
- C. Någon form av funktionsnedsättning orsakad av symtomen föreligger inom minst två områden (t.ex. i skolan/på arbetet och i hemmet).
- D. Det måste finnas klara belegg för kliniskt signifikant funktionsnedsättning socialt, eller i arbete eller studier.
- E. Symtomen förekommer inte enbart i samband med någon genomgripande störning i utvecklingen, schizofreni eller något annat psykotiskt syndrom och förklaras inte bättre av någon annan psykisk störning.

### **Undergrupper**

- Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning, (ADHD) i kombination. Både kriterium A1 och A2 har varit uppfyllda under de senaste sex månaderna.
- Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning (ADHD), huvudsakligen bristande uppmärksamhet. Kriterium A1 har varit uppfyllt under de senaste sex månaderna, men inte kriterium A2.
- Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning (ADHD), huvudsakligen hyperaktivitet/impulsivitet. Kriterium A2 har varit uppfyllt under de senaste sex månaderna, men inte kriterium A1.
- För personer (i synnerhet vuxna och ungdomar) med symtom som inte längre helt uppfyller kriterierna skall ”i partiell remission” också anges. (Stockholms landsting, Habilitering & Hälsa, 13-01-02)

## **Bilaga 2**

### **Diagnoskriterier ICD-10**

#### **ICD-10 criteria: attention deficit/hyperactivity disorder**

##### **F90 Hyperkinetic disorders**

###### **G1 Inattention**

At least six of the following symptoms of attention have persisted for at least six months, to a degree that is maladaptive and inconsistent with the developmental level of the child:

- (1) often fails to give close attention to details, or makes careless errors in school work, work or other activities;
- (2) often fails to sustain attention in tasks or play activities;
- (3) often appears not to listen to what is being said to him or her;
- (4) often fails to follow through on instructions or to finish school work, chores, or duties in the workplace (not because of oppositional behaviour or failure to understand instructions);
- (5) is often impaired in organising tasks and activities;
- (6) often avoids or strongly dislikes tasks, such as homework, that require sustained mental effort;
- (7) often loses things necessary for certain tasks and activities, such as school assignments, pencils, books, toys or tools;
- (8) is often easily distracted by external stimuli;
- (9) is often forgetful in the course of daily activities.

###### **G2 Hyperactivity**

At least three of the following symptoms of hyperactivity have persisted for at least six months, to a degree that is maladaptive and inconsistent with the developmental level of the child:

- (1) often fidgets with hands or feet or squirms on seat;
- (2) leaves seat in classroom or in other situations in which remaining seated is expected;
- (3) often runs about or climbs excessively in situations in which it is inappropriate (in adolescents or adults, only feelings of restlessness may be present);
- (4) is often unduly noisy in playing or has difficulty in engaging quietly in leisure activities;
- (5) exhibits a persistent pattern of excessive motor activity that is not substantially modified by social context or demands.

###### **G3 Impulsivity**

At least one of the following symptoms of impulsivity has persisted for at least six months, to a degree that is maladaptive and inconsistent with the developmental level of the child:

- (1) often blurts out answers before questions have been completed;
- (2) often fails to wait in lines or await turns in games or group situations;
- (3) often interrupts or intrudes on others (eg butts into others' conversations or games);
- (4) often talks excessively without appropriate response to social constraints.

###### **G4**

Onset of the disorder is no later than the age of seven years.

###### **G5 Pervasiveness**

The criteria should be met for more than a single situation, eg the combination of inattention and hyperactivity should be present both at home and at school, or at both school and another setting where children are observed, such as a clinic. (Evidence for cross-situationality will

ordinarily require information from more than one source; parental reports about classroom behaviour, for instance, are unlikely to be sufficient.)

G6

The symptoms in G1 and G3 cause clinically significant distress or impairment in social, academic, or occupational functioning.

G7

The disorder does not meet the criteria for pervasive developmental disorders (F84.-), manic episode (F30.-), depressive episode (F32.-), or anxiety disorders (F41.-).

Comment

Many authorities also recognise conditions that are sub-threshold for hyperkinetic disorder. Children who meet criteria in other ways but do not show abnormalities of hyperactivity/impulsiveness, may be recognised as showing attention deficit; conversely, children who fall short of criteria for attention problems but meet criteria in other respects may be recognised as showing activity disorder. In the same way, children who meet criteria for only one situation (eg only the home or only the classroom) may be regarded as showing a home-specific or classroom-specific disorder. These conditions are not yet included in the main classification because of insufficient empirical predictive validation, and because many children with sub-threshold disorders show other syndromes (such as Oppositional Defiant Disorder, F91.3) and should be classified in the appropriate category.

### **F90.0 Disturbance of activity and attention**

The general criteria for hyperkinetic disorder (F90) must be met, but not those for conduct disorders (F91.-).

### **F90.1 Hyperkinetic Conduct Disorder**

The general criteria for both hyperkinetic disorder (F90) and conduct disorders (F91.-) must be met (The New Zealand ADHD online support group, 13-01-02).

## **Bilaga 3**

### **Intervjuguide – respondenter**

Presentera oss själva

Presentera vårt arbete

Säg till om du behöver en paus

### **BAKGRUND**

Kön?

1. Ålder?

2. Vart gick du i skolan under låg- och mellanstadiet (F - 6)?

3. När fick du din diagnos?

4. Hur gick det till när du fick din diagnos?

5. Vi har läst mycket litteratur om ADHD men vi undrar, vad innebär diagnosen ADHD om du kort får beskriva den med egna ord?

6. På vilket sätt yttrar sig din ADHD?

### **Sammanfattad bild av skolgången**

7. I vilka situationer under din skolgång upplevde du att din ADHD var en styrka?

8. I vilka situationer under din skolgång upplevde du att din ADHD blev ett hinder?

### **Organisering av skolmiljön**

9. Hur såg det ut i den klass/de klasser du gick i under låg- och mellanstadiet?

9a) Elevantal?

9b) Stämning i klassen/klasserna?

9c) lugn/stökig grupp?

9d) Hur upplevde du din lärare/dina lärare?

10. När upplevde du att det fungerade bra för dig i undervisningen?

10a) I stor/liten grupp?

10b) Vid grupparbeten?

10c) Vid enskilt arbete?

10d) Då det fanns fler vuxna i klassrummet?

11. Fick du något extra stöd av någon pedagog?

11a) Om Ja, Hur upplevde du i sådana fall det?

11b) Om Nej, tror du att extra stöd hade kunnat hjälpa dig?

12. Upplevde du att inredningen/saker på väggarna i klassrummet påverkade dig på något sätt?

13. Kände du att din placering i klassrummet kunde påverka dig på något sätt?

13a) långt bak i klassrummet?

13b) långt fram?

13c) i grupp

13d) nära läraren

13e) i ett hörn

13f) två och två

14. Fanns det några hjälpmedel i klassrummet som du kände kunde underlätta för dig?

Om ja, i sådana fall vilka?

15. Kan du tänka idag att om du hade fått möjlighet till fler hjälpmedel, vilka hjälpmedel hade underlättat för dig då?

16. Fanns det några hjälpmedel som gjorde det lättare för dig att få skoldagen strukturerad?

Schema?

bildstöd eller dylikt?

17. Hur viktigt var det för dig att få pauser och tid för återhämtning under lektionerna?

### **Lärares pedagogik och förhållningssätt**

18. Utifrån dina erfarenheter, hur tycker du att en klasslärare bör tänka vid olika situationer?

- 18a) Genomgångar för klassen
  - 18b) Vid enskilt arbete
  - 18c) Vid grupparbete
  - 18c) Vid oförutsedda händelser
- (T.ex. då det måste ske direkt omkastning i schemat)

19. Tror du att det lätt kan blir en spiral av klagomål på elever med ADHD?

19a) Tror du att det finns något sätt som lärare kan undvika detta på?

20. Vilket bemötande skulle du velat få av dina lärare i skolan?

20a) Hade mer beröm och feedback kunnat stärka dig under skoltiden?

21. Tror att belöningar i olika former kan hjälpa elever med ADHD?

Om ja, vad skulle det kunna vara för belöningar?

Om nej? Hur tänker du då?

22. Vilka slags uppgifter tyckte du gick bra att genomföra i skolan?

Hur kommer det sig?

23. Vilka slags uppgifter tyckte du var svåra att genomföra i skolan?

23a) Hur kommer det sig?

24. Har du några förslag på hur en lärare kan vara tydlig i sitt sätt att kommunicera med elever med ADHD?

25. Kan du minnas någon lärare som särskilt fångade din uppmärksamhet när denne kommunicerade med dig?

Om ja, vad var det läraren sa eller gjorde?

Ögonkontakt?

förtydligande med bilder eller konkreta saker?

lägger handen på axeln?

26. Har du några konkreta tips på hur lärare kan tänka när det gäller att sätta gränser?

### **Välmående och trivsel i skolan**

27. Om du hade gått i skolan idag, tror du att det hade underlättat för dig om dina klasskamrater hade vetat om att du har ADHD?

27a) Hur hade du velat att man skulle berätta det?

28. Tror du att ökad förståelse bland andra elever kan motverka utanförskap?

29. Vad är det viktigaste rådet du kan ge till lärare ute i skolorna?

## **Intervjuguide – informanter**

### **BAKGRUND**

- 1a) Hur startade ditt intresse för neuropsykiatriska diagnoser?
2. Hur kan en vanlig arbetsdag se ut för dig?
3. Vilka personer inom skolan handleder du?
4. Vi har läst en del litteratur kring ADHD men nu vill vi veta....  
Vad innebär diagnosen ADHD om du kort får beskriva den själv med egna ord?

### **ADHD I SKOLAN GENERELLT**

5. Vilka grundläggande svårigheter anser du kan begränsa elever med ADHD i skolsituationer? Sammanfatta gärna vad du tycker är mest relevant.

### **ORGANISERING AV SKOLMILJÖN**

6. Hur kan pedagoger anpassa klassrumsmiljön på ett bra sätt för elever med ADHD?
  - 6a) Hur kan antalet elever i en klass påverka någon med ADHD?
  - 6b) Hur ställer du dig till särskild undervisningsgrupp?
  - 6b) Hur kan stämningen i klassen påverka?
  - 6c) Hur kan inredningen i klassrummet påverka?
  - 6d) Hur kan elevens placering i klassrummet påverka?
  - 6e) Kan du nämna konkreta hjälpmedel i klassrummet som kan stödja eleven?
  - 6f) Hur kan eleven stöttas så att skoldagen blir mer strukturerad?
  - 6g) Hur tycker du att pedagoger bör tänka kring pauser och tid för återhämtning?
  - 6h) Vad anser du om resursperson för elev med ADHD?

### **LÄRARES PEDAGOGIK OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT**

7. Många elever med ADHD har uppmärksamhetsstörning, hur kan man som pedagog stödja dessa elever att hålla fokus på det de ska göra?

7a) *Vid genomgångar*

7b) *Vid enskilt arbete*

7c) *Vid grupparbete*

7d) *Vid oförutsedda händelser (då det måste ske direkt omkastning i schemat)*



8. Hur kan pedagoger tänka i liknande situationer när det gäller elever där impulsivitet och hyperaktivitet är det primära?

8a) *Vid genomgångar*

8b) *Vid enskilt arbete*

8c) *Vid oförutsedda händelser (då det måste ske direkt omkastning i schemat)*

9) Hur kan man tänka och handla som pedagog för att inte hamna i en ond spiral av klagomål på eleven?

9a) Hur tycker du att pedagoger kan tänka kring beröm och feedback till eleven?

10) Vad anser du om belöning i skolan för dessa elever?

11) Kan du ge något/några exempel?

12) Vad tycker du är viktigast att tänka på när man som pedagog utformar skoluppgifter till elever med ADHD?

13) Hur kan man som pedagog tydliggöra sin kommunikation för att fånga elevens uppmärksamhet?

14) Har du några konkreta tips på hur pedagoger kan tänka när det gäller att sätta gränser?

### **VÄLMAÄNDE OCH TRIVSEL I SKOLAN**

15. Hur kan pedagoger på ett professionellt sätt medvetengöra klasskamrater om en elevs svårigheter?

15a) Hur kan elevens starka sidor lyftas fram vid medvetengörandet?

16. Hur kan pedagoger arbeta för att förebygga mobbning?

17. Hur ser du på samarbete mellan hem och skola när det gäller elever med ADHD?

17a) Har du något exempel på hur ett gott samarbete mellan hem och skola har fungerat?

17b) Har du något exempel på ett bristfälligt samarbete mellan hem och skola?

18. Vilken roll spelar skolledningen för de här eleverna?

### **BESKRIVNINGAR UR VERKLIGHETEN:**

19. Kan du, utan att frågå sekretessen, berätta om någon situation där det har gått bra för en elev i skolan?

20. Kan du berätta om någon situation där det inte alls har fungerat för en elev i skolan?

## **AVSLUTNING**

21. Vad är det viktigaste rådet du kan ge till pedagoger ute i skolorna?

22. Får vi kontakta dig igen om vi har ytterligare frågor?