



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

ADHD i skolan

En kvalitativ intervjustudie ur ett elev- och
föräldraperspektiv

Tesa Enyck & Ann-Carin Olsson

Uppsats:	15 hp
Kurs:	LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Marie Heimersson
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	HT13 IPS09 LAU925

Sammanfattning

Uppsats:	15 hp
Kurs:	LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Marie Heimersson
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	HT13 IPS09 LAU925
Nyckelord:	ADHD, skola, bemötande, stödinsatser, föräldrasamverkan.

Syftet med denna studie var att belysa ADHD-diagnostiserade elevers skolsituation utifrån deras eget och föräldrarnas perspektiv. Syftet besvarades genom att undersöka hur några elever/tidigare elever med diagnosen ADHD och deras föräldrar upplevde skolsituationen, hur elever/tidigare elever och deras föräldrar ansåg att eleverna blev bemötta i skolan och om de ansåg att eleverna fick det stöd de behövde för att lyckas i skolan. I studien användes en kvalitativ undersökningsmetod utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, där man ser på samspel mellan elev, skola, pedagoger och föräldrar. Systemteori kan vara till hjälp för att förstå det som händer runt omkring en elev och hur det hela hänger ihop. Om man kan förstå och förklara det som händer, så kan man lättare föreslå förbättringar. Vi använde oss av ostrukturerade intervjuer, där vi genomförde intervjuerna i form av ett samtal, så att informanterna kunde berätta om deras upplevelser och ge oss en fylligare och djupare beskrivning. Det empiriska materialet består av intervjuer med sju elever med diagnosen ADHD samt deras föräldrar. Under analysen användes Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som analysverktyg, för att försöka sätta sig in i de olika delarna av elevens värld och koppla ihop det med helheten, så att man kan hjälpa eleven att lyckas i skolan. Resultatet visade att eleverna och föräldrarna i vår undersökning upplevde att motivationen har stor betydelse för koncentrationen och för arbetsinsatsen av eleven. Föräldrarna upplevde även att kontakten mellan hem och skolan ofta var negativ. Informanterna anser att vissa lärare har ett bättre bemötande gentemot eleven än vad andra har. En del av eleverna i undersökningen får ofta höra från lärare att de är besvärliga, och de får ofta skulden för olika incidenter som händer. De menar dessutom att det förekommer en del kränkningar ifrån andra elever. Både elever och föräldrar anser att stödet är bristfälligt och inte alltid ändamålsenligt. De tycker det är svårt att få några hjälpmedel och att det tar tid innan man får dem. Slutsatsen påvisade att föräldrasamverkan är viktig, att ha en bra och regelbunden kommunikation mellan hem och skola. Det är en förutsättning att föräldrar och pedagoger förmedlar samma sak till eleven, för att uppnå en förändring i skolsituationen. Om man vill bryta onda cirklar kan ett ytterligare alternativ vara att lärarna får handledning och utbildning. Då kan de lättare utveckla ett bra bemötande gentemot eleven och på så sätt stärka vederbörande, så att hon eller han lyckas bättre i skolan.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Litteraturgenomgång	5
ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder	5
Hur vanligt är det?	6
Orsaker till ADHD	6
Biologiska faktorer	6
Sociala faktorer	7
Diagnosen ADHD	7
Förändringar i DSM 5	7
Det sociala perspektivet	8
Lärares attityder och bemötande	8
Stöd	9
Pedagogiska stödåtgärder	10
Åtgärder, hjälp och behandling	11
Undervisning i liten grupp och annat stöd	11
Handledning till lärare och annan personal	12
Samarbete med föräldrarna	12
Teoretisk ram	13
Systemteori	13
Hermeneutik	13
Syfte och frågeställningar	14
Metod	15
Förförståelse	15
Metodval	15
Urval av intervjupersoner	15
Intervjuguidernas utformning	17
Genomförande	17
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
Etiska aspekter	19
Analys av intervjuerna	19
Metodens styrkor och svagheter	20
Resultat	21
Tema 1 - Upplevelser av skolsituationen	21
Skoldagen	21
Samarbete hem och skola	24
Upplevelser av skolsituationen på gymnasieskolan	24
Sammanfattning av tema 1:	24
Tema 2 - Bemötande av elever med ADHD i skolan	25
Lärarnas bemötande	25
Andra elevers bemötande	27
Övrig skolpersonals bemötande	27
Sammanfattning av tema 2:	28
Tema 3 - Stöd i skolan	28
Anpassning för elever med diagnosen ADHD	28

Stöd gällande läxor	28
Hjälpmedel i skolan	29
Stödjande åtgärder	29
Stödinsatser i form av fler vuxna i skolan	29
Elevassistent	29
Lärarassistent.....	30
Liten grupp	30
Stöd i gymnasieskolan	31
Sammanfattning tema 3:	31
Diskussion	32
Resultatdiskussion	32
Skoldagen.....	32
Koncentration och motivation	32
Svårigheter att hantera förändringar.....	33
Raster.....	33
Föräldrasamverkan och handledning till lärare	33
Skillnader mellan grundskoleelever och gymnasieelever	34
Bemötande	34
Särskilt stöd i skolan	35
Metoddiskussion.....	36
Slutsatser.....	37
Förslag till fortsatt forskning	38

Referenser

Bilaga 1: Diagnoskriterier

Bilaga 2: Missiv

Bilaga 3: Intervjuguide eleverna

Bilaga 4: Intervjuguide föräldrarna

Inledning

I läroplanen för grundskolan 2011 står det:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. /- - / En likvärdig utbildning innebär inte att all undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan 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. 8).

Vår uppfattning är att man inte alltid tar hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov, trots att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen. Detta är något som det debatterats mycket om i media. Vi har lyssnat på ett program från Utbildningsradion (2013) där Skolministeriet tillsammans med Kaliber, Sveriges radio P1, har gjort en enkätundersökning som skickades ut till 133 skolpsykologer i landet. Resultatet visade att mer än hälften svarade att elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar inte får det stöd de behöver i skolan. Enligt psykologerna berodde detta främst på att skolan saknade kompetens för hur man undervisar elever med koncentrationssvårigheter. Av skolpsykologerna uppgav endast en tredjedel att denna grupp av elever får samma chans till en likvärdig utbildning som andra elever.

Vi har under 15 år som verksamma lärare upptäckt att vi bryr oss särskilt om de elever som har det svårt i skolan på ett eller annat sätt. En av oss har arbetat med elever med särskilda behov i en särskild undervisningsgrupp på två olika skolor genom sina år. Den andra har en son som har diagnosen ADHD och har ofta fått ta hand om dessa elever i sina klasser, för att hon har förmågan att bemöta dem på ett bra och lämpligt sätt. Vi var till en början inne på att skriva om elever i behov av särskilt stöd, men har valt att begränsa oss till elever med funktionsnedsättningen ADHD. Det är något som intresserar oss båda och som vi tycker att lärarutbildningen inte har gett tillräckliga kunskaper om.

Hur kan man på bästa sätt anpassa undervisningen och öka förutsättningarna för att dessa elever ska få samma chans som andra elever att lyckas i skolan? Detta ville vi få svar på, därför började vi med att läsa relevant litteratur och därefter formulerades ett syfte med frågeställningar som finns efter litteraturgenomgången på sidan 14. Vi har upptäckt när vi läste en del examensarbeten, som handlar om elever med särskilda behov, att man ofta gör sina undersökningar utifrån hur läraren upplever olika saker. Vår tanke är att man bör utgå ifrån eleven, för att bättre förstå dennes verklighet. Om man kan förstå och förklara det som händer runt omkring en elev, så kan man lättare ge förslag på förbättringar inom skolan. Därför kommer vår undersökning att utgå ifrån ett elev- och föräldraperspektiv.

Litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer vi att redovisa fakta ur litteratur som vi anser är väsentlig för vår undersökning och som kan kopplas till undersökningens syfte och frågeställningar. Det kommer att handla om funktionsnedsättningen ADHD och vad diagnosen innebär för elever som har ADHD. Vidare kommer vi att ta upp hur man bör bemöta elever som har ADHD och vilket stöd dessa barn behöver för att lyckas med sitt skolarbete.

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder

Attention deficit hyperactivity disorder kan översättas med Uppmärksamhetsstörning med hyperaktivitet (Kadesjö, 2007).

Man talar om tre olika typer av ADHD:

1. ADHD dominerad av uppmärksamhetsbrist, som kan yttra sig i att eleven
 - har svårt att arbeta med enformiga och för barnet tråkiga uppgifter.
 - har svårt att arbeta mot långsiktiga mål.
 - har svårt att arbeta utan en stöttande vuxen.
2. ADHD dominerad av överaktivitet och bristande impuls kontroll.

ADHD dominerad av överaktivitet, som kan yttrar sig i att eleven

- har svårt att anpassa farten och kraften i förhållande vad situationen kräver.
- har svårt att sitta stilla längre stunder utan att gunga på stolen, balansera bänken eller röra på benen.
- kan få sömnstörningar och därmed svårt med en fungerande dygnsrytm.

ADHD dominerad av bristande impuls kontroll, som kan yttra sig i att eleven

- avleds lätt av nya intryck och tankar.
- har svårt att hindra omedelbara reaktioner.
- har inte tid att reflektera och värdera händelser i tanken.

3. ADHD, kombinerad form med både uppmärksamhetsbrist och överaktivitet-impulsivitet (Gillberg, 2013 & Wirkberg, 2003).

Ibland skrivs förkortningen AD/HD, för att visa att det finns dessa kombinationer, alltså uppmärksamhetsstörning med eller utan överaktivitet (Duvner, 1997 & Iglum, 1997). Vi kommer att använda beteckningen ADHD, eftersom vi inte kommer att precisera vilken av de tre typerna det rör sig om.

Wirkberg (2003) menar att dessa problemområden visar sig oftast mellan 3-6 års ålder. Problemen med hyperaktivitet/impulsivitet visar sig ofta tidigare än problemen med att upprätthålla uppmärksamheten.

Duvner (1997) anser att elever med ADHD är livliga, impulsiva och har svårt att koncentrera sig. De får ofta stora problem med att lära i skolsituationer och utvecklas därmed inte efter sin intellektuella förmåga. Han belyser även att man behöver förstå ADHD från många olika perspektiv. Det finns inga särskilda test för att ställa diagnosen ADHD.

Hur vanligt är det?

Enligt Gillberg (2013) är det svårt att ge en exakt frekvensangivelse då diagnoskriterierna ändrats ett flertal gånger sen termen kom, men frekvensen av ADHD ligger någonstans mellan fyra och åtta procent av alla skolbarn. Dessutom förekommer en hög frekvens av samtidiga problem av olika slag vid ADHD, vilket gör det svårare att dra slutsatser vad det gäller frekvenstalet. Kadesjö (2007) menar också att man måste vara kritisk till hur vanligt det är på grund av den metodik man använt och de barngrupper som undersökts har skiftat mycket och därmed även resultatet. Om man strikt följer DSM-IV¹ så har 3-5% av alla barnen i skolåldern diagnosen ADHD (American Psychiatric Association, 1994). Det var även vad Kadesjö och Gillberg (1998) kom fram till i en studie av drygt 400 barn.

Det gjordes en stor undersökning av alla barn i provinsen Ontario i Kanada (Szatmari, Offord & Boyle, 1989). Där man kom fram till att bland barn i åldern 4-11 år hade 9 % pojkarna och endast 3 % av flickorna ADHD dominerad av hyperaktivitet, medan ADHD utan hyperaktivitet (ADD) förekom hos 1 % hos både pojkar och flickor. Enligt Kadesjö (2007) är inte flickorna med ADHD lika störande som pojkarna. De blir därför inte lika uppmärksammade och ses sällan som några problem i skolan. Pojkarna får ofta asociala tilläggsproblem medan flickorna oftare får ångest och depression. Gillberg (2013) skriver att det är tre till fyra gånger vanligare med ADHD hos pojkar än hos flickor. Duvner (1997) hävdar att för många av flickorna med ADHD söker man inte ens hjälp. Det beror förmodligen på att flickorna ger mindre problem för omgivningen än de stökiga pojkarna. Koncentrationsproblematiken går mer ut över dem själva.

Orsaker till ADHD

Biologiska faktorer

Gillberg (2013) skriver att orsaken till ADHD ofta är ärftlig, men exakt vad som ärvs är ännu oklart. Hos barn med ADHD finns det 80 % som har nära släktingar med liknande problem (Duvner, 1997) och 50 % av föräldrarna med liknande problem (Wirkberg, 2003). Både Duvner och Wirkberg skriver vidare att risken för ett kommande syskon att få ADHD är 25 % för en bror och 15 % för en syster. Hellström (2011) tar upp hur det har framkommit via olika undersökningsmetoder att vissa hjärnfunktioner fungerar annorlunda hos personer med ADHD. Hon berättar vidare om hur olika undersökningar har upptäckt att det finns vissa störningar och minskad aktivitet i impulsöverföringen till de delar av hjärnan som styr förmågor som att kunna planera och organisera, även impulskontroll och viljemässig uppmärksamhet påverkas. Vidare beskriver hon att forskningen anser att detta har att göra med omsättningen av signalsubstanser som dopamin och noradrenalin inte är optimala hos dessa personer, och det kan förklara en liten del av ärftligheten menar Gillberg (2013).

Gillberg (2013) skriver vidare att om hjärnskada är orsaken till ADHD har det oftast skett i fosterstadiet. Olika skador och funktionsstörningar i nervsystemet, som senare visar sig som ADHD-symtom, kan ha tillkommit under graviditeten. Wirkberg (2003) anser också att

¹ DSM-IV är en förkortning för Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorder, 4:e upplagan. Det är amerikanska psykiaterförbundets uppslagsverk (American Psychiatric Association, 1994).

ärftlighet, skador under graviditeten och skador under förlossningen är exempel på orsaksfaktorer vid ADHD. Duvner (1997) skriver att mindre vanliga orsaker till ADHD kan vara sådant som stör fosterhjärnans utveckling. Att födas för tidigt, att födas underviktig, alkohol och nikotin användning av mamman under graviditeten, och ökad exponering för miljögifter har visats öka förekomsten av ADHD. Virusinfektioner kan för den gravida kvinnan ha gett hjärnskador till fostret. En besvärlig förlossning kan vara en annan bakgrundsfaktor vid ADHD. Man tror även att kosten hos barnet kan ha betydelse för utveckling av ADHD.

Sociala faktorer

Gillberg (2013) hävdar att sociala faktorer innehåller allt ifrån samhället i stort till den närmaste omgivningen och att de nästan alltid är mångtydiga. Han menar att de kan ha både miljöbiologiska och genetiska aspekter, och är därför svåra att uttala sig om på ett entydigt sätt. Hur problemen kommer till uttryck och utvecklas kan förutom arv, bero på den miljö dessa barn växer upp i. Denna grupp barn är känsligare än andra för förhållandena i sina uppväxtmiljöer. De erfarenheter de stöter på under sin uppväxt kommer att få stor betydelse för hur de kommer att fungera vidare i livet (Socialstyrelsen, 2010). ADHD beror inte på brister i uppfostran eller att skolsituationen är otillräcklig, menar Wirkberg (2003). Han skriver vidare att orsaker till funktionshindret ADHD är biologiska, men som självklart kan påverkas negativt av brister i skolsituationen och eller bristande föräldraförmåga. Bristfällig föräldraförmåga ger inte ADHD, men föräldrarnas och andra vuxnas attityder mot barnen kan påverka graden av problem, om de blir bestående eller ger ytterligare beteendeeavvikelse, hävdar Duvner (1997). Gillberg (2013) belyser att sociala problem kan medverka till utveckling av psykiska problem, främst socialt utåtagerande beteende, hos barn med ADHD. Han skriver vidare att sociala faktorer både inom familj och inom skola kan leda till psykisk ohälsa om man ständigt klagar och skäller på barnet, vilket leder till dåligt självförtroende eller antisocialt beteende. De flesta i barnets omgivning har en negativ attityd gentemot barnet, åtminstone så länge barnet inte har någon diagnos.

Diagnosen ADHD

Diagnosbegreppet ADHD kom 1987 enligt Hellström (1995). Gillberg (2013) skriver för att kunna ställa diagnosen ADHD krävs undersökning av läkare och psykolog. Läkarsamtal ska under barn- och ungdomsåren ske med den som känner barnets utveckling och beteende bäst, oftast mamman, men ibland pappan eller annan vårdnadshavare. Barnet ska läkarundersökas, genomgå en neuropsykiatrisk bedömning och en neuropsykologisk undersökning. Barnets beteende i hemmet och i förskola/skola kartläggs. Släkthistorien går igenom eftersom det är vanligt att ADHD är ärftligt. Man diskuterar situationen under graviditeten och förlossningen, eftersom skador under fosterutvecklingen eller de första levnadsåren kan vara bidragande faktorer vid ADHD.

Det finns särskilda diagnoskriterier (se bilaga 1) som barnet ska ha uppfyllt, för att få en säkerställd diagnos. Dessa kriterier kommer ifrån DSM 5, vilket är den femte upplagan. Tidigare skrev man upplagans ordningstal med romerska siffror. Det har man ändrat nu till att skriva med arabiska siffror.

Förändringar i DSM 5

I DSM 5 som kom ut i maj 2013 finns det inga förändringar i kriterierna för diagnosen ADHD. Skillnaden vad det gäller ADHD är att i DSM-IV ska symtomen för ADHD ha förekommit före sju års ålder och i DSM 5 ska de ha förekommit före tolv års ålder

(American Psychiatric Association, 1994, 2013). De symtom som liknar de vid ADHD och som framträder för första gången i eller efter tonåren kan inte räknas till ADHD. I DSM-IV stod det att om autismspektrumdiagnos eller annan utvecklingsrelaterad diagnos bättre kunde förklara symtomen än kriterierna för ADHD så var det de diagnoserna som gällde, men detta har nu tagits bort (American Psychiatric Association, 1994, 2013). Nu kan man alltså diagnostisera autismspektrumstörning och ADHD samtidigt, vilket man redan gör i praktiken på flera håll i Sverige (Fridholm, 2012, 15 oktober).

Den diagnostiska termen ADHD kan ses som en mycket kortfattad sammanfattning av utredningsresultaten. Man får ett namn på problembilden och en förklaring till barnets svårigheter menar Kadesjö (2007). Iglum (1997) tycker att det är intressant med diagnostiska kriterier och att de kan ge praktiska tips hur man kan arbeta i klassrummet, och hennes förhoppning är att man ska se diagnoser och forskningsresultat som ett komplement till pedagogiken och det praktiska arbetet med eleverna. Kadesjö (2007) har åsikten att det är viktigare för en lärare att känna igen mönster i svårigheterna än att veta den exakta diagnosen. Läraren måste hela tiden försöka hitta nya vägar att hjälpa barnet med sina svårigheter. Det kan samtidigt vara svårt att hitta rätt hjälp om man inte förstår bakgrunden.

Det sociala perspektivet

Enligt Axengrip och Axengrip (2004) blir dessa elever ofta syndabockar för mycket av det som händer runt omkring dem. Konflikterna kring eleven kan hamna i en ond cirkel som lätt kan eskalera, och för eleven känns det som om alla jämt är arga på vederbörande. Detta medför att barnet får en väldigt låg självkänsla och ofta känner sig misslyckad. De tar även upp vikten av att inte skälla och behandla eleven som om det vore ouppfostrat, utan i stället fokusera på det positiva och tona ner elevens misslyckanden. Ett sätt för att minska antalet misslyckanden är att sänka kraven, så att det finns en rimlig chans för eleven att klara dem. Ytterligare ett sätt att undvika misslyckanden är att inte låta eleven vistas så ofta i miljöer, där det lätt blir fel.

Enligt Greene (2003) kan dessa elever ha en begränsad förmåga till anpassning och flexibilitet samt en svårighet att tänka rationellt i en frustrerad situation. Barnen kan sakna förmågan när det gäller att kunna uppfatta hur deras eget beteende påverkar andra och har därför svårt att ta till sig den feedback de får vid olika situationer och konflikter de hamnar i.

Om en elev med ADHD hamnar i en konfliktsituation eller gör något irriterande bör man undvika att tjata, kritisera och att kraftfullt tillrättavisa dem. De behöver få tips och alternativ på hur de kan göra istället föreslår Kadesjö (2007). Det är viktigt att betydande vuxna i elevernas omgivning accepterar och betraktar eleverna som värdefulla människor, för att de själva ska kunna känna sig viktiga och värdefulla hävdar Iglum (1997).

Lärares attityder och bemötande

Om en skola ska kunna ge elever med diagnosen ADHD rätt förutsättningar att kunna lära och utveckla sig i sin egen takt anser Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2012) att det är viktigt att pedagogen har en stor förståelse, ett adekvat bemötande och en anpassning av undervisningen av det pedagogiska arbetet. I Hellströms (2007) skrift från ADHD-centret, vars syfte är att hjälpa pedagoger i hur de kan bemöta och undervisa elever med ADHD, ger hon en hel del praktiska råd till alla pedagoger vad man behöver tänka på när man undervisar dessa elever. För att kunna ta hänsyn till de här elevernas begränsade uthållighet anser både Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2007) att det är viktigt att arbetspassen är

korta, avgränsade och tydliga. Både instruktioner och regler behöver vara kortfattade och entydliga. Pedagogerna bör ge återkommande positiv feedback med mycket beröm och uppmuntran. Kadesjö (2007) framhåller att uppmuntran och positiv förstärkning av ett önskvärt uppförande istället för tjat och kritik är många gånger effektivare. Han skriver vidare om hur viktigt det är att förstå elevens svårigheter, för att kunna visa att man tycker om eleven och kan se vederbörandes goda sidor.

Wirkberg (2003) skriver att på barn och ungdomspsykiatriska kliniken i Uppsala har man tillsammans med föräldrar och skolpersonal arbetat med utveckla metoder i bemötande med barn med ADHD. Den bästa metoden man har kommit fram till är den när man har ett strukturerat förstärkningssystem med inbyggd belöning. Metoden ska ske i den miljö där barnet har problem samt att den ska vara baserad på här och nu. Kraven bör sänkas så att de är möjliga att klara för denna grupp barn framhåller Wirkberg (2003).

Kos, Richdale och Hay (2006) hävdar att lärare ofta har en negativ bild av hur elever med ADHD uppför sig. Vidare beskriver författarna att lärarna behöver förbättra sina kunskaper om ADHD samt hur de bör bemöta eleverna. Ju mer kompetenta lärarna kände sig inom området ADHD desto bättre var deras bemötande gentemot dessa elever. Forskning visar att lärare med erfarenhet av att undervisa elever med ADHD känner sig tryggare i att undervisa denna grupp av elever än de som inte har någon erfarenhet alls (Reid, Maag, Wasa & Wright, 1994).

Stöd

Axengrip och Axengrip (2002) hävdar att skolorna brister i att ge pedagogiskt stöd till elever med ADHD. Det är inte bara de anmälningar som konstant kommer in till skolverket som är oroväckande, utan även det mörkertal som aldrig rapporteras in. Enligt en rapport från Skolinspektionen (2013) visade det sig att 71 % av de svenska skolorna brister i arbetet med att ge särskilt stöd till de elever som behöver det. Det visar sig också att Skolinspektionen är mycket kritisk till den långa handläggningstiden som skolorna tar på sig innan en pedagogisk utredning tillsätts och detta i sin tur medför då att eleverna går miste om det stöd de har laglig rätt till.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) uppger att:

”Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov” (s. 11).

Den deklarerar även att:

”Alltför länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter” (s. 16).

Pedagogiska stödåtgärder

För många barn med ADHD blir svårigheterna särskilt påtagliga när de börjar skolan. Kraven blir stora. De måste kunna sitta stilla och vara tysta, kunna koncentrera sig, begripa och följa instruktioner, arbeta självständigt, följa regler, vänta på sin tur samt att kunna fungera tillsammans med andra barn (Beckman, 2007). Därför måste skolan anpassas till elevens förutsättningar och behov, annars finns risken att problematiken förstärks och onda cirklar uppstår. Både Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2007) ger några konkreta exempel på vad skolan kan göra:

- Se över hur det ser ut i klassrummet, minska sinnesintrycken. Ett hemklassrum är att föredra. En bestämd plats i klassrummet, nära läraren. En egen klädhängare. Penna och övrigt material på bestämda platser.
- Storleken på klassen. Dela in klassen i mindre grupper.
- Antal lärare och vuxna. En elevassistent kan vara till hjälp för barnet att hålla fokus på uppgiften och strukturera skoldagen.
- Undervisningen kan anpassas, kortare arbetspass. Uppgifter, läxor och prov kan anpassas. Man kan införa specialundervisning.
- Hjälpmedel som egen dator, tids- och planeringshjälpmedel exempelvis timglas, kalender och ett dagsschema.
- Dubbla uppsättningar böcker. Då har eleven skolmaterial både hemma och i skolan, så behöver inte eleven oroa sig för att inte komma ihåg att ta med läxor hem.
- Anpassa raster, idrottslektioner och eventuellt andra praktiska lektioner.

Utvecklingen inom skolan med krav på att eleven självständigt ska kunna söka sin kunskap och planera sitt arbete har knappast gjort inlärningssituationen lättare för dessa elever hävdar Hellström (2007). Vidare anser hon att de numera öppna klassrummen och friare undervisningsformerna kan rent av innebära att man försvårar inlärningen i stället. Carbone (2001) framhåller att det bästa för elever med ADHD är den traditionella klassrumsmöbleringen, där bänkarna står strukturerat i rader.

Bolic, Lidström, Thelin, Kjellberg och Hemmingsson (2013) har gjort en studie, där de har låtit 102 elever med diagnosen ADHD svara på en enkät om deras användning av datorer i skolan. Efter att ha sammanställt resultatet uttrycker de sin oro över att det är så många elever med koncentrationssvårigheter som inte har tillgång till en egen dator. Digitala verktyg är viktiga hjälpmedel för dessa elever, då de underlättar för eleverna att i större utsträckning kunna koncentrera sig på sina arbetsuppgifter. Även eleverna själva hade en önskan om att i större utsträckning kunna ha tillgång till en egen dator och inte behöva dela den med någon annan i klassen.

Axengrip och Axengrip (2004), Hellström (2007) samt Iglum (1997) anser att de här eleverna behöver en väl balanserad och strukturerad arbetsmiljö med tydliga och konkreta ramar om vad de ska arbeta med. De belyser också hur viktigt det är att pedagogens förväntningar uttrycks klart och tydligt för eleven samt med rimliga krav som är anpassade till elevens faktiska förmåga. Wirkberg (2003) föreslår att vid instruktioner använd korta meningar och ge en instruktion i taget. Vidare beskrivs också hur viktigt det är att pedagogen förbereder eleven för de olika förändringar som kan komma, i god tid innan det sker. Om man skapar olika förändringar i elevens vardagliga rutin kan detta leda till både frustration och en otrygghet som i sin tur kan leda till olika konflikter (Axengrip och Axengrip, 2004; Hellström, 2007 & Iglum, 1997).

Åtgärder, hjälp och behandling

Bota ADHD är inte möjligt, men man kan lindra och minska funktionsnedsättningen då diagnosen väl är ställd hävdar Gillberg (2013). Alla elever med ADHD är unika och problematiken kan se oerhört olika ut, därför måste självklart åtgärder individualiseras. Man måste ta hänsyn till vilken familj personen lever i, hur skolan fungerar, om det finns några tillägsproblem samt elevens personlighet.

Beckman (2007) anser att resultatet av ADHD-utredningen bör diskuteras noga med föräldrarna. Information, pedagogiska insatser och stöd för eleven samt utbildning till föräldrarna bör tas upp. Eleven bör få en egen information som är lämpad för både ålder och mognad. Eleven själv kan behöva träna sociala färdigheter, samspel med andra, problemlösning, impuls- och ilskekontroll, planering, organisation av arbetet, koncentration och uthållighet samt minnesträning (Habilitering & Hälsa, Stockholms läns landsting, 2013). Dobrin, Dobrin och Hagström (2012) beskriver rePULSE-metoden, som en metod där man lär sig hantera sina impulser, träna sociala färdigheter och reflektera över sina värderingar. Man lär sig att öka förståelsen för sitt eget beteende och därmed få hjälp med att finna nya strategier hur man kan hantera olika situationer, för att kunna förändra det som inte fungerar. Man måste vilja förändra sig själv och vara positiv till att samarbeta, för metoden bygger på ett gott samarbete.

Behandling med centralstimulerande medel kan vara ett alternativ för elever med diagnosen ADHD. Gillberg (2013) hävdar att nästan 70 procent av de barn som har ADHD förbättras avsevärt av dessa mediciner och att ungefär 50 procent av barn med svår ADHD har nytta av medicinen i ett längre perspektiv. Barkley (1998) hävdar att de positiva effekter man kan se hos barn som får centralstimulerande mediciner är förbättringar vad det gäller uppmärksamhet, impulskontroll, ökad produktivitet vid teoretiska studier, fungerar bättre i lek, bättre socialt beteende och har lättare för att följa regler. Gillberg skriver vidare att eleven blir lugnare, mer samlad och har lättare att lyssna vid medicinering. Dessa mediciner har en del biverkningar sådana som sömnlöshet, minskad aptit, illamående, kräkningar, magsmärter, törst, huvudvärk, lättretlighet, dåligt humör och ”grovt” dämpade, belyser Barkley (1998). Man bör pröva medicinering i kombination med insatser för att förbättra beteendet, innan elevens uppförande förvärrats ytterligare och innan alla kring eleven är utarbetade, föreslår Iglum (1997). Eleverna klarar lärarnas krav bättre, ökar sin arbetsinsats i klassrummet och minskar på störande eller aggressivt beteende mot jämnåriga, hävdar Pelham (1993). Iglum belyser vidare att medicinerna inte förbättrar intelligensen, skolprestationen eller de sociala färdigheterna. Det de däremot gör är att de skapar förutsättningar för att eleven lättare ska kunna koncentrera sig och få en bättre överblick av uppgifterna.

Undervisning i liten grupp och annat stöd

Gillberg (2013) hävdar att många elever med ADHD skulle behöva ha den mesta tiden av sin skolundervisning enskilt eller i en grupp med färre barn. Instruktioner i de olika ämnena skulle behöva göras enskilt och det är svårt att genomföra i helklass. Gillberg har åsikten att man skulle vinna mycket på om skolan hade möjlighet att erbjuda placering i liten grupp om sex till tolv elever, för flera av barnen med ADHD. Socialstyrelsen (2002) skriver att det blir färre störande moment för eleven i den lilla gruppen. Det finns större möjligheter att helt individanpassa de pedagogiska planeringarna, där man helt kan anpassa skolarbetet efter elevens förutsättningar, så att eleven har större möjlighet att lyckas. Det finns dessutom större möjligheter till specifik träning för eleven.

Socialstyrelsen (2002) hävdar att det även finns negativa aspekter med en liten grupp. Eleverna kommer att gå miste om positiva förebilder i form av ”vanliga skötsamma” elever. Elever med likartade problem kan påverka varandra negativt. Mycket tid får läggas på trivsel och utredning av konflikter, vilket kan sänka ambitionsnivån studiemässigt.

En elevassistent kan vara till stor hjälp då denna kan hjälpa eleven att hålla fokus på uppgiften och strukturera vardagen (Axengrip & Axengrip, 2002; Kadesjö, 2007). Kadesjö skriver vidare: ”Barnet måste känna att den vuxne går att lita på även om det stormar” (s. 216). Kadesjö hävdar också att det finns negativa aspekter med en elevassistent. Det kan bli så att eleven blir för beroende av assistenten, så att eleven inte utvecklas och att ingen annan vuxen duger. Det kan även vara så att assistenten blir ett hinder i kontakt med andra barn. Ett annat alternativ är att ha en lärarassistent, som inte är knuten till en specifik elev, utan istället förstärker hela gruppen i klassrummet och under raster. Denna person blir då en i arbetslaget, vilket leder till att det är fler som delar ansvaret för eleven med svårigheter, menar Kadesjö vidare.

Handledning till lärare och annan personal

Kadesjö (2007) skriver att det är oerhört lätt för en lärare att hamna i ett negativt mönster med en elev som har ADHD, därför behövs kontinuerlig handledning om vardagssituationer. Man bör inte kalla till möte bara när det är problem eller när en kris måste lösas föreslår Kadesjö (2007) och Iglum (1997). Det är att föredra om personen, som ska handleda är lättillgänglig. Det kan vara en specialpedagog, någon från elevvårdsteamet eller någon kollega som fått utbildning. Det handlar om att utveckla ett bra bemötande, så man inte hamnar i destruktiva samspelsmönster (Kadesjö, 2007). Duvner (1997) föreslår att vid handledning kan det vara bra att diskutera konkreta, återkommande problem och hur man kan göra för att hjälpa eleven i de besvärliga situationerna. Det är även angeläget att skapa en positiv förändring hos alla runt omkring eleven, skriver Anderson (1996).

Samarbete med föräldrarna

Det är viktigt att man försöker bryta onda cirklar och det enda sättet är att skolan och föräldrarna samarbetar, hävdar Andersson (1996). Hon menar vidare att om man hamnar i denna situation då inga elevvårdsinsatser hjälper och att alla känner sig maktlösa, så är det viktigt att ta hjälp av någon utomstående som kan se på problemen utan att vara känslomässigt engagerad. Även Hellström (2012) och Iglum (1997) tar upp vikten av ett gott samarbete mellan hem och skola, att ha en bra och regelbunden kommunikation. Samtalen kan handla om vilka läxor barnet har, om hur det går i skolan och om det är något de kan samarbeta kring för att stötta barnet i sin skolsituation. Om föräldrarna har en positiv bild av skolan, så smittar det av sig på barnet. Det är viktigt att föräldrarna bemöts positivt och stödjande. Anklaganden om att de inte kan uppfostra sina barn har de ofta hört genom barnens uppväxt. Det är lättare att nå fram till eleven och bryta ett negativt mönster, om föräldrarna och skolan förmedlar samma saker till eleven istället för att skylla på varandra, betonar Andersson (1996). Hon skriver vidare att föräldrarna är experter på sina barn och att det är bra om lärarna lyssnar på dem, visar dem respekt, bekräftar dem och gör dem delaktiga i den oro som lärarna har för eleven.

Teoretisk ram

Systemteori

Bronfenbrenner utvecklade på 1970-talet en utvecklingsekologisk miljömodell som beskriver hur barn utformar sin verklighet i samspel med miljön. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver modellen, som bygger på ett sammanhängande system med fyra cirklar där barnet är medelpunkten. Den innersta cirkeln, mikrosystemet, består av de viktiga personer och objekt som barnet samspekar med varje dag. Skolan, lek- och boendemiljö, samt tillgång till dator, hjälpmedel och leksaker ingår också i mikrosystemet. Nästa cirkel, mesosystemet, som handlar om samspel mellan de olika miljöerna. Här ingår kommunikation mellan hem och skola, föräldrarnas kunskaper om skolan och skolans kunskaper om barnets hemmiljö. I den tredje cirkeln, exosystemet, som beskriver samspelet som barnet påverkas av i närmiljön, men som barnet inte riktigt deltar i. Det kan till exempel handla om en förälder som har det stressigt på sin arbetsplats och på så sätt berör det barnet. I den fjärde cirkeln, makrosystemet, som handlar om faktorer som påverkar övergripande på samhällsnivå. Kronosystemet, som är en långsgående variabel, som skär igenom alla cirklarna, handlar om hur tid påverkar. Det kan vara att resultatet av en åtgärd, som påverkas av när åtgärden sätts in och hur länge den varar.

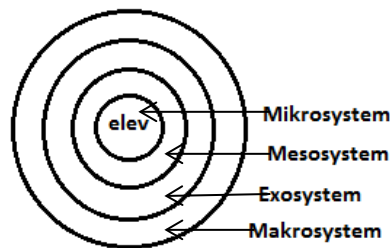


Bild 1: Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell.

Öquist (2003) skriver att i ett mänskligt system är alltid helheten mer än summan av delarna. Man ser världen i helheter, där allt hänger ihop och att alla delar är lika viktiga. När man ska definiera ett problem gäller det att få in variation och fler valmöjligheter, så att människor har möjlighet att förändra sin situation, hävdar Öquist vidare. Då är det viktigt att bekräfta lyhört, acceptera och gå varandra till mötes, anser han.

Hermeneutik

Ödman (2007) beskriver hermeneutiken som ett tolkningsverktyg, som har med tolkning och förståelse att göra. Det rör sig om att förstå verkligheten genom tolkningar av mänskliga berättelser och upplevelser. Inom hermeneutiken handlar det om att låta informanten få berätta fritt och inte tvinga sig på. Det finns flera sätt att förstå världen eller en viss upplevelse. Vi kan aldrig ställa oss utanför oss själva, när vi tolkar andra människors berättelser eller upplevelser. Vår förförståelse kommer att påverka hur vi tolkar, och därför är en förutsättningslös tolkning orimlig hävdar Ödman (2007). Han beskriver vidare att avsikten inom hermeneutiken inte är att generalisera utan att beskriva och lyfta fram det studien visar.

Syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning är att belysa ADHD-diagnostiserade elevers skolsituation utifrån dras eget och föräldrarnas perspektiv.

- Hur upplever några elever med diagnosen ADHD och deras föräldrar skolsituationen?
- Hur anser eleverna med diagnosen ADHD och deras föräldrar att eleverna blir/har blivit bemötta i skolan av lärare, andra elever och övrig personal?
- Vad anser eleverna med diagnosen ADHD och deras föräldrar om det stöd eleverna får/har fått i skolan?

Metod

Förförståelse

Uppsatsförfattarna till denna studie bär med sig en viss förförståelse, dels genom att de varit yrkesverksamma som lärare i cirka 15 år och har under dessa år stött på elever med ADHD problematik i ganska stor omfattning. Dessutom har en av uppsatsförfattarna en son med diagnosen ADHD. Vi var även noga med att vara väl inlästa på området, när vi började med vår undersökning. Förförståelsen (forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet) kan vara en tillgång vid tolkningen av resultatet, enligt Stukát (2011).

Metodval

Vi kom fram till att det i denna studie bäst lämpade sig med en kvalitativ undersökningsmetod eftersom vi ville undersöka människors upplevda verklighet, och få en bättre förståelse för dessa elevers problematik. Vi ville få elevernas och föräldrarnas perspektiv på hur de upplever/har upplevt skolsituationen. Trost (2010) skriver att om man vill hitta mönster av upplevelser och erfarenheter så är det lämpligt med kvalitativa personliga intervjuer. Vi ville även undersöka hur eleverna och deras föräldrar anser att eleverna blir/har blivit bemötta, och om de anser att eleverna får/har fått det stöd de behöver för att lyckas i skolan.

Vi använde oss av ostrukturerade intervjuer med öppna frågor, för att låta den som blev intervjuad styra intervjun och ordningen på frågorna, så som Stukát (2011) beskriver det. Patel och Davidson (2011) menar att man då genomför intervjun i form av ett samtal. Under intervjuerna hade vi möjlighet att ställa följdfrågor av typen: Hur menar du? Kan du berätta mer? Har jag förstått dig rätt om jag tror att din uppfattning är... På detta sätt hade vi möjlighet att få fylligare och djupare svar på våra frågor, så som Stukát (2011) framhåller det. Generaliseringar eller mäta frekvenser som man gör vid kvantitativa studier var inte vad vi var ute efter i vår undersökning. Vi upplevde därmed att den kvantitativa metoden inte kunde ge oss den insikt och de svar vi sökte. Informantens känslor och upplevelser står inte i centrum i en sådan typ av undersökning, utan där är man mer ute efter exaktheten enligt Kvale och Brinkman (2009). Kvalitativa data är ofta baserade på ett litet urval och är därmed inte representativ i statistisk mening, som kvantitativa data som bygger på stora och slumpmässiga urval, menar Trost (2010).

Kvale och Brinkman (2009) beskriver syftet med en kvalitativ forskningsintervju på följande sätt: "Den har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av intervjupersonens livsvärld; den arbetar med ord, inte med siffror" (s. 45-46).

Urval av intervjupersoner

I studien intervjuades sammanlagt sju elever eller tidigare elever, tre elever i årskurs 4-6, två elever i årskurs 7-9 och två ungdomar som har avslutat skolan samt en förälder till varje elev/ungdom. Samtliga elever/ungdomar har diagnosen ADHD. Studien genomfördes på två skolor i ett storstadsområde. Anledningen till att vi från början valde att ta med föräldrarna i vår undersökning var att vi tänkte att om eleverna inte riktigt kunde sätta ord på sina känslor och upplevelser, så kunde föräldrarna fylla i med mer utförliga svar. Senare insåg vi att även föräldrarnas perspektiv var relevant för vår studie. Det hade även varit intressant att få med lärarnas perspektiv, men det var en begränsning vi valde att göra för att hålla oss inom ramen för denna uppsats.

Eftersom vi var noga med att inte ha någon relation till intervjupersonerna, så gjordes urvalet för ungdomarna som avslutat skolan med hjälp av snöbollsmetoden som enligt Trost (2010) går ut på att de man har intervjuat hjälper oss att hitta nya intervjupersoner. Beträffande urvalet som gjorts för elever som fortfarande går i skolan så kontaktades specialpedagogen och skolsköterskan på respektive skola, för att skicka ut vårt missiv (bilaga 2). I vårt missiv tog vi även upp vikten av undersökningen, för att på så sätt minska eventuellt bortfall. De här eleverna har ofta många misslyckanden bakom sig och en del dåliga erfarenheter av skolan med många negativa och känslomässiga möten och samtal. Vi trodde därför att det var extra viktigt att vinna föräldrarnas förtroende, för att få dem att ställa upp på intervjuerna. För att minska eventuellt bortfall ringde vi föräldrarna efter någon vecka och ytterligare förklarade vikten av att medverka i vår undersökning.

Anledningen att vi valde två åldersgrupper av elever som fortfarande går i skolan så nära varandra, berodde på att vi har uppfattningen att det kan se ganska olika ut för dessa två åldersgrupper. I årskurs 4-6 har man ofta ett hemklassrum. Det är vanligt att det är en eller ett par pedagoger, som mestadels undervisar klassen. I årskurs 7-9 har man många olika lärare samt många olika lektionssalar. Man ansvarar själv, för att man har med sig rätt material till respektive lektion. Vi ville ha med de ungdomar som avslutat skolan, för att vi tror att de kunde ge en tydligare bild på hur de har uppfattat sin skolsituation.

De elever/tidigare elever samt deras föräldrar som presenteras i studien är följande:

- Elev som avslutat skolan samt hans förälder: 1
- Elev som avslutat skolan samt hans förälder: 2
- Elev i årskurs 7-9 samt hans förälder: 3
- Elev i årskurs 7-9 samt hans förälder: 4
- Elev i årskurs 4-6, en av bröderna: 5a
- Elev i årskurs 4-6, den andra brodern: 5b
- Mamma och pappa till de båda bröderna: 5
- Elev i årskurs 4-6 samt hennes förälder: 6

Vi har gett varje person som intervjuats en siffra, för att lättare hålla reda på vilken åldersgrupp de tillhör samt vilken förälder som hör ihop med vilken elev.

Eftersom vi inte var ute efter att göra generaliseringar eller att mäta frekvensen så behövde inte vårt urval vara representativt. Vi ville göra någon form av ett strategiskt urval där vi använde oss av elever med olika kön och ålder och deras föräldrar. Metoden med strategiskt urval har enligt Trost (2010) inget egentligt värde, men vi försökte ha en viss variation på de vi intervjuade. Detta blev dock inte riktigt som vi hade planerat.

Tanken var att vi skulle intervjuva både pojkar och flickor och att vi skulle få en viss variation i vår intervjuuppsättning så som Trost (2010) beskriver det. Orsakerna till att endast en flicka och sex pojkar ställde upp på att medverka i vår undersökning tror vi beror på att det är färre flickor än pojkar som har ADHD och att man i de yngre åldrarna inte alltid har upptäckt flickorna med ADHD. Dessutom uppmärksammas inte de tysta flickorna med ADHD. De stör inte i skolan och därmed uteblir diagnosen, vilket leder till att de inte heller är med i vår undersökning. Vi trodde inte att vi skulle få någon skillnad i svar från mammor eller pappor till eleverna. Däremot kan det i många fall vara en förälder som är mer drivande och kanske därmed mer insatt i barnets skolsituation. Vi upplevde att det var den föräldern som valde att ställa upp på att delta i vår undersökning. Det ledde till att fem mammor och två pappor intervjuades.

Intervjuguidernas utformning

Det är viktigt att fundera över hur man ska analysera sina intervjudata innan man genomför intervjuerna hävdar Kvale och Brinkman (2009). Detta tog vi fasta på när vi utformade våra intervjuguides. Dessutom hade vi gjort vår litteraturgenomgång och formulerat ett tydligt syfte innan intervjuguiderna formulerades, så som Trost (2010) beskriver det. En intervjuguide ska enligt författaren bestå av en lista, som man bör kunna utantill, över få stora frågeområden istället för många färdigformulerade frågor. Två olika intervjuguides användes, en för eleverna samt en för föräldrarna (bilaga 3 och 4).

Genomförande

Patel och Davidson (2011) belyser forskarens teoretiska kunskaper, subjektiva och känslomässiga erfarenheter som viktiga ingredienser vid kvalitativa intervjuer, och att man kan förbereda sig på olika sätt bland annat genom att göra pilotintervjuer. Eftersom vi båda var ovana intervjuare genomförde vi varsin övningsintervju, en av oss intervjuade en elev med möjlig ADHD i årskurs 8, och den andre intervjuade en förälder till ett barn med diagnosen. Detta gjorde vi dels för att öva på att intervju, men även för att kontrollera att våra intervjuguides var utformade på ett lämpligt sätt. Det är viktigt att få svar på det som undersökningen syftar till att få svar på, för att öka validiteten menar Kvale och Brinkman (2009). Vi upplevde att vi hade stor nytta av dessa övningsintervjuer, när vi genomförde de riktiga intervjuerna.

Intervjuerna spelades in, för att intervjuerna inte skulle behöva anteckna utan fullt kunna koncentrera sig på själva intervjun. Vi genomförde samtliga intervjuer hemma hos informanterna. Det var viktigt med en trygg plats och ett ställe där vi kunde genomföra intervjuerna ostört. Kvale och Brinkman (2009) skriver så här: ”Man kan överbrygga vissa klyftor mellan barn och vuxna genom att intervju barnen i naturliga miljöer” (s. 162). Vi är medvetna om att det kan vara svårt att intervju barn, så vi var noga med att använda oss av korta frågor och bara ställa en fråga i taget, när vi genomförde våra intervjuer. Kvale och Brinkman (2009) menar att:

Det är viktigt att använda åldersanpassade frågor; problem som dyker upp i intervjuer med vuxna kan förvärras i intervjuer med barn, som när intervjuaren ställer långa och komplicerade frågor eller ställer mer än en fråga i taget (s.161-162).

Vi hade diskuterat hur vi skulle fördela intervjuerna och kom fram till att det var bättre om samma person som intervjuade eleven även skulle intervju föräldern, för att inge förtroende och så att informanterna skulle känna sig trygga. Dessutom beslutade vi för att intervju eleverna först och föräldrarna sen, för att om det var något eleverna hade svårigheter med att sätta ord på kunde vi få föräldrarna att förtydliga dessa upplevelser. En av oss intervjuade de som fortfarande går i skolan och deras föräldrar, medan den andre intervjuade de ungdomar som avslutat skolan och deras föräldrar.

I en av de familjer som hade visat intresse för att ställa upp på våra intervjuer visade det sig att det var två bröder som hade diagnosen ADHD, men med väldigt olika problematik. En av dem gick i årskurs 5, och den andre gick i årskurs 6. Mamman ville gärna att båda bröderna skulle delta, men var osäker på om den ene brodern skulle ställa upp. Det gjorde han sen när det väl var dags för intervju. Även pappan till dessa två bröder deltog i vår undersökning, vilket inte heller var planerat. Detta innebar två extra informanter i vår undersökning, vilket innebar 14 informanter totalt.

Vi lyssnade aktivt och observerade samtidigt tonfall, ansiktsuttryck, kroppshållning samt pauser som kunde ge oss ännu mer information än vad ett skriftligt svar hade kunnat göra. Vi ställde följdfrågor för att få så rika beskrivningar som möjligt. Om någon av dem vi intervjuade kom från ämnet försökte vi styra tillbaka dem med hjälp av vår intervjuguide. Intervjuerna med eleverna tog mellan 15 och 30 minuter, medan intervjuerna med föräldrarna tog mellan 30 och 60 minuter. Eleverna var fåordiga och hade inte så mycket att säga, medan föräldrarna hade mycket att berätta. Efter intervjuens slut gjorde vi personliga anteckningar om de intryck, som man inte får med i sin ljudupptagning, vilket Trost (2010) tipsar om.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Stukát (2011) framhåller att det är svårt att göra generaliseringar vid kvalitativa undersökningar med lågt antal informanter. Om man istället noga beskriver urvalet man gjort och hur man har strävat efter att vara så representativ som möjligt, så kan man uppnå en hög tillförlitlighet i mätningen, alltså hög reliabilitet. Vi har tidigare tagit upp bristerna i vår undersökning vad det gäller representativitet.

Vi valde att spela in våra intervjuer för att uppnå ökad reliabilitet genom att inte glömma eller missa viktig information, och för att bättre kunna koncentrera oss på själva intervjun. Vi var noga med att inte visa våra egna känslor och åsikter vid samtliga intervjuer, för att inte påverka våra informanter.

Det var vid två av intervjutillfällena där elev och förälder hade kommit direkt från utvecklingssamtal, vilket hade kunnat påverka informanterna hur de sedan svarade vid intervjun beroende på hur det hade gått vid utvecklingssamtalet.

Stukát (2011) menar att: ”Om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt” (s. 137). Vi hade kunnat medverka båda två vid samtliga intervjuer för att kontrollera att vi tolkade informationen från våra informanter på liknande sätt, för att öka reliabiliteten, men det hade även kunnat påverka våra informanter så att de hade blivit stressade av fler personer. Det hade varit mer tidskrävande, och då hade vi tvingats minska på antalet intervjuer.

Genom att använda flera metoder som Stukát (2011) hävdar skulle forskningens validitet öka. Man hade kunnat komplettera undersökningen med observationer, men vi var tvungna att begränsa oss för att tiden skulle räcka till inom ramen för denna uppsats. Det viktigaste för oss var att nå djupet och få en utförlig bild av informantens upplevelser.

Kvale och Brinkman (2009) ställer sig frågande till varför man ska generalisera vid intervjuforskning, trots att det är en vanlig anmärkning vid intervjustudier där man ofta har för få informanter för att kunna generalisera resultaten. De menar att inom samhällsvetenskap är kravet att man ska framställa generaliserbar kunskap som ska gälla alltid, för alla och överallt. Inom den sociala världen däremot rör det sig om förståelse och samspel mellan människor, då behöver inte frekvenser anges. Genom beskrivning av sammanhang får läsaren själv avgöra om generalisering är möjlig.

Etiska aspekter

Det är viktigt att ta hänsyn till de etiska aspekterna speciellt när man i kvalitativ forskning ofta lämnar ut känslig information från intervjupersonerna. Det kan vara viktigt att noga överväga vilka frågor av etiska skäl man kan få ta del av som forskare. Enligt Vetenskapsrådet (u.å.) finns fyra forskningsetiska huvudkrav för att skydda individen. Dessa krav kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Vi var noga med att informera redan när vi skickade ut missivet att de personer vi skulle intervjua kunde avbryta intervjun när som helst och att de skulle förbli anonyma. Föräldrarna till de barn som är under 15 år fick skriva på att de godkände att vi fick intervjua deras barn. Dessutom lovade vi att de inspelade intervjuerna skulle raderas efter att undersökningen väl var genomförd och att endast vi som genomförde undersökningen skulle ha tillgång till det inspelade materialet.

Vi hade i missivet även kortfattat beskrivit syftet med vår undersökning. Vi berättade kortfattat om den metod vi hade tänkt genomföra vår undersökning på och hur vi hade tänkt använda materialet från våra intervjuer. Denna information repeterades även muntligt i samband med intervjuerna.

Personuppgifterna och allt material från intervjuerna förvarades så att inga obehöriga kunde ta del av dem. Kamrater, lärare och övrig skolpersonal har oidentifierats i informanternas redogörelser. Vi var dessutom noga med att de citat vi har med i vårt resultat inte kunde avslöja de intervjuades identitet, så som Trost (2010) beskriver det. Informanterna har erbjudits att ta del av etiska känsliga avsnitt innan studien publiceras, enligt Vetenskapsrådets rekommendationer. Dessutom har de blivit informerade var uppsatsen kommer att publiceras.

Analys av intervjuerna

Analysen av intervjuerna inleddes med att vi lyssnade igenom våra inspelningar av intervjuerna, skrev ner det som var väsentligt för vår undersökning med utgångspunkt i våra frågeställningar. Fördelen med att göra på detta sätt är att man avlägsnar allt ointressant material, som inte har med studien att göra vilket kan vara ett sätt att genomföra analysarbetet, enligt Trost (2010). Det negativa med denna metod är att man kan gå miste om en del av materialet, men då kan man lätt gå tillbaka till sina inspelningar om man skulle behöva. Vi var noga med att inte låta analysstadiet växa så att det tog all tid inom de ramar som gavs för vår studie, så som Kvale och Brinkman (2009) belyser det.

Vi gick igenom vårt material från intervjuerna med färgpennor för att kategorisera, göra en första grov sortering. Vi hade syftet framför oss, när vi gjorde detta. Vi markerade med olika färger, det som hade med de olika frågeställningarna att göra. Sammanfattningarna av intervjuerna gjordes i matrisform, för att bättre strukturera vårt material. Matrisen delades upp i olika teman, utifrån frågeställningarna, som i sin tur delades upp i en mängd underrubriker. Vi hade en kolumn för vad eleverna upplevde och ansåg samt en kolumn för föräldrarna. I kvalitativa intervjuer vill man få fram olika slags mönster och försöka ta reda på vad den enskilde anser och hur denna person känner och tänker, hävdar Trost (2010). Analysarbetet går ut på att man försöker hitta likheter och skillnader i intervjupersonernas berättelser, menar Stukát (2011). Under analysen användes Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som analysverktyg, för att förstå det som händer runt omkring eleven och hur det hela hänger ihop.

Först analyserade vi vårt egna intervjumaterial. Sen analyserade vi bådas intervjumaterial var för sig och sist analyserades allt material gemensamt. Detta tillvägagångssätt valdes för att kontrollera att vi kom fram till samma sak, och därmed öka reliabiliteten.

Metodens styrkor och svagheter

Metodens styrka är att vi har möjligheten att ställa följdfrågor för att få djupare och bredare svar på våra frågor och därmed få en större förståelse av upplevelserna. Vi var intresserade av att förstå eller hitta mönster och då hävdar Trost (2010) att man skall göra en kvalitativ studie. Metodens svagheter är att vi inte kan göra några generaliseringar på grund av att vårt urval är för litet och inte representativt. Vi har svårt att hitta ett alternativt tillvägagångssätt när vi är intresserade av människors upplevda verklighet och inte av att ange frekvenser.

Resultat

Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur några elever och tidigare elever med diagnosen ADHD, och deras föräldrar upplever/har upplevt skolsituationen. Vidare är syftet att undersöka om eleverna och deras föräldrar anser att eleverna blir/har blivit bemötta och får/har fått det stöd de behöver/har behövt för att lyckas. Studiens empiri har analyserats (som beskrivits på sidorna 19-20) och resultatet presenteras i olika teman, vilka tar sin utgångspunkt i studiens syfte och dess preciserade frågeställningar. Resultatet av analysen presenteras tillsammans med citat från informanternas berättelser.

De elever/tidigare elever samt deras föräldrar som resultaten bygger på:

- Elev som avslutat skolan samt hans förälder: 1
- Elev som avslutat skolan samt hans förälder: 2
- Elev i årskurs 7-9 samt hans förälder: 3
- Elev i årskurs 7-9 samt hans förälder: 4
- Elev i årskurs 4-6, en av bröderna: 5a
- Elev i årskurs 4-6, den andra brodern: 5b
- Mamma och pappa till de båda bröderna: 5
- Elev i årskurs 4-6 samt hennes förälder: 6

Tema 1 - Upplevelser av skolsituationen

Skoldagen

Ett mönster som framträder i intervju svaren handlar om vilka ämnen som fungerar bra, motivation och koncentration.

Informanterna upplever/upplevde att de praktiska ämnena över lag fungerar/fungerade ganska bra.² De tror att det beror på att man inte måste sitta stilla utan att man får arbeta med kroppen. Flera av eleverna i vår studie tycker dessutom om ämnen som bild, slöjd och idrott. Elev (5b) berättar att:

”Det är ganska kul med de praktiska ämnena, de funkar. Jag har sylöjd. Jag gör en tröja”.

Idrott och hälsa är det ämne som fungerar bäst för samtliga av de elever som vi har intervjuat, för då får de utlopp för sin energi. Dessutom tycker de att idrott är roligt. Elev (2) framställer det så här:

”Idrotten var det bästa i skolan. Här behövde jag inte hela tiden sitta still och vara tyst”.

² I fortsättningen kommer vi endast att skriva i ett tempus, för att underlätta läsningen.

De lärandesituationer som de flesta av de vi har intervjuat upplever som mest besvärliga, var tillfällena där eleverna var tvungna att skriva. Eleverna upplever att när de måste välja vad de ska skriva om, så blir det svårare. Har de en text som de ska hitta fakta i och sen svara på instuderingsfrågor är det mycket enklare. Ju friare en skrivuppgift är, desto svårare är det att komma igång att arbeta. Elev (3) beskriver det så här:

Svårt att komma igång när man ska skriva. Jag kommer ihåg en gång i sexan, när vi skulle skriva uppsats. Vi hade två timmar på oss, och jag kom igång sista kvarten.

Motivationen för ämnet har stor betydelse för koncentrationen och om eleven kommer igång med sitt skolarbete. En elev tycker att:

När jag har matte är det lätt att komma igång. Det tycker jag är roligt. Det är svårare att komma igång, när jag tycker att det är tråkigt. Ska jag skriva mycket så blir det svårt att skriva för hand, men ska jag skriva som i matte, ett prov. Där är det inga problem, även om det är mycket som jag ska skriva.

Också föräldrarna uppfattar att svårigheterna hänger ihop med motivationen. Om inte motivationen finns där, så behöver eleverna stöttning med att komma igång att arbeta. Eleven börjar inte arbeta självmant. Mamma (5) skildrar det så här:

Är du inget bråkigt problem, så får du ingen hjälp. Då försvinner du. Eftersom allt är jätte tråkigt, skolan är jätte tråkig, så är det inte så att han räcker upp handen och säger: Fröken kan inte du hjälpa mig att komma igång. Det är inte så det går till. Jag sitter här och ritar på bänken, så ser inte fröken mig. Jag stör ingen, så då kan jag fortsätta att inte göra någonting. Fast de vet ju att de inte har gjort något, så de känner skuld att de inte har gjort något. Det är de medvetna om.

Många av eleverna känner en stor rastlöshet, och att de inte får så mycket gjort på lektionerna. Dessutom tycker de det är besvärligt att vänta på hjälp. Elev (3) berättar att:

”Jag jämför mig ofta med mina kompisar, och då får jag nästan panik. Jag känner mig långsam”.

De orkar inte lyssna mer än tio minuter vid genomgångar. De av eleverna som äter medicin för sin ADHD, tycker att det är lättare att koncentrera sig sen de har börjat medicinera. Elev (4) återger det på detta sätt:

Jag äter Concerta sen några år, sen trean kanske. Innan jag fick medicin, så kunde jag inte koncentrera mig lika lätt. Det var svårt att göra vissa uppgifter. Det blev bättre, när jag fick den. Det var nog de flesta ämnen som var svårare.

De föräldrar, vars barn äter medicin, upplevde en stor förändring från det att deras barn började medicinera. De är betydligt lugnare, kan lättare koncentrera sig samt att det tar udden av aggressiviteten. De blir inte heller lika lätt arga. Trots medicineringen är de fortfarande trötta när de kommer hem, efter att ha försökt koncentrera sig hela dagen.

Flera av eleverna tycker det är svårt att sitta stilla. Elev (5a) talar om att:

Jag har svårt att sitta still. Jag måste hålla på med alla grejer, annars är jag för fokuserad på att sitta still. Jag håller på att vicka med pennen. Man får inte låta, för då blir fröken arg.

Andra jobbiga situationer för eleverna är att de ofta åker ut, för att de stör. Elev (5a) redogör för hur det kan vara:

Det sista har lektionerna varit rätt bra. Ibland blir jag trött. Jag brukar störa ibland, men idag har vi bestämt att jag ska sitta med huvudet neråt. Jag ska inte kolla utan bara lyssna, eller så kan jag skriva en lapp till fröken att jag tar en paus eller något. Då får jag gå ut en liten stund. Innan störde jag, så att jag blev utskickad. Fröken har sagt: Om du inte slutar så får du gå ut ur klassrummet. Sen säger de att man ska gå ut ur klassrummet. Nu när jag ska gå ut, så tänker jag sätta mig en liten stund.

De rutiner, arbetssätt och den struktur som finns i dagens skola upplever föräldrar kan utgöra en svårighet för deras barn. Ju fler sinnesintryck som kan distrahera eleverna, desto svårare får de att kunna koncentrera sig på det som är viktigt. Inlägg från pappa (5):

Skolan idag, om man går i de lägre klasserna och man har det jobbigt. Då ska man sitta i de här öarna med fyra elever vända mot varandra. Det är helt värdelöst. Istället för att ha en plats. Sitta framåt, inte ha någon mitt emot. Det är ju svårt för vilket barn som helst. Sen ska man gå och hämta sina grejer i en korg på väggen. Det hinner spåra ut flera gånger om. Det är det sämsta de har hittat på. Sen har man klassrum, som är överbelamrade med färger och grejer precis överallt. Man skapar ju problem. Man har tavlan där framme, där kan det vara någonting. Sen ska det vara tomt, inte fullt med en massa information.

Föräldrarna upplever att förändringar kan vara svårt att hantera för deras barn, och de kan visa en ovilja mot nya saker. En mamma (3) återger en situation så här:

Idag har det varit orientering. Det är ingen bra grej för honom. Det sker en förändring. Då är framförhållning viktigt. Annars säger han: Jag lägger ner. Det är ingen idé. Jag bryr mig inte. Jag klarar inte det här. Jag tror att om man hade kunnat stötta upp bättre. De här tre killarna ihop. De triggas varandra, och det blir strul. /.../ Om man hade låtit en vuxen vara med gruppen. Den hade kunnat säga: Nu gör vi så här. Nu är kartan här. Nu kollar vi här. Fokus! Det får man säga jätte ofta till honom.

Vid förändringar är det viktigt att förbereda barnen i god tid innan, för att de inte ska misslyckas menar föräldrarna. Mamma (6) säger så här:

”Mitt barn är ett sådant barn, att om man förbereder henne så går det bättre för henne. Om det sker någon förändring måste man förbereda henne noga”.

De elever som fortfarande går i skolan tycker att rasterna fungerar bra. De berättar att de har rastvakter ute. De elever som avslutat skolan upplevde att det var på rasterna som de ofta hamnade i bråk av något slag, och att de nästan alltid fick skulden för det som hände. Elev (2) berättar:

”Jag blev ofta retad och kände mig utanför”.

Elev (1) talar om att:

”Rasterna hade nog varit bättre om det hade varit fler vuxna ute”.

Samarbete hem och skola

Föräldrarna till de barn som går i skolan upplever att de överlag har en bra kontakt med skolan, men att många saker läggs på föräldrarna att lösa själva. Det kan vara att de ombeds att prata med sina barn om saker, som inte fungerar i skolan. Det kan även innebära att föräldrarna måste lämna arbetet och komma till skolan, för att lösa saker som inte lärarna klarar av. Förälder (5) framställer det så här:

”De lyssnar, men de klarar inte av att genomföra det”.

Föräldrarna upplever även att man måste ligga på, vara engagerad och nästan strida för att få de hjälpmedel barnen behöver för att klara sitt skolarbete. Förälder (4) tycker:

”Saker och ting tar för lång tid. Man ligger på, men det händer ingenting”.

De flesta av föräldrarna upplever att det ofta kommer telefonsamtal hem från skolan om hur illa deras barn uppför sig och sällan något positivt samtal. Det är också många besvärliga möten på skolan. De ligger också ofta på eftermiddagarna, då barnen är väldigt trötta, eftersom de har försökt koncentrera sig hela dagen. Pappa (4) framställer det så här:

”Där satt det två lärare, och öste ur sig, och hackade på saker. Det var riktigt tungt var det”.

Föräldrarna till de elever som avslutat skolan känner att de hade en dålig kontakt med pedagogerna i grundskolan. De fick ständigt klagomål om deras barns uppförande. De upplevde det jobbigt att deras barn alltid fick skulden, för allting som hände i skolan. Däremot upplevde en förälder, vars barn gått ett par år i en specialskola, att de hade haft en bra och regelbunden kontakt med pedagogerna på den skolan.

Upplevelser av skolsituationen på gymnasieskolan

Båda eleverna som avslutat skolan har en mycket mer positiv bild av skolan från gymnasietiden än från tiden i grundskolan. Den ena eleven trodde att det berodde på att han hade mognat och kunde se saker ur ett annat perspektiv. Han kunde nu bättre hantera olika konfliktsituationer, som han hamnade i, genom att tänka till innan han agerade. Eleven gick en praktisk utbildning och hade inte så mycket teoretiska ämnen som krävde stor koncentration. Den andre eleven upplevde att han blev bemött med respekt, och att pedagogerna förstod honom. Han gick i en mindre undervisningsgrupp. Från att ha gått från icke godkänd i flera ämnen, blev han under det första året godkänd i alla ämnen.

Sammanfattning av tema 1:

De elever som vi har intervjuat upplever att de praktiska ämnena generellt sett, är de ämnen som de tycker fungerar bäst. Idrott och hälsa är det ämne som fungerar bäst för samtliga av de elever som vi har intervjuat, medan ämnen där de behöver skriva mycket är de som fungerar sämst. Både elever och föräldrar har i intervjuerna framhållit att motivationen har stor betydelse för koncentrationen, och för om eleverna ska komma igång med sina arbetsuppgifter. Enligt föräldrarna i vår undersökning, är inte rutiner, arbetssätt och struktur optimalt utformade för deras barn. Dessutom upplever föräldrarna att kontakten med skolan sällan är positiv, utan att de ofta får negativa samtal hem.

Skillnader som man kan se i informanternas berättelser är att de som går i skolan upplever att rasterna fungerar bra, medan de elever som avslutat skolan samt deras föräldrar har en sämre bild av rasterna i grundskolan. De upplever att det var på rasterna som många konflikter uppstod och att det var för få vuxna ute med eleverna.

Tema 2 - Bemötande av elever med ADHD i skolan

Lärarnas bemötande

Nästan alla av eleverna som vi har intervjuat anser själva att de blir ganska bra bemötta av en del av sina lärare. Av de eleverna som fortfarande går i skolan menar de att vissa lärare förstår och anpassar undervisningen för att underlätta för dem, och att lärarna därmed även bemöter eleverna på ett bättre sätt. Elev (4) framställer det så här:

Han har sagt att han inte kollar så mycket på proven, för jag har dyslexi också. Han kollar mest på lektionerna. Det muntliga och så. Han fattar liksom.

En del av eleverna berättar att de ofta stör på lektionerna, när de inte kommer igång att arbeta. De kan sitta och gunga på stolen, sitta och slå med pennan i bänken eller gapa rakt ut. Vissa lärare är mer toleranta i dessa situationer och låter eleverna göra en del av de här sakerna, bara de inte stör de andra eleverna för mycket. Elev (5a) säger:

”Hon låter mig göra saker”.

Vissa av eleverna har svårt att räkna upp handen och vänta på sin tur. Då finns det lärare som tummar på reglerna, för de elever som har de svårigheterna. Elev (5b) beskriver det på detta sätt:

”Jag blir behandlad lite annorlunda än de andra, för jag har ADHD. Jag får prata rakt ut”.

Föräldrarna anser att det finns vissa lärare som har *det*, (den fingertoppskänslan), som gör att de kan ta eleverna på rätt sätt. De vet vad som ska hända i förväg, och kan på så sätt hindra eleven innan det händer. De klarar av att lösa konflikter som uppstår mellan eleverna och andra elever eller vuxna. De anpassar miljö, material och inläringssituationer så att eleverna kan lyckas. En av mammorna (3) som vi intervjuade berättade om en lärare som hon ansåg hade *det*:

Hon sa ju till oss att det finns ingenting som vi inte kan prova. Han älskar ju lego, har alltid gjort. Han byggde lego, så hade hon (tankepaus) så måste du göra det här, så får du bygga. Så byggdes detta på succesivt. Han fick ett belöningssystem. Han behövde inte sitta bland alla i klassen. Han fick sitta på ett eget ställe framme vid tavlan, ifred. Han hade en flyktväg ut. Han hade egen krok, som han visste var den var. Hon styrde upp det hela. Det var väldigt mycket anpassat.

Den elev som gått i en specialskola anser däremot att han fick ett bra bemötande från samtliga lärare. De elever som avslutat skolan upplevde att de fick ett bättre bemötande av sina lärare i gymnasieskolan än av sina lärare i grundskolan. De ansåg att lärarna hade en bättre förståelse för deras funktionsnedsättning. De skällde inte på dem, för att de inte orkade arbeta hela passet.

Majoriteten av eleverna som vi har intervjuat anser att inte alla har förståelse för deras problematik. Somliga lärare kan stämpla dem som en besvärlig elev. Eleverna menar att de ofta får skulden, för saker som har hänt eller vid konflikter med andra elever. De känner sig orättvist behandlade. De tycker inte att lärarna lyssnar på dem. Elev (2) upplevde att ingen pedagog brydde sig i hur han egentligen hade det. Han säger:

”Alla bara klagade på mig hela tiden”.

Många av föräldrarna bedömer att det är flera lärare som inte har tillräcklig kunskap om ADHD, och att de inte visar någon förståelse för deras barns problematik. En mamma beskrev lärare som kunde ge kommentarer som:

”Nu är du så stor, så nu måste du förstå sådana här saker. Det här måste du kunna lära dig”.

Medan mamman menade att:

”Det är vissa saker som han aldrig kommer att lära sig, för det här handikappet”.

En del av föräldrarna anser att det finns lärare som inte har någon som helst förståelse, utan att de är helt övertygade om att barnen gör saker bara för att provocera. En pappa beskrev ett par händelser:

Lärare som inte hade någon som helst insikt i hans problematik, utan bara tyckte han var jobbig. Jag kommer så väl ihåg. Det var en lärare som sa: Du måste kunna skärpa dig. Du ser ju på de andra. Hur svårt kan det vara? De hade ingen förståelse. De tyckte bara att han jävlades och provocerade. Det var till och med när läkaren ifrån BUP var med som hon satt och sa: Jag tror inte på det här. Jag tror inte han har ADHD. Hon var verkligen helt säker på sin sak. Hon trodde att han bara gjorde det för att jävlas.

En förälder hade en åsikt om att det fanns lärare som hade insikt i sonens svårigheter, men ändå krävde saker som han inte kunde leva upp till på grund av sin funktionsnedsättning. Pappa (4) redogjorde för en situation som kunde förekomma:

De anpassade efter honom. Han behöver inte göra si och så. Han behöver inte skriva så mycket. De var bra på att snappa upp det här. De var bra på att se, men ändå så blev det: Nu har vi gjort så mycket för dig, varför kan inte du göra lite för oss också då?

De flesta av föräldrarna bedömer att lärarna behöver utbildning om ADHD. Mamma (3) redogjorde för detta:

Jag kan känna att lärarna vet för lite. De har inte kunskapen. De förstår inte handikappet, vad det är egentligen. Vad svagheterna är och vad styrkorna är. Hur man skulle kunna göra. Det känner jag. Det hade varit väldigt bra med utbildning för lärarna.

Andra elevers bemötande

Några av eleverna själva anser att de har en bra relation med vissa eller många av klasskamraterna, medan föräldrarna anser att deras barn har haft svårt att hitta kompisar både i och utanför skolan.

Vissa av eleverna upplever att de ofta hamnar i bråk med andra elever, speciellt i de yngre åren. De blir kallade idiot, miffo, dampbarn eller något annat. Elev (2) upplevde att han inte fick vara med på de olika aktiviteterna på rasterna. Han fick saker förstörda, cykeln blev söndersparkad, det klottrades otrevliga ord på hans skolböcker, ytterkläder och skor gömdes. Han blev inte heller så ofta bjuden på kalas till någon av klasskamraterna. Förälder (2) berättade att sonen ofta blev retad av de andra barnen på skolan, och att han hade fått ta emot en del slag och sparkar. Han hade även blivit utnyttjad av andra elever att göra saker som inte var accepterade, för att få vara med. Elev (6) har två klasskamrater som var elaka mot henne. De sa att hon var CP skadad, och de kallade henne hora. De hittade på lögn om henne, och sa saker som gjorde henne ledsen.

De elever som avslutat skolan tyckte att de blev bättre accepterade av sina klasskamrater i gymnasieskolan än i grundskolan. Elev (2) framställer det som att:

”Man var en i gänget”.

Elev (1) säger att:

”Klasskamraterna visade större respekt och förståelse, men ibland kunde man få lite arga blickar om man störde”.

Övrig skolpersonals bemötande

Nästan alla elever som vi har intervjuat tycker att bemötandet från övrig skolpersonal, vilket kan vara rektor, skolsköterska, kurator, specialpedagog, fritidspedagoger, skolbespisningspersonal, vaktmästare, lokalvårdare med flera, är bra.

Det finns också i vårt intervjumaterial en elev som inte kände sig omtyckt av någon vuxen i skolan. Han upplevde att ingen ville lyssna på honom. Föräldrarna till de eleverna som fortfarande går i skolan har en åsikt om att specialpedagogerna har ett bra bemötande och menar att de har kompetensen och förståelsen, som kanske inte alla har.

Föräldrarna i vår studie tycker att rektorerna har förståelsen för denna grupp av elevers problematik, och att eleverna får ett adekvat bemötande som de har rätt till. Förälder (5) beskriver en fritidspedagog på följande sätt:

Sen var det en fritidspedagog, som verkligen kunde snacka med eleverna. Hon var med. Hon fanns där. Hon var med dem ute. Hon spelade gitarr med dem. Hon var flexibel. Hon löste allt.

Sammanfattning av tema 2:

Informanterna anser att vissa pedagoger har ett bra bemötande gentemot eleverna, att de är mer toleranta och förstående än andra. Föräldrarna tror det beror på att de har mer kunskap om ADHD och har mer erfarenhet av att arbeta med dessa elever. Föräldrarna i studien har en åsikt om att specialpedagogerna har ett bra bemötande och menar att de har kompetensen och förståelsen, som kanske inte alla har. En del föräldrar anser att lärarna behöver utbildning om ADHD. En del av eleverna i undersökningen får ofta höra från lärare att de är besvärliga, och de får ofta skulden för olika incidenter som händer trots att de i vissa fall är oskyldiga. De elever som avslutat skolan anser att de blev bättre bemötta av sina klasskamrater och pedagoger under gymnasietiden än i grundskolan. En anledning som framkommer är att med åldern mognar man och man kan bättre hantera sin situation och förståelsen blir större från andra. Flera av våra informanter menar att det förekommer en del kränkningar från andra elever. De berättar att de har blivit kallade för otrevliga saker och en elev har även blivit utesluten från lekar på rasterna.

Tema 3 - Stöd i skolan

Anpassning för elever med diagnosen ADHD

I vår undersökning anser eleverna att de nästan inte har någon anpassning. De har samma uppgifter, likadana läxor, lika långa lektioner och samma prestationskrav som de övriga i klassen. Elev (3) berättar:

När de andra får fria skrivuppgifter och jag får frågor, så går det bättre. Igår när jag hade religion kom jag knappt igång. När min kompis hade skrivit en halv sida hade jag inte kommit igång. Jag får inte annat material särskilt ofta.

Förälder (4) har en åsikt om att man nu för tiden är mycket bättre på att se saker utifrån individen. Han menar att förr såg man mer klassen som en hel grupp. Han beskriver det så här:

Det är okej. Han kan få gå ut och göra armhävningar ett tag, för han var så speedad. De anpassade efter honom. Han behöver inte göra si och så. Han behöver inte skriva så mycket. De var bra på att snappa upp det här.

Stöd gällande läxor

Eleverna berättar att det finns läxhjälp på skolan, men ingen av dem utnyttjar den hjälpen. Föräldrarna anser att det är de själva som står för det stödet, men de har haft önskemål om att få hjälp ifrån skolan med vilka läxor eleverna har. Förälder (3) beskriver det så här:

Det har varit lite dåligt med stöttningen vid läxor. Man har sagt att man ska lägga upp det på nätet, men alla lägger det inte där. Jag har sagt till Calle: Du måste ta reda på vad det är för läxor. Du måste det. Vissa har han ju med sig hem och för det mesta fungerar det, men ibland kan han säga att imorgon har vi matteprov. Det har du inte sagt. Det har vi. Ibland kan jag fråga: Hur är det nu, har ni prov på fredag? Jag vet inte. Är det någon som har sagt något? Kanske. Man hade kunnat lösa det genom att skicka mail, både till oss och till honom. Man måste få en struktur och hjälpa honom att klara det själv. Jag tycker inte det skulle vara svårt. Då kan vi ställa frågan till Calle: Har du läxor? Vet inte. Har du kollat dina mail? Då vet man. Man vill ju att han ska få den hjälpen, så att han kan lösa det själv.

Föräldrarna upplever att mycket av barnens koncentration går åt till att oroa sig över om de har fått med sig sina läxböcker hem. Förälder (2) berättar:

”Både jag och min man fick tjata oss till en extra uppsättning skolböcker för vår son. Fick detta först på högstadiet”.

Förälder (5) anser att det bästa vore om läxorna kunde göras på datorn. Hon beskriver att:

I båda grabbarnas klass har de haft engelskaglosorna på nätet. Det har varit jätte bra, men nu tar de bort det, för man kan ju själv gå in och skriva in de glosorna. Jovisst, det gör jag någon dag. De tar bort de möjligheterna att använda datorn. Det är synd, för det är ett bra hjälpmedel. Idag är ju mycket på data, så det hade ju inte gjorts något om det var så.

Förälder (6) berättar att det är elevassistenten som stöttar eleven, så att hon vet vilka läxor hon har, så att de stoppas ner i väskan och att de verkligen lämnas in.

Hjälpmedel i skolan

Det är endast de elever som går i årskurs 7-9 som anser att de har fått några hjälpmedel i skolan. De fick varsin dator, när de började årskurs 7. Då var det bara de som hade datorer, nu har alla i klassen varsin dator. Elev (3) beskriver det så här:

Jag har en dator. Det är bara jag som har. Jag använder den i svenska och engelska, när jag ska svara på frågor. Jag använder den i allting förutom matten. Jag har haft datorn sen jag började sjuan. Ska jag skriva mycket, så blir det svårt att skriva för hand.

Stödjande åtgärder

Flera av eleverna hade problem med aggressivitet. Elev (5a) hade en överenskommelse mellan hem och skola att om han blev arg kunde han gå hem och sätta sig på altanen, för att lugna ner sig.

Elev (4) berättar om ett program, där han lär sig kontrollera sin ilska:

Jag blir arg lätt ibland och jag vill ju inte skada någon eller mig själv. Jag slår aldrig någon. Jag kastar saker eller slår i något. Jag går på möte i skolan om det, rePULSE någonting. Jag går på det en gång i veckan. Det är bra. Det hjälper mig.

Stödinsatser i form av fler vuxna i skolan

Elevassistent

Flera av eleverna har under kortare eller längre perioder haft en egen assistent, som har stöttat eleven i många olika situationer. Elev (5b) berättar att:

Förut hade jag assistent. Jag fick hjälp med ämnena. Jag fick gå iväg mycket och göra andra grejer. Ibland jobbade vi, och ibland åkte vi iväg på utflykter till exempel till Nordens ark.

Elev (6) beskriver det så här:

När de ändrar saker i skolan, så vet jag inte vad jag ska göra. De andra vet, men jag vet inte. Jag har schema, men ibland vet jag inte vad vi ska göra. Ibland hjälper min assistent mig.

En del av föräldrarna anser att det ibland har varit bra och nödvändigt med en assistent, en person som har suttit bredvid eleven och sett till att eleven kommer igång med sitt skolarbete på lektionerna. Eleven har fått hjälp med att strukturera upp dagen, och assistenten har även tydliggjort instruktioner. Elevassistenten stöttar eleven, för att undvika att denne hamnar i konflikt med sina skolkamrater på lektioner och under raster.

Föräldrarna menar även att det är viktigt att assistenten är kunnig, har erfarenhet av att arbeta med barn med funktionsnedsättningar och har ett tydligt uppdrag. Föräldrarna anser att det är viktigt, så att det inte blir att assistenten enbart är till för att ta eleven ur klassen, för att de andra eleverna ska få lugn och ro. Förälder (5) berättar att:

Han fick en person, som han kunde följa med och rasta hennes hund. Det var inte så att det var någon kunnig inom området. Det blev en som kunde rädda övriga elever, och ta honom därifrån. Hon var 19-20 år.

Förälder (6) är rädd för att hennes dotter ska bli för beroende av sin assistent:

Mitt mål är att hon ska bli mer självständig. Jag tror inte det blir bra för henne, när hon blir äldre att behöva någon bredvid sig hela tiden.

Läroassistent

Flera av eleverna som vi har intervjuat har haft en extra personal i klassrummet under vissa lektioner samt av och till under deras skolgång. Föräldrarna bedömer att behovet har funnits i klassen, så assistenten har inte stöttat upp deras barn specifikt.

Förälder (4) berättar:

Det började rätt så tidigt, redan innan han fick diagnosen. Han har inte haft någon elevassistent, som har varit dedikerad till honom. Det har funnits behov i klassen, så de har haft lite extra stöd i klassen, som han också har kunnat dra nytta av.

Båda eleverna som avslutat skolan hade haft en extra vuxen i klassrummet under några år, när de var yngre. Läroassistenten hade stöttat upp i klassen under vissa lektioner i veckan. Dock ansåg de att det inte hade varit tillräckligt. Dessutom tyckte de att det borde ha varit fler vuxna ute på rasterna. Då det ofta hade uppstått konflikter.

Liten grupp

Två av eleverna går iväg och arbetar i en liten grupp på en del lektioner i ett par ämnen. Elev (4) tycker att:

Det är pratigt och lite stökigt på lektionerna. Ibland får jag och en kille gå iväg så att vi sitter i en lugnare grupp, så vi inte blir störda, så vi kan jobba ordentligt. /.../ Det är för att vi ska kunna koncentrera oss.

Elev (3) tycker att det är lite tråkigt att vara i en liten grupp, men han anser att det är bättre för han behöver inte vänta på hjälp. Förälder (3) berättar att:

”Han säger att han tycker att det är lite tråkigt, men att han lär sig lite bättre”.

Stöd i gymnasieskolan

De elever som har avslutat skolan ansåg att stödet var bättre i gymnasieskolan. De hade fått alla genomgångar hemskickade via datorn innan. De tyckte att det var bra, för då kunde man förbereda sig bättre. Sen om man var sjuk, så missade man inget, utan kunde hänga med ändå. Elev (2) som gick i en liten undervisningsgrupp, hade flera pedagoger som deltog i undervisningen, samt att det var samtal och återkopplingar varje vecka.

Sammanfattning tema 3:

Eleverna i studien anser att de inte har haft någon direkt anpassning av sitt skolarbete, vilket för de innebär att de har samma material, likadana läxor samt lika långa lektioner som sina klasskamrater. Samtliga föräldrar i vår undersökning tycker att det hade varit bra om de hade fått kontinuerlig information om läxor, för att de bättre ska kunna stötta sina barn. En förälder berättar att hon vid upprepade tillfällen bett om en extra uppsättning böcker att ha hemma, men att det dröjde länge innan de fick det. Informanterna anser att det har varit svårt att få några hjälpmedel i skolan. Endast de elever som går på högstadiet har fått en dator som stöd. Det framkommer även att flera av eleverna har haft en assistent vid olika tillfällen i skolan. Detta har varit positivt anser föräldrarna, men de bedömer att det är viktigt att den personen är kunnig i sin yrkesroll.

Diskussion

Syftet med denna undersökning har varit att svara på tre frågeställningar som handlar om elever med diagnosen ADHD och deras skolsituation. Avsnittet inleds med en diskussion där resultaten som framförts av våra informanter relateras till den litteratur vi har tagit del av samt knyts an till den systemteoretiska teorin. Därefter följs en kort metoddiskussion och avslutningsvis kommer ett avsnitt med våra slutsatser och några förslag på fortsatt forskning inom området.

Resultatdiskussion

Skoldagen

Vår första frågeställning är hur några elever med diagnosen ADHD och deras föräldrar upplever/har upplevt skolsituationen.

Koncentration och motivation

En viktig del för att eleverna med ADHD ska lyckas i skolan har med koncentration och motivation att göra. Många av eleverna som vi har intervjuat har svårt att komma igång med sitt skolarbete på lektionerna, och de får inte så mycket gjort. Det leder till att de håller på med andra saker, som att gunga på stolen, titta ut genom fönstret eller fundera över det som händer på rasten. Det stämmer överens med diagnoskriterierna för ADHD (American Psychiatric Association, 2013). Resultatet visar att motivationen för ämnet har stor betydelse för koncentrationen och för om eleven kommer igång med sitt skolarbete. De lärandesituationer som de flesta i vår undersökning upplever som mest besvärliga, är de tillfällen där de är tvungna att skriva. Då tolkar vi det som att det är extra viktigt att välja och anpassa uppgifter utifrån elevens intresse, för att höja motivationen. Det är även av stor vikt att erbjuda hjälpmedel, som underlättar för att eleven ska lyckas med sina uppgifter. Det stämmer med vad Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2007) tar upp om anpassningar för elever med ADHD.

Samtliga elever i vår undersökning upplever att idrott och hälsa är det ämne som fungerar bäst, för då behöver de inte sitta stilla och vara tysta utan får utlopp för sin energi. De tycker dessutom att det är det roligaste ämnet, vilket vi tycker styrker argumentet att intresse ökar motivationen. De svar som vi har fått ifrån våra informanter, där de beskriver svårigheter med koncentration och motivation stämmer väl med det som Duvner (1997) skriver om elever med ADHD, som är livliga, impulsiva och har svårt att koncentrera sig. De får ofta stora problem med att lära i skolsituationer och utvecklas därmed inte efter sin intellektuella förmåga anser Duvner (1997). Detta leder till att de får svårigheter med att lyckas i skolan. Vi anser att åtgärderna i skolan fokuserar på att få vardagen att fungera, istället för att utmana dessa elever på deras intellektuella nivå. Om man skulle få till en förbättring på detta område, så krävs mer resurser i form av fler vuxna i klassrummet och en minskad arbetsbörda för den enskilde läraren på andra områden. Detta är något man måste arbeta med på makronivå, från skolledning och hela vägen upp till regeringsnivå.

De flesta elever i vår undersökning uppger att de inte orkar lyssna mer än tio minuter vid genomgångar. De av eleverna som äter medicin för sin ADHD, tycker att det är lättare att koncentrera sig sen de har börjat medicinera, vilket även deras föräldrar upplever. Det är en av de positiva effekterna man kan se hos barn som får centralstimulerande mediciner, hävdar Barkley (1998).

Svårigheter att hantera förändringar

Resultatet i vår studie visar att många av föräldrarna som vi har intervjuat upplever att förändringar kan vara svårt att hantera för deras barn, och då menar föräldrarna att det är viktigt att förbereda barnen. Det stämmer med vad man framför i litteraturen. Axengrip och Axengrip (2004), Hellstöm (2007) samt Iglum (1997) beskriver samtliga att det är viktigt med rutiner. Ibland sker det förändringar i skolan och då är det viktigt att man förbereder eleven i god tid och vid upprepade tillfällen innan förändringen sker. Annars kan det lätt leda till otrygghet och frustration, som i sin tur kan leda till konflikter. Relaterat till det systemteoretiska perspektivet, så ingår mesosystemet där graden av likhet mellan hem och skola är en viktig faktor (Jakobsson & Nilsson, 2011). Vid de här tillfällena kan skolan lära av föräldrarna, så att man skapar en optimal situation för eleven.

Raster

I vår studie skiljer det sig i hur eleverna som går i skolan upplever rasterna jämfört med de elever som har avslutat skolan. De elever som går i skolan berättar att skolan har många rastvakter ute, medan de som avslutat skolan inte tycker att det var tillräckligt med vuxna ute på rasterna. Vi tolkar detta som att man idag har mer kunskap om elever med ADHD och därmed ser vikten av att ha fler vuxna ute på rasterna, där många av konflikterna uppstår. Detta styrks av Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2007) som menar att det är viktigt att skolan anpassas till elevens förutsättningar och behov, där ett viktigt exempel är att anpassa rasterna. Rasterna är en del av elevernas lekmiljö, som ingår i mikrosystemet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Föräldrasamverkan och handledning till lärare

Ett annat betydelsefullt resultat som framkom i vår studie är vikten av samverkan mellan skolan och hemmet, vilket även Andersson (1996) tar upp. De flesta av föräldrarna upplever att kontakten sker då det har uppstått problem, vilket innebär att det sker ofta och är av negativ karaktär. Detta tror vi kan skapa onda cirklar som motverkar samarbetet mellan hem och skola, vilket i sin tur försvårar skolsituationen för eleven. Vår åsikt är att man bör få till en tät och positiv kommunikation mellan pedagogerna och föräldrarna. Föräldrarna är de som känner sina barn bäst och vet vad som kan hjälpa dem på bästa sätt och här tror vi att skolan har mycket att lära om vad som fungerar i elevernas hemmiljö. Det stämmer väl överens med vad som ingår i mesosystemet i det systemteoretiska perspektivet (Jakobsson & Nilsson, 2011). Vi anser att det är av stor vikt att studera gemensamma relationer mellan dessa två miljöer och att man inte bara tittar på föräldradeltagande i skolan utan även skolans möjlighet att lära av föräldrarna. Vi håller med Andersson (1996) om att det är viktigt att pedagogerna bemöter föräldrarna positivt och stödjande, för är de positiva så smittar det av sig på eleven. Det krävs även att pedagoger och föräldrar förmedlar samma sak, för att nå fram till eleven och skapa en optimal skolsituation. Det är viktigt att få till en positiv förändring hos alla runt omkring eleven. Det är även lätt att lärarna hamnar i negativa samspelsmönster. I vår undersökning uttrycker föräldrarna att lärarna då behöver utbildning. Vi anser att handledning kan vara en bra form av utbildning, då man har konkreta fall att utgå ifrån. Detta styrks av Kadesjö (2007). Även Andersson (1996) menar att det är viktigt att ta hjälp av någon utomstående, då inga elevvårdsinsatser hjälper och alla känner sig maktlösa.

Skillnader mellan grundskoleelever och gymnasieelever

I vår studie tyckte båda informanterna som avslutat skolan att upplevelserna från gymnasietiden var mycket mer positiv än från grundskoletiden. Här kommer kronosystemet in som visar att tiden är en viktig påverkansfaktor (Jakobsson & Nilsson, 2011). Den ene eleven menade att mognad har betydelse. Gymnasieeleven har själv möjlighet att välja vad vederbörande ska läsa, alltså finns motivationen där i större utsträckning än för grundskoleeleven. Eleven på gymnasieskolan kan även välja ett program där man inte har lika stora grupper, och därmed är det bättre anpassat för eleven, vilket stämmer överens med vad Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2007) skriver om anpassning. Detta handlar om när olika händelser inträffar i elevens skolsituation och därmed påverkar eleven på olika sätt.

Bemötande

Vår andra frågeställning handlar om hur eleverna med diagnosen ADHD och deras föräldrar anser att eleverna blir/har blivit bemötta i skolan av lärare, andra elever och övrig personal.

Om en skola ska kunna ge elever med diagnosen ADHD det de behöver för att lyckas i skolan anser Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2012) att det är viktigt att pedagogerna har en stor förståelse och ett adekvat bemötande. Om lärarna ska kunna uppnå det, så är det viktigt att lärarna förbättrar sina kunskaper om ADHD hävdar Kos et al. (2006). De elever som går i skolan nu anser att de blir ganska bra bemötta av sina lärare, och att en del lärare har en förståelse för deras problematik. De elever som avslutat skolan anser att bemötandet från pedagogerna i gymnasieskolan och i en specialskola, anpassad för elever med funktionsnedsättningar, var bättre än ifrån pedagogerna i grundskolan. Föräldrarna anser att specialpedagogerna har bättre kunskap om ADHD, och därmed ett bättre bemötande gentemot eleverna. Det är även av stor vikt att rektorerna har kunskapen och förståelsen om ADHD, för de har störst möjlighet att påverka skolsystemets organisation, som ingår i makrosystemet. Det mönster man kan se i vår studie är att informanterna har gett intrycket av att lärarna har mer kunskap om ADHD idag än tidigare. Föräldrarna har en åsikt om att ju mer kompetenta lärarna kände sig inom området ADHD desto bättre var deras bemötande gentemot dessa elever. Forskning visar att lärare med erfarenhet av att undervisa elever med ADHD känner sig tryggare i att undervisa elever med den här funktionsnedsättningen (Reid et al., 1994). Föräldrarna anser att de lärare som känner eleven så väl att de ofta vet vad som ska hända i förväg, och på så sätt kan hindra eleven innan det händer, minskar antalet misslyckanden för eleven.

Däremot anser majoriteten av de elever som vi har intervjuat att inte alla har den förståelsen. Ibland får de en negativ stämpel av en del lärare. Eleverna menar att de ofta får skulden för saker som har hänt och att lärarna inte lyssnar på dem, när de försöker förklara vad som har hänt. De känner sig orättvist behandlade. Det stämmer med vad Kos et al. (2006) hävdar att lärare ofta har en negativ bild av hur elever med ADHD uppför sig. Även Axengrip och Axengrip (2004) menar att dessa elever ofta blir syndabockar för mycket av det som händer runt omkring dem. Vi tror att ibland kan denna oförmåga till insikt bero på att en lärare har en dålig dag eller är stressad över en tuff arbetsbelastning, som i förlängningen kan leda till att eleven inte får det bemötande som vederbörande behöver. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) kan det vara ett exempel på något som ingår i exosystemet, som handlar om samspel som eleven sällan eller inte alls medverkar i, men som ändå påverkar eleven.

Vissa av eleverna som vi har intervjuat menar att de ofta hamnar i bråk med andra elever och att det ibland förekommer kränkningar ifrån andra elever, speciellt i de yngre åren. Det här händer i elevens omedelbara närmiljö, i mikrosystemet, med viktiga personer som eleven samverkar med dagligen (Jakobsson & Nilsson, 2011). Detta är något som påverkar eleven och som hänger ihop med hur helheten fungerar.

Särskilt stöd i skolan

Vår tredje frågeställning handlar om vad eleverna med diagnosen ADHD och deras föräldrar anser om det stöd eleverna får/har fått i skolan.

För många barn med ADHD blir svårigheterna särskilt påtagliga när de börjar skolan, för att kraven ökar, belyser Beckman (2007). Därför måste skolan anpassas till barnets förutsättningar och behov. I vår undersökning anser eleverna att det nästan inte skett någon anpassning för dem i lärandemiljön. Eleverna berättar att det finns läxhjälp på skolan, men ingen av dem utnyttjar den hjälpen. Föräldrarna tror det beror på att barnen inte orkar koncentrera sig längre. Vi tror att det kan vara svårt för dessa elever att komma igång med sina uppgifter, då läxhjälp kan vara ostrukturerad eftersom alla arbetar med olika saker. Då saknas den strukturerade arbetsmiljön och de tydliga ramarna som Axengrip och Axengrip (2004), Hellström (2007) samt Iglum (1997) tar upp. Föräldrarna anser att deras barn inte vet vilka läxor de har och att de ofta glömmer sina läxböcker i skolan. Då är det bra att ha dubbla uppsättningar böcker som Hellström (2007) föreslår. En del föräldrar anser även att det hade varit bra om läxorna var anpassade, så att de var rimliga att klara av och att de helst fick göras på datorn. En förälder tycker att informationen om vilka läxor eleverna har, borde finnas på någon pedagogisk digital kommunikationsplattform.

Vi upplever att eleverna i vår undersökning nästan inte har någon tillgång till hjälpmedel alls. Hjälpmedel är viktiga föremål, som eleven bör använda varje dag. Det är objekt som ingår i mikrosystemet. Det stämmer överens med Bolic et al.'s (2013) oro över att det är så många elever med koncentrationssvårigheter som inte har tillgång till egen dator. Det var endast ett par elever som fick egna datorer, och för dessa dröjde det länge innan programmen som de behövde installerades. Det motsäger vad Jakobsson och Nilsson (2011) tar upp om kronosystemet, där tidpunkten för åtgärden kan vara avgörande. Vi tror att bristen på hjälpmedel beror på att pedagogerna inte har tillräcklig kunskap om vilka hjälpmedel som finns, där har specialpedagogerna en viktig roll att informera pedagogerna. I läroplanen (Skolverket, 2011) står det att en likvärdig utbildning inte innebär att resurserna måste tilldelas lika och där behöver det kanske styras tydligare uppifrån hur den fördelningen kan förbättras för elever som behöver dessa hjälpmedel eller andra resurser, vilket bör ske på makronivå. Således har även skolledningen ett ansvar att fördela de resurser, så att alla får en likvärdig utbildning. Den behöver dock inte se likadan ut för alla elever.

En elevassistent kan vara en betydelsefull person i elevens mikrosystem. I vår undersökning har det funnits elevassistenter som har haft en avgörande roll för att eleven ska klara av skoldagen och dess utmaningar. Föräldrarna anser att det är viktigt att personen är kunnig och har ett tydligt uppdrag. Vi bedömer att det är viktigt att personen har kvalificerade kunskaper om ADHD, men det är också av stor betydelse att personkemin stämmer mellan elev och assistent. Det stämmer med vad Kadesjö (2007) skriver: "Barnet måste känna att den vuxna går att lita på även om det stormar" (s. 216). En förälder i vår studie är rädd att hennes dotter ska bli beroende av sin assistent, därför håller de på att minska ner tiden som assistenten följer eleven. Kadesjö (2007) hävdar också att det finns negativa aspekter med en assistent. Vi

tolkar att det finns både fördelar och nackdelar med en elevassistent, men om man utgår ifrån vad som är bäst för eleven vid just den tidpunkten och anpassar efter det. Kronosystemet handlar om tid och när en åtgärd sätts in (Jakobsson & Nilsson, 2011). Under vissa delar av elevens skolgång kan det vara en förutsättning att en assistent finns vid elevens sida, för att stötta honom eller henne. Under andra perioder kan det vara så att assistenten hindrar eleven från att utveckla sina kamratrelationer eller att eleven behöver öva sig på att klara sig på egen hand och då kan det vara bättre med en lärarassistent. Detta stämmer med vad Kadesjö (2007) förmedlar.

En pappa i vår undersökning tar upp att det är nödvändigt med struktur i klassrummet och att det inte ska finnas för mycket saker som distraherar. Det går i linje med vad Carbone (2001) anser om klassrumsmöblering. Axengrip och Axengrip (2004) samt Hellström (2007) upplyser om att man bör minska sinnesintycken i klassrummet. Lärandemiljön ingår i mikrosystemet, vilket är en viktig del som påverkar eleven. Pappan menar även att det är förödande att man ska hämta sina saker i en korg på väggen. Det är så mycket annat som kan hända på vägen. Det stämmer med det Hellström (2007) skriver om att det är viktigt att saker som eleven behöver finns på bestämda platser i närheten, så att de är lätta att hitta och hålla ordning på. Vi har åsikten att rutiner och struktur är viktigt för alla elever, men speciellt för elever med ADHD.

Det systemteoretiska perspektivet har hjälpt oss på flera sätt i analysen av vår empiri. Eftersom vi utgår från eleven och dennes närmaste miljö i vår studie, så handlar det mest om mikronivån. Man ser hur faktorer på denna nivå hänger ihop och hur de påverkas av faktorer på andra nivåer. Det är viktigt att förstå att allt hänger ihop. Man kan inte bara göra en åtgärd på en nivå och tro att det räcker för att kunna hjälpa dessa elever, utan man måste samverka på alla nivåer, både inom och mellan de skilda nivåerna. Man måste ha en förståelse för helheten och inse vilka faktorer och nivåer som samspelar. Detta för att skolan ska kunna hjälpa de elever, som är i fokus för vår studie, att lyckas.

Metoddiskussion

Valet med en kvalitativ undersökningsmetod med ostrukturerade intervjuer med öppna frågor visade sig vara givande. Vi har fått tagit del av elevernas upplevelser av sin skolsituation, och har fått en djupare inblick i hur de uppfattar sin verklighet. Våra frågor handlade främst om mikronivån, så därför saknades det en del svar ifrån informanterna om de övriga nivåerna. Vår tanke med att ta med föräldrarna till dessa elever i vår undersökning visade sig vara fruktbar. Det var många gånger som vi förutspådde att eleverna inte riktigt kunde sätta ord på sina känslor och upplevelser, då kunde föräldrarna tydliggöra samt att vi även fick deras perspektiv.

Många familjer har fulltecknade veckoscheman, vilket ledde till att det inte var så lätt att få till alla intervjuer. I vissa fall ringde och mailade vi vid ett flertal tillfällen till föräldrarna, för att få tid till våra intervjuer. Det var viktigt att ingen lämnade återbud, när tiden gick. Detta ledde till att vi fick till samtliga intervjuer som var inplanerade.

Vårt skeva urval med endast en flicka och sex pojkar kan ha lett till att vi missat en del intressanta svar, speciellt ifrån de tysta flickorna med koncentrationssvårigheter, om hur de upplever sin skolsituation. Det hade varit av intresse att jämföra bemötandet från lärare, kamrater och övrig skolpersonal mellan de störande pojkarna och dessa flickor.

Både våra teoretiska kunskaper tillsammans med våra subjektiva och känslomässiga erfarenheter var bra att ha med sig, när vi förberedde oss för intervjuerna, så som Patel och Davidson (2011) har beskrivit det. Däremot var vi noga med att inte visa våra känslor och åsikter vid intervjuerna, för att inte påverka våra informanter. Vi upplevde att det gick bra, men att det var svårt vid en del av intervjuerna. Speciellt vid de intervjuer där föräldrarna berättade oerhört känslolöst om sina barns upplevelser av skolsituationen.

Vid två intervjutillfällen hade eleven och föräldern kommit direkt från ett utvecklingssamtal, där man hade diskuterat nya åtgärder. Vi tror att det kan ha påverkat hur informanterna berättade om upplevelser, bemötande och stöd på ett positivt sätt.

Vid val av teorier utgick vi ifrån ett systemteoretiskt perspektiv. Det innebär att i ett mänskligt system är helheten alltid mer än summan av delarna, menar Öquist (2003). Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att eleven påverkas av det som händer runt omkring vederbörande, men det är också så att det runt omkring påverkas av eleven. Systemteori kan vara till hjälp för att förstå det som händer runt omkring en elev och hur det hela hänger ihop. Om man kan förstå och förklara det som händer, så kan man lättare föreslå förbättringar, hävdar Öquist vidare.

I studien har vi tolkat vårt intervjumaterial hermeneutiskt. Vi har delat in vårt empiriska material i olika teman, där vi först har tolkat varje del, för att sen tolka delarna till en helhet. De olika delarna står i relation till varandra och har en avgörande betydelse för helheten. Vår förförståelse kan ha påverkat hur vi fick fram vårt resultat eftersom vi omedvetet kan ha inverkat på tolkningen av informanternas berättelser. Dessutom kan vi ha svävat ut i våra tolkningar, men vi har försökt vara så objektiva som möjligt. Först tolkade vi allt material var för sig och sedan gemensamt, för att kontrollera att vi kom fram till samma sak.

Slutsatser

Vi har i denna undersökning främst studerat mikrosystemet och resultaten ger en hel del tankar om vad skolan och framförallt pedagogerna kan göra för att elever med funktionsnedsättningen ADHD ska lyckas i skolan. Bemötandet av eleverna är mycket viktigt och för att det ska ske på ett lämpligt sätt krävs kunskap om ADHD, att man som pedagog är lyhörd och att man är öppen för att hitta nya arbetsformer.

Det har framkommit i vår studie och i tidigare forskning att lärare behöver förbättra sina kunskaper om funktionsnedsättningen samt hur man bör bemöta denna grupp av elever. Vi anser att detta bör ingå i större utsträckning i lärarutbildningen, eftersom alla blivande lärare kommer att undervisa elever med funktionsnedsättningar som exempelvis ADHD. Alla yrkesverksamma lärare har inte tillräckliga kunskaper om ADHD, så utbildning och handledning är viktigt för att skapa en positiv förändring hos alla runt omkring eleven. Om eleven ska lyckas i skolan är det viktigt att föräldrar och pedagoger förmedlar samma sak till eleven. Det uppnås på bästa sätt inom mesosystemet, alltså om man har en positiv föräldrasamverkan med en bra och regelbunden ömsesidig kommunikation.

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) påpekas att:

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (s. 14).

I vår undersökning har det visat sig att det är ett stort ansvar som ligger på den enskilde läraren. Man bör se över lagar och förordningar, som ingår i makrosystemet, så att ekonomiska resurser riktas till de elever som behöver det och så att läraren får en mindre arbetsbelastning, för att räcka till för dessa elever i större utsträckning. Enligt en rapport från Skolinspektionen (2013) visade det sig att 71 % av de svenska skolorna brister i arbetet med att ge särskilt stöd till de elever som behöver det. Vi anser att detta bör ses över och förbättras. Om dessa elever och framtidens elever ska få en likvärdig utbildning är det viktigt att alla från politiker, skolchefer, rektorer och lärare tar sitt ansvar och utformar skolan så att hänsyn tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Vi upplever även att flera av de åtgärder som sätts in i skolan dröjer alldeles för länge för dessa elever, vilket är en påverkansfaktor i kronosystemet.

Den slutsats vi har kommit fram till i vår uppsats är att det är viktigt med helheten och att alla nivåer samverkar, för att man ska uppnå en optimal situation för elever med ADHD.

Förslag till fortsatt forskning

Det vore intressant att forska vidare om det finns skillnader i upplevelser av skolsituationen för elever med diagnosen ADHD i olika stadsdelar, i ett storstadsområde kontra i en mindre stad eller mellan friskolor och kommunala skolor. I olika stadsdelar kan det finnas olika ekonomiska skillnader och då skulle man kunna titta på om elever med ADHD får mer och bättre resurser om de ekonomiska förutsättningarna finns. Vi har en känsla av att det finns skillnader mellan friskolor och kommunala skolor, vad det gäller om elever med svårigheter får möjlighet att börja på respektive skola. Det hade varit spännande att kontrollera om det faktiskt är så. Det skulle även vara spännande att forska om elever med diagnosen ADHD från rektorernas perspektiv, eftersom de bär det yttersta ansvaret för att elever i behov av särskilt stöd verkligen får det stöd de behöver. Ytterligare ett viktigt forskningsområde, som vi anser att man verkligen behöver belysa är de tysta flickorna som inte stör i skolan, men som har koncentrationssårigheter. Deras problematik uppmärksammas inte, för de är inte lika krävande för omgivningen. De har också rätt till hjälp och förståelse i samma utsträckning som pojkarna.

Referenser

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistic manual of mental disorders*. (4: e uppl.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistic manual of mental disorders*. (5: e uppl.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam Förlagsservice.
- Axengrip, C., & Axengrip, J. (2002). *Pedagogiska hjälpmedel för elever med DAMP/ADHD: grundläggande kunskaper om diagnoserna & användandet av pedagogiska hjälpmedel*. Umeå: Konsulterna Axengrip.
- Axengrip, C., & Axengrip, J. (2004). *Pedagogiska strategier: Handbok för DAMP/ADHD-problematik*. Umeå: Axengrips Förlag AB.
- Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Beckman, V. (2007). *ADHD/DAMP – en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bolic, V., Lidström, H., Thelin, N., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2013). Computer use in educational activities by students with ADHD. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 20 (5), 357-364. doi: 10.3109/11038128.2012.758777
- Carbone, E. (2001). Arranging the Classroom with one Eye (and Ear) to Students with ADHD. *Teaching exceptional children*, 34 (2), 72-81.
- Dobrin, G., Dobrin, P., & Hagström L. (2012). *Det var ingen som frågade!* Göteborg: Empaticus AB.
- Duvner, T. (1997). *ADHD: Impulsivitet överaktivitet koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Fridholm, L. (2012, 15 oktober). Vad händer med adhd-diagnosen i DSM-5? [Blogginlägg]. Hämtad 2013-10-05, från <http://lindafridholm.se/vad-hander-med-adhd-diagnosen-i-dsm-5/>
- Gillberg, C. (2013). *Ett barn i varje klass – om ADHD och DAMP*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Greene, W.R. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Habilitering & Hälsa, Stockholms läns landsting. (2013). *ADHD center, behandling*. Hämtad 2013-10-05, från <http://habilitering.nu/adhd-center/vad-ar-adhd/behandling>
- Hellström, A. (1995). *Nu är det vår tur*. Stockholm: Liber AB.

- Hellström, A. (2007). *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn med ADHD*. Stockholm: Sinus AB.
- Hellström, A. (2011). *Värt att veta om ADHD hos barn och ungdomar*. Nacka: Sinus AB.
- Hellström, A. (2012). *Lärare för barn/elever med ADHD - Så kan du underlätta elevens inläring och utveckling*. Stockholm: Sinus AB.
- Iglum, L. (1997). *Om de bara kunde skärpa sig! Barn och ungdomar med DAMP/MBD, AD/HD och Tourettes syndrom*. Oslo: Ad Notam Gylendal AS.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder: Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kadesjö, B., & Gillberg, C. (1998). Attention deficits and clumsiness in Swedish 7-year-old children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 40(12), 796-804. doi: 10.1111/j.1469-8749.1998.tb12356.x
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160. doi: 10.1080/10349120600716125
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forsknings metodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pelham, W. E. (1993). Pharmacotherapy for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22 (2), 199-227.
- Reid, R., Maag, J. W., Vasa, S. F., & Wright, G. (1994). Who are the children with ADHD? A school-based survey. *The Journal of Special Education*, 28(2), 117-137.
- Skolinspektionen. (2013). *Regelbunden tillsyn – halvårsstatistik 2013*. Hämtad 2013-10-06, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Regelbunden-tillsyn/Statistik-regelbunden-tillsyn/Regelbunden-tillsyn-halvarsstatistik-2013/>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Hämtad 2013-10-06, från http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10942/2002-110-16_200211017.pdf

- Socialstyrelsen. (2010). *Barn som utmanar, Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Hämtad 2013-10-05, från <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17951/2010-3-6.pdf>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salmanacadeklarationen och Salamanca +10*. Hämtad 2013-10-06, från <http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>
- Szatmari, P., Offord, D.R., & Boyle, M. H. (1989). Ontario child health study: Prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 219-223. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00236.x
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Utbildningsradion. (2013). *Brister i stöd till elever med adhd*. Hämtad 2013-05-31, från <http://www.ur.se/Produkter/171752-Skolministeriet-Brister-i-stod-till-elever-med-adhd>
- Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2013-10-26, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wirkberg, E. (2003). *Lekfulla metoder – allvarligt funktionshinder*. Uppsala: WiLu Struktur & Metod.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Öquist, O. (2003). *Systemteori i praktiken. Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård och socialt arbete*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Bilaga 1: Diagnoskriterier

Diagnoskriterierna för ADHD enligt DSM 5:

Minst sex av nedanstående symtom på ouppmärksamhet ska ha förekommit och/eller minst sex symtom på hyperaktivitet–impulsivitet ska ha förekommit i minst sex månader. När dessa symtom inte är åldersadekvata och har en negativ inverkan på det sociala och i studiesammanhang.

Ouppmärksamhet

- Slarvar eller missar detaljer i skolarbetet eller andra aktiviteter.
- Har svårt att hålla kvar koncentrationen på uppgiften eller i lekaktiviteter.
- Tycks inte lyssna på vad man säger.
- Har svårt att uppfatta instruktioner och misslyckas ofta med att slutföra skolarbete, vardagssysslor eller arbetsuppgifter (inte beroende på trots eller att barnet inte förstått instruktionen).
- Har svårt att organisera sitt arbete eller andra aktiviteter.
- Undviker, ogillar eller har svårt att engagera sig i uppgifter som kräver längre stunds mental ansträngning, t ex skolarbete.
- Tappar ofta saker, glömmer att ta med saker som behövs för aktiviteten, som pennor, böcker och kläder.
- Blir lätt störd av det som händer runt omkring.
- Glömsk i vardagliga aktiviteter.

Hyperaktivitet

- Har ingen ro i händer eller fötter, eller skruvar på sig på stolen.
- Har svårt att sitta stilla på sin plats.
- Springer ofta omkring, klänger och klättrar mer än vad som anses lämpligt i situationen. Hos äldre kan detta vara begränsat till en subjektiv känsla av rastlöshet.
- Har ofta svårt att leka och arbeta lugnt och stilla.
- Verkar ofta ”vara på språng” eller ”gå på högvarv”.
- Pratar ofta överdrivet mycket.

Impulsivitet

- Kastar ofta ur sig frågor innan frågeställaren pratat färdigt.
- Har ofta svårt att vänta på sin tur.
- Avbryter och stör andra, bryter in i samtal eller lekar. (American Psychiatric Association, 2013).

Bilaga 2: Missiv

Hejsan!

Vi är två lärare som håller på att komplettera våra lärarutbildningar vid Göteborgs universitet. Vi har båda arbetat som lärare i ca 15 år. Vi har båda erfarenhet av att arbeta med elever med diagnosen ADHD. Vi kommer nu under hösten 2013 att skriva vårt examensarbete som kommer att syfta till att undersöka hur elever med diagnosen ADHD och deras föräldrar upplever/har upplevt skolsituationen. Vidare är syftet att undersöka hur eleverna och deras föräldrar anser att eleverna blir/har blivit bemötta och om de anser att eleverna får/har fått det stöd eleverna behöver för att lyckas i skolan.

Vi planerar att intervjua två elever i år 4-6, två elever i år 7-9 och två elever som har avslutat skolan, samt en förälder till varje elev under veckorna 38-41. Intervjun kommer att ta ca 30-60 min och vi är tacksamma om vi får möjlighet att spela in intervjuerna för att vara säkra på att inte missa något väsentligt och för att kunna analysera svaren mer exakt. Ni har rätt att avbryta er medverkan i undersökningen när som helst under processen. Ni kommer att förbli anonyma. De inspelade intervjuerna kommer att raderas efter att undersökningen är genomförd och endast vi som genomför undersökningen kommer att ha tillgång till materialet.

Vi vore tacksamma om ni kan tänka er att vara med i vår studie och att vi får möjlighet att ta del av era upplevelser och erfarenheter.

Om ni är intresserade att delta i undersökningen kontakta oss för att bestämma tid och plats för intervjuerna. Kontakta oss gärna om ni har några frågor eller funderingar.

Kontakta oss på:

Tel: xxxxxxxxxxxx

Email: xxxxxxxxxxxxxxxxx

Med vänliga hälsningar

Ann-Carin Olsson och Tesa Enyck

Göteborgs universitet

✂-----

Jag ger härmed mitt medgivande till att mitt barn.....

barnets namn

deltar i intervjuer som skall ligga till grund för Ann-Carin Olsson och Tesa Enycks examensarbete i pedagogik.

.....
ort och datum

.....
namnteckning

.....
ort och datum

.....
namnteckning

Bilaga 3: Intervjuguide eleverna

Upplevelser av sin skolsituation

- Berätta lite om hur det är i skolan.
- Positivt/negativt i skolan.
- Lätt/svårt i skolan.
- Lektioner, raster, teoretiska-/ praktiska ämnen, kamratrelationer, lärarrelationer, att vänta, förändringar, valsituationer.
- Medicin. (I så fall vad är skillnaden då mot nu?)
- Svåra situationer. (Vad händer?)

Bemötande

- Lärare.
- Klasskompisar.
- Andra elever.
- Övrig skolpersonal.

Stöd och resurser

- Liten grupp, extra vuxenstöd, arbeta enskilt, kuratorsamtal, hjälp med läxläsning, extra lektioner, anpassat material, kortare lektioner och så vidare.
- Positivt/negativt, varför?
- Vad tror eleverna själva hade kunnat hjälpa de att lyckas i skolan?

Bilaga 4: Intervjuguide föräldrarna

Upplevelser av barnets skolsituation

- Beskriv ert barns skolsituation, gärna från början.

Bemötande

- Bemötande av barnet från sina lärare.
- Bemötande av barnet från sina klasskompisar.
- Bemötande av barnet från andra elever.
- Bemötande av barnet från övrig skolpersonal.

Stöd och resurser

- Liten grupp, extra vuxenstöd, arbeta enskilt, kuratorsamtal, hjälp med läsläsning, extra lektioner, anpassat material, kortare lektioner och så vidare.
- Positivt/negativt, varför?
- Vad tror du hade kunnat hjälpa ditt barn att lyckas i skolan?