



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Korridorsbarn i klassrummet?

En systematisk litteraturstudie om klassrumsstrategier för adhd-elever

Anna Helander Ekberg Anna Jadehill

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2020

Examinator: Silwa Claesson

Sammanfattning

Titel: Korridor barn i klassrummet? Systematisk litteraturstudie om klassrumsstrategier för adhd-elever

Title: Mind wanderers in the classroom? A systematic review on classroom strategies for students with adhd

Författare: Anna Helander Ekberg, Anna Jadehill

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Silwa Claesson

Nyckelord: ADHD, Special Needs Students, Classroom Techniques, Classroom Management, Inclusion, Inclusive Education, Access to Education, Learning Strategies

Studiens syftar till att undersöka om man utifrån forskning på vad lärare gör för att underlätta för adhd-elever, kan dra slutsatser om olika klassrumsstrategiers effektivitet och användbarhet. ”Adhd-elever” används i studien som signalbeteckning för att representera elever som i klassrummet uppvisar beteenden vilka uppfattas symptomatiska för adhd, oberoende av eventuell ställd diagnos. Frågeställning: kan befintlig forskning visa på specifika lärarhandlingar som underlättar för adhd-elever i ett inkluderande klassrum?

Studien är genomförd som en systematisk litteraturstudie med innehållsanalys. Resultatet visar att alla typer av klassrumsstrategier ger effekt på beteende, skolprestationer och självreglerande förmåga, men att de självreglerande är mer effektiva än andra. Studien visar också en diskrepans mellan vilka strategier lärare använder och vilka forskningen rekommenderar.

Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställning.....	2
3. Bakgrund.....	2
3.1 Funktionsnedsättningen adhd.....	2
3.1.1 Diagnosen adhd.....	2
3.1.2 Leva med adhd.....	3
3.1.3 Gammal kamrat i ny diagnoskostym.....	3
3.2 Det inkluderande klassrummet.....	4
3.3 Begrepp och akronymer.....	5
3.3.1 Intervention.....	6
3.3.2 Strategi.....	6
3.3.3 Antecedent.....	6
3.3.4 Kontingenser.....	6
3.3.5 Kärt barn har många namn på själv-.....	9
4. Metod.....	10
4.1. Metodval.....	10
4.1.1 Vad är en systematisk litteraturstudie?.....	11
4.1.2 Varför systematisk litteraturstudie?.....	11
4.2 Datainsamling.....	12
4.2.1 Systematisk litteratursökning.....	12
4.2.2 Urval.....	15
4.2.3 Databearbetning.....	16
4.3 Etiska överväganden.....	16
5. Resultat.....	16
5.1. Litteratursökning och urval.....	16
5.2 Innehållsanalys: interventioner och strategier.....	19
5.2.1 De ingående studiernas kategoriseringar.....	19
5.2.2 De ingående studiernas slutsatser.....	21
5.2.3 De ingående översikternas kategoriseringar.....	22
5.2.4 Gemensam kategorisering.....	23
5.2.5 De ingående översikternas slutsatser.....	24
5.2.6 Gemensamma slutsatser.....	25

7. Diskussion	26
7.1 Som man frågar får man svar	26
7.2 Att blanda äpplen och päron - metoddiskussion	26
7.3 Gör som jag säger, inte som jag gör – resultaten och verkligheten	27
7.4 Behov av fortsatt forskning	27
7.5 Didaktisk reflektion	28
Referenser.....	30
Bilagor	32

1. Inledning

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. (SFS 2010:800 1kap. 4§)

Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. (SFS 2010:800 3 kap. 2§)

Skollagen är tydlig: det handlar om alla barn. Som föräldrar till barn med olika utmaningar vet vi att verkligheten kan se annorlunda ut. Under vår lärarutbildning har vi funderat över vad det är som skiljer agnarna från vetet, vad som skiljer en habil lärare från en virtuos. Handlar det bara om personlig lämplighet eller är det också en fråga om teknik?

På våra VFU-skolor har vi hört sådant sägas om andra som förmodligen har sagts om både oss och våra barn genom åren. Vi har hört erfarna lärare uttrycka sitt hjärtas mening om hur de elever som inte hänger med vid vanlig hederlig katederundervisning är lata och/eller korkade, och hur det mesta är föräldrarnas fel. Vi har hört berättas om hur det med jämna mellanrum lanseras någon ny pedagogisk mirakelkur som snart faller i glömska då den enbart tycks göra nytta för ett fåtal. Det är trots allt enklare att göra som man alltid har gjort, man vet ju vad som fungerar - men vet man faktiskt det? Vi har också upplevt lärarna som får det att hända. Vad är det de gör, de som med virtuosens skenbara lätthet får klassrummet att fungera och alla att känna sig inkluderade? Detta har gjort oss nyfikna på forskningsläget: Finns det vetenskapligt beskrivna och beprövade klassrumstekniker för inkludering som har visat sig mer användbara än andra? Gör det det så vill vi lära oss dem!

Vi har valt att använda adhd som slagruta i vårt sökande. Elever kan befinna sig i alla möjliga sorters svårigheter, men adhd har en symptombild som blir tydlig i skolmiljö eftersom den rimmar så illa med de uppförandekrav som är normerande i skolan. Det är under adhd-etiketten vi hittar korridor barnen, de där eleverna som är så vana att omges av skäll, trötta suckar och axelryckningar att uppgivenheten riskerar bli en del av deras självbild. Men skollagen lämnar inget utrymme för uppgivenhet. Ingenstans står det att skolan är för alla elever utom de jättejobbiga.

Vi vill också kunna få det att hända, få klassrummet att fungera och alla att känna sig inkluderade. Inte en gång då och då för att vi hade tur, utan upprepade gånger. ”Jag vet ingenting om tur. Bara att ju mer jag tränar desto mer tur har jag”, sa slalomåkaren Stenmark när han vann som mest. Alla blir inte virtuoser, men vet man inte vad som krävs för att lyckas går det inte ens att börja öva. Genom att undersöka och sammanställa beforskade strategier för adhd-elever, vill vi identifiera kunskap om klassrumsstrategier som lärare kan använda i det dagliga arbetet.

2. Syfte och frågeställning

Den svenska skolan ska vara en skola för alla. Syftet med studien är att undersöka om man, utifrån forskning på vad lärare gör för att inkludera adhd-elever i klassrumsundervisningen, kan visa på fungerande strategier som kan bidra till att skolan blir en skola också för alla dem som ibland upplever att skolan är för alla andra.

För att avstå från ställningstaganden kring huruvida det är lämpligt att tala om elever *med* adhd, elever som *har* adhd eller elever *i* skolsvårigheter, används inom ramen för denna studie signalbeteckningen ”adhd-elever”. Med den avses barn och ungdomar som i skolan uppvisar beteenden vilka uppfattas symptomatiska för adhd. Studiens ”adhd-elever” definieras utifrån klassrumsbeteenden som lärare uppfattar, bemöter eller förekommer, inte utifrån eventuell adhd-diagnos. Studien omfattar internationell forskning på klassundervisning för elever i åldrar motsvarande svensk grundskola eller gymnasium.

Frågeställning: kan befintlig forskning visa på specifika lärarhandlingar som underlättar för adhd-elever i ett inkluderande klassrum?

3. Bakgrund

Här presenteras det kunskapssammanhang forskningsfrågan hör hemma i, och begrepp som är centrala för förståelsen av undersökningsområdet.

3.1 Funktionsnedsättningen adhd

Studien handlar inte om diagnosen adhd, och signalbeteckningen ”adhd-elever” är inte avhängig av en eventuell diagnos. Icke desto mindre krävs en viss förförståelse av adhd i diagnostisk mening för att talet om adhd-symptomatiska skolbeteenden ska bli meningsfullt.

3.1.1 Diagnosen adhd

Personal inom förskola, skola, socialtjänst och hälso- och sjukvård behöver bättre kunskap för att kunna uppmärksamma problem som kan tyda på adhd. (Socialstyrelsen 2014, s.12)

Diagnoskriterierna för adhd följer DSM-5, den senaste versionen av American Psychiatric Associations diagnosmanual *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, utgiven 2013. Kärnsymtom vid adhd är så stora svårigheter med uppmärksamhet, impulsivitet och överaktivitet att de innebär en funktionsnedsättning. Konsekvenser av funktionsnedsättningen för barn och ungdomar kan bland annat vara:

- Ojämn prestationsförmåga, så att hen kan vissa saker mycket bättre eller mycket sämre än jämnåriga.
- Svårigheter med exekutiva funktioner, som att planera, prioritera, organisera och genomföra.
- Kognitiva svårigheter med minne eller förmåga att föra abstrakta resonemang
- Bristande tidsuppfattning, svårt att beräkna tidsåtgång och att passa tider.
- Svårigheter att kontrollera humör, känslor och känslouttryck.

- Svårigheter med sociala relationer som kräver samspel, lyhördhet för andra och förmåga att vänta på sin tur.

Överlappande diagnoser mellan adhd och andra psykiatriska problem, autismspektrumtillstånd, motoriska problem och inlärnings-svårigheter är mycket vanligt. (Socialstyrelsen, 2014)

3.1.2 Leva med adhd

En inblick i hur det kan vara att leva med adhd ges av Ringer (2020) i en metaanalys av barns och ungdomars upplevelser av sin egen adhd, där han identifierar att beskrivningarna kan sorteras in i fyra upplevelsekategorier.

Den första kategorin innefattar upplevelser av kropp och psyke, bristande kontroll över den egna kroppen, över känslor och koncentrationsförmåga och en upplevelse av att fungera fundamentalt annorlunda än andra. Barnen och ungdomarna beskriver också svårigheter med att lära sig, att förstå vad som sägs, och frustrationen och ilskan över den känsla av otillräcklighet som svårigheterna väcker.

Den andra kategorin rymmer barns och ungdomars uttryck för ambivalens kring de egna behoven. De slits mellan behovet av att å ena sidan anpassa sig, att med hjälp av mediciner eller copingstrategier kontrollera tankar, känslor och beteenden, och å andra sidan behovet av att bli accepterad som den man är.

Den tredje kategorin beskriver upplevelser av att ingå i sociala sammanhang. Många barn och ungdomar med adhd upplever omgivningens krav och förväntningar som orealistiskt höga och därför outhärdliga. Här beskrivs upplevelser av stigmatisering och känsla av utanförskap, av att alltid vara den utpekade, den som avviker, och av en stark längtan efter att få vara "som alla andra". Men här beskrivs också upplevelser av att bli förstådd, av att få hjälp och att bli sedd och accepterad av lärare, föräldrar eller kamrater.

Den fjärde kategorin handlar om identitetsskapande. Många barn och ungdomar med adhd kämpar med en i grunden negativ självbild, ofta definierad av nedsättande beskrivningar av adhd och av omgivningens syn på vad som upplevs som ständiga misslyckanden. Man upplever att man är sina symptom, en adhd-stereotyp. Men här finns också en motrörelse, ett behov av att få vara "en vanlig tonåring", och viljan att bygga en normativ vuxenidentitet på ett "jag" som är oavhängigt av symptom och medicinering.

3.1.3 Gammal kamrat i ny diagnoskostym

Lika konfliktfylld som tillvaron kan vara för den som på ett eller annat sätt lever med adhd, ter sig diagnosens historia. 2014 gav Socialstyrelsen ut ett kunskapsstöd om adhd, däribland Carlbergs *En diagnos det stormat kring. Adhd i ett historiskt perspektiv*. Följande korta nedslag i diagnosens historia är hämtade ur den.

Uppmärksamhetsstörningar och hyperaktivitet finns beskrivna redan i läkarböcker från 1700-talet, men den första benämning som nådde utanför psykiatrin var MBD, Minimal Brain Disorder, som nådde den amerikanska allmänheten under 1970-talet i reklam för läkemedlet Ritalin för "The MBD Child". Diagnosen MBD kom till Sverige under 1970-talet, och de

hätska debatter som utlöstes av stora MBD-kartläggningar av skolbarn gav uttryck för två parallella synsätt inom svensk psykiatri: det psykoanalytiska och det neurologiska. År 1981 presenterade barnpsykiatern Christopher Gillberg en slutsats att 1,2 procent av Göteborgs förskolebarn hade svår MBD och 3 - 6 procent av barnen hade lätta till måttliga MBD-symptom. 1987 ersätts MBD av inte mindre än tre diagnoser. I Sverige lanserade Gillberg DAMP, Deficits in Attention, Motor control and Perception, en diagnosbenämning som snabbt fick starkt fäste i de nordiska länderna. I USA utkom DSM III R, som presenterar den nya diagnosen ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Dessutom publicerade Världshälsoorganisationen den internationella klassifikationen ICD-9, där symptombilden får heta "hyperkinetiska syndrom i barndomen".

Den svenska psykiatrin rördes inte nämnvärt av det tidiga 1900-talets psykoanalytiska strömningar förrän efter 1969, då ett psykodynamiskt synsätt revolutionerade synen på bland annat överaktivitet och koncentrationssvårigheter hos barn. Det som ditintills definierats och behandlats som störningar i det centrala nervsystemet, tolkades i det nya paradigmet som uttryck för dysfunktionalitet i familjen och tidiga anknytningsproblem mellan mödrar och barn, Följaktligen skulle problemen behandlas med familjeterapi, inte medicin. Konflikten mellan de två psykiatriska parallellspåren blev en offentlig angelägenhet år 2000 i vad Carlberg kallar "dampfejden". Denna utbröt när sociologen Eva Kärfve i boken *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan* tog heder och ära av Gillberg och hans forskning, kallade neuropsykiatrin "socialdarwinistisk", Gillbergs forskningsresultat "groteska" och menade att en damp-diagnos innebar "social död". Kärfve stod inte oemotsagd. Konflikten pågick på debattsidorna och kulminerade år 2002 i en rättsvist om Gillbergs källmaterial.

Sedan år 1994 gäller DSM:s diagnoskriterier också i Sverige och adhd har ersatt damp. Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU) beräknade 2013 att prevalensen för adhd var 3- 4 procent hos Sveriges vuxna befolkning och 3 -10 procent hos skolbarnen. Men det råder inte diagnoskonsensus. Inom psykiatrin höjs röster för ett mer psykosocialt synsätt, och både inom skolan och vården uttrycks en oro för överdiagnostisering och överförskrivning av läkemedel. Adhd är inte längre endast en barndomsdiagnos. År 2014 kom DSM-5 med nya diagnoskriterier som ska underlätta för läkare att identifiera adhd hos patienter i alla åldrar.

3.2 Det inkluderande klassrummet

Diagnos inte är ett kriterium för anpassad undervisning i svensk skola. I Malmqvists och Nilholms (2016) rikstäckande studie om hur kommunerna organiserar undervisningen för adhd-elever framkommer argumentet att adhd-klasserna kan ses som inkluderande för att de skapar en inkluderande miljö för eleverna med särskilda behov. Malmqvist och Nilholm menar att det inte går att komma ifrån att specialklasser segregerar vissa barn från andra barn. Dessutom bidrar adhd-klasser till att adhd-elever identifieras som en homogen grupp med likadana behov av samma undervisning, vilket står i starkt kontrast till svensk skollagstiftning. Att kalla specialskolor för inkluderande står i direkt motsats till UNESCOs Salamancadeklaration från 1994. Författarna menar att inkluderande undervisning ska förstås som undervisning som hyllar olikheter och ser på lärandeproblematik i flera nivåer. En adhd-diagnos förlägger elevens problem till elevens person, inte till samspelet med omgivningen, och symptombeskrivningen

utgör själva motsatsen till ett önskvärt skolbeteende, det vill säga så långt man kan komma från att "hylla olikheter". (Malmqvist & Nilholm 2016, s. 297)

Hjörne och Säljö (2019) och Ljusberg (2011) visar i sina studier om specialklassundervisning att specialklassen i hög utsträckning förfelar sitt syfte att vara den plats där elever får träna för undervisning i helklass. Deras undersökningar visar att det elever får öva på i specialklass är att just vara elever i specialklass. Ljusberg (2011) varnar för att den kompensatoriska lärmiljö som uppstår cementerar låga förväntningar på samarbete mellan elever och höga förväntningar på inkompetens. Att nivågruppera eller lyfta ut elever ur sitt sammanhang gör, enligt Hattie (2014), större skada än nytta och gynnar inte de elever som är lågpresterande.

Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver rörelsen från specialklass till helklass och förskjutningen från tal om integrering till tal om inkludering så här:

Att tala om integrerade elever uttrycker att de egentligen inte hör dit utan placerats i något som redan är färdigt. Begreppet inclusion används ofta istället för integrering. Det betyder inberäknad eller medräknad, vilket innebär att alla ingår i samma helhet från början. (Jakobsson & Nilsson 2011, s.38)

Nilholm och Göransson (2013) ger exempel på tre kriterier som kan mäta graden av inkludering:

1. i vilken mån olikhet ses som en tillgång
2. elevens pedagogiska delaktighet
3. elevens sociala delaktighet

Först när alla tre dessa tre kriterier är mötta kan klassrummet betraktas som inkluderande.

Humphrey (2009) lyfter den fyrdelade definition av inkludering som görs av UNESCO 2005:

1. presence (fysisk närvaro i det gemensamma klassrummet utan användning av specialklasser och liknande)
2. participation (delaktighet, vilket också inrymmer undervisningskvalitet)
3. acceptance (att vara accepterad av till exempel lärare och andra elever) och
4. achievement (prestation, eller möjlighet att få prestera akademiskt och få utveckla sociala och emotionella kompetenser).

Humphrey menar att den här breda definitionen gör att samtalet om till exempel adhd i klassrummet inte längre kan handla hur man kan anpassa undervisningen till vissa individer med särskilda behov, utan istället måste handla om hur klassrumsundervisning kan planeras och genomföras med inkludering som utgångsläge.

Ahlberg (2009) lyfter fram människors möjligheter, villkor och förutsättningar för delaktighet på olika nivåer där skolan är en av dessa. Delaktighet, menar hon, handlar om inkluderings- och exkluderingsprocesser, om möjligheten att få vara en del av ett större sammanhang.

3.3 Begrepp och akronymer

Engelska är forskningens lingua franca, och alla specialområden har dessutom sitt fikonspråk. En stor del av vokabulären i forskningen kring elever med särskilda behov visar sig vara hämtad från psykologin snarare än pedagogiken. Många begrepp har sitt ursprung i behaviorismens

engelskspråkiga terminologi. För den som inte är hemmastadd i psykologins yrkesspråk kan det vara en utmaning att identifiera var gränsen går mellan ord i vanligt tal som kan direktöversättas, och ord som i engelskan är definierade begrepp. American Psychological Associations nätordbok APA Dictionary of Psychology (förkortat APA) och, det närmaste vi har kommit en svensk motsvarighet, Natur & Kulturs Psykologilexikon (förkortat N&K) har i det följande använts som gränsdragningsverktyg.

Det språkliga läget kompliceras ytterligare av att mycket av forskningen på området utförs i USA där det verkar finnas en lika stark förkärlek för akronymer som för att definiera arbetsätt som specifika benämnda metoder, i vissa fall intill förvillelse lika varandra till innehållet. För att underlätta för läsaren följer här en lista över centrala begrepp och metoder. Genom begreppen vill vi också förmedla en inblick i ämnets idéhistora och tidigare forskning.

3.3.1 Intervention

Av latinets *intervenire*, komma emellan. Inom psykologin: inskridande, ingripande, insats. I beteendevetenskapliga sammanhang avses vanligen någon typ av åtgärd eller verksamhet som syftar till genomgripande förändring i människors sätt att vara, i deras psykiska och sociala hälsa. (N&K)

3.3.2 Strategi

Av grekiskans *strategia*, krigskonst, att anföras en här. Långsiktigt övergripande tillvägagångssätt. Inriktning för att nå ett syfte. Vid val av behandlingsstrategi (intervention strategy) inriktar man sig på att använda vissa åtgärder och metoder, men är medveten om att man under interventionens gång kan behöva göra andra och nya åtgärds- och metodval. (N&K)

3.3.3 Antecedent

Av latinets *antecedere*, gå före. Något som händer eller råkar finnas före ett beteende, tanke, känsla eller beslut, och som eventuella reaktioner är svar på. Antecedent causes är bakomliggande orsaker. Begreppet har sitt ursprung i 1930-1940-talets behaviorism och är mer komplext än stimulus-respons-förhållanden eftersom det inte gör anspråk på att förklara orsak och verkan, utan bara beskriver vad som händer: dörrklockan ringer, hunden skäller. (N&K)

3.3.4 Kontingenser

Av latinets *contingere*, röra, stöta till eller inträffa. Något har tillstött som förklarar varför något annat händer. Kontingens beskriver samband som kan uppstå men inte nödvändigtvis gör det. Att något händer kan vara beroende av omständigheter i situationen eller i ett händelseförlopp men kan inte anses vara en fråga om kausalitet i fysikens mening. Förstärkningskontingenser (reinforcement contingencies) beskrevs av behavioristen Skinner på 1960-talet som sambanden (contingencies) mellan stimuli, responser och konsekvenser. Ett beteende formas om att sambanden är uppfyllda så att responserna förstärks. Dörrklockan ringer, hunden skäller, hunden får godis = *positiv förstärkning*. Dörrklockan ringer, hunden skäller, hunden bestraffas = *negativ förstärkning*. Kallas också beteendekontingenser (behavioural contingencies). (APA, N&K)

- *Positiv och negativ förstärkning i skolan*
DuPaul, Weyandt och Janusis (2011) menar att pedagoger behöver använda sig mer av frekvent positiv förstärkning, tona ner negativa beteenden och vara tydliga med de regler som gäller. Klassrumsreglerna kan enligt DuPaul m.fl. (2011) användas som hjälpmedel om pedagoger går igenom klassrumsreglerna i början av varje nytt läsår och ser till att placera dem väl synligt i klassrummet för återkommande påminnelser. För de elever som finner det svårare att ta till sig och följa regler kan man fästa en kopia av reglerna på elevens bänk så att läraren enbart behöver peka på reglerna utan att avbryta lektionen. Furtick (2010) delar uppfattningen att de beteendeproblem som är ett bekymmer för adhd-elever kan påverkas genom positiv förstärkning. Ett tryggt klassrumsklimat där eleverna vet vad som gäller, läraren har höga förväntningar och direkt agerar på oönskat beteende bidrar enligt Furtick till elevers sociala utveckling, ökade prestationer och måluppfyllelse. Reis (2002) noterade under sin fältstudie hur lärare tenderade att omedvetet bemöta adhd-elever negativt, ibland bestraffande. När lärarna uppmärksammades på detta och aktivt började uppmärksamma endast positivt agerande i klassrummet kände eleverna sig uppskattade och ville prestera än bättre. Även Humphrey (2009) pekar på liknande resultat och menar att genom direkt återkoppling vid en händelse, samt positiv förstärkning av önskat beteende, kan adhd-elever snabbare ändra sitt klassrumsagerande och klassrumsmiljön bli lugnare. Humphrey menar dock att repressalier i form av response cost eller liknande kan vara av godo för att än tydligare markera ett oönskat beteende. Ljusberg (2011) konstaterar att direktrespons och ögonkontakt är bland det viktigaste läraren kan göra som svar på oönskat beteende. Att genast markera påverkar möjligheten att skapa ett gott klassrumsklimat och fostra elever till acceptabelt beteende och förståelse för sociala koder.
- *Kamrathandledning, kamratlärande, partnerstöd*
Positiv förstärkning. Hattie (2014) använder fjorton metaanalyser baserade på 767 separata studier när han slår fast att kamrathandledning har hög effekt på inläringen. Effekten är lika hög oavsett om det är en elev i behov av särskilt stöd som handleder eller blir handledd.
- *Teckenekonomi (token economy)*
Positiv förstärkningsmetod som har sitt namn av de plastpolletter och andra tecken (tokens) som patienter vid de institutioner där metoden började användas på 1960-talet fick som belöning för uppvisat målbeteende. Tecknen kan växlas in mot förmåner. (N&K)
- *Response cost*
Negativ förstärkningsmetod där någon berövas något som bestraffning för oönskat beteende. Kan användas i teckenekonomier, exempelvis så att någon i utgångsläget har en viss mängd tecken och oönskat beteende ”kostar” i form av att hen fråntas tecken. (APA)

- *Time out, Time out from reinforcement*
Negativ förstärkningsmetod. Önskat beteende försvagas genom att individen flyttas från det som förstärker beteendet, i skolan ofta i form av utvisning ur klassrummet. (APA)
- *Ledtrådar (cue)*
Av den på engelska uttalade bokstaven Q, ursprungligen en markering i teatermanuskript som skådespelare gjorde för sina egna repliker som förkortning av latinets *quando, när?*. Ledtråd används i psykologin för signal, tecken. Kan syfta på till exempelvis en bokstav, bild, gest eller ett ord som associerar till vad någon förväntas säga eller göra. I pedagogiska sammanhang kan det syfta på mer eller mindre allmänna eller specifika tips eller anvisningar för lärandet. (N&K)
- *PBD Positive Behavior Support, SWPBIS School-wide Positive Behaviour Interventions and Supports*
Strategier hämtade huvudsakligen ur pedagogik, beteende- och samhällsvetenskap och bygger på respekt för individens värdighet och välbefinnande. Som skolövergripande insats (SWPBIS) avsedd att skapa en positiv lärmiljö genom inkluderande undervisning, beteendepsykologi och ekologisk psykologi med syfte att skapa systemisk förändring och ett kontinuum av stödfunktioner. Tyngdpunkten ligger på att vidta åtgärder för att lösa problemkontexten, inte problembeteendet i sig.
- *CICO (Check In Check Out,) DRC (Daily Report Card)*
Metod som utgår från PBS och innefattar en teckenekonomi. DRC används för daglig kommunikation mellan hem och skola. Syftet är att hjälpa eleven att förändra sitt beteende för att kunna nå sina mål på ett socialt accepterat sätt. Eleven checkar in hos en vuxen (inte undervisande lärare) i början av skoldagen och får dagens DRC. Under skoldagen fyller lärare i DRC-kortet efter varje lektion med en poängsättning av elevens uppförande i förhållande till de uppsatta beteendemålen. Poängen ges på en tregradig skala: förväntningar ej motsvarade (0), förväntningar delvis motsvarade (1) eller förväntningar motsvarade (2) och ska åtföljas av positiv förstärkning alternativt en påminnelse om hur hen ska göra för att lyckas bättre nästa lektion. Vid skoldagens slut checkar eleven åter in hos samma vuxna som på morgonen för att räkna om utdelade poäng till procent av dagens uppnådda mål. Om dagens på förhand överenskomna mål uppnås vinner eleven ett tecken som enligt överenskommelse kan växlas in mot förmåner. Elevens föräldrar ska signera DRC-kortet varje dag och ge positiv förstärkning. Genom CICO tränas eleven i att själv identifiera och precisera det hen behöver arbeta med under dagen och får öva på att ta ansvar för sig själv, sitt lärande och sin utveckling. (Karhu, Närhi & Savolainen, 2018) Hattie (2014) poängterar vikten av återkoppling, men även av att eleven förstår varför hen behöver utveckla olika förmågor. Jakobsson och Nilsson (2011) skriver bland annat att stöd som ges i skolan bör syfta till att göra eleverna delaktiga och ta ansvar. Inom CICO ges eleven varje dag ett tydligt och begränsat beteendeförändrande mål och det som ses som önskvärt och fungerande i sociala sammanhang betonas genom positiv förstärkning. Då eleven inte uppnått dagens mål är det inte elevens lärare utan en ”utomstående” som talar med eleven om detta, vilket Karhu m.fl. (2018) menar innebär att lärare och elev kan ha en relation där eleven inte ständigt får kritik eller negativ feedback.

3.3.5 Kärt barn har många namn på själv-

I engelskan finns en uppsjö begrepp med förledet self-, många av dem används för att beskriva och diskutera klassrumsstrategier. En del av dessa låter sig inte utan vidare direktöversättas, utan har en mera begreppslig betydelse. Här följer några exempel på det, och på strategier och metoder som har att göra med självreglerat lärande.

- *Self-monitoring, självmonitorering, självobservation*
Att ha uppmärksamheten riktad på hur man tänker, känner och handlar, på vilka föreställningar, fantasier, känslor, värderingar och attityder som för stunden tar sig uttryck i ens sätt att uppfatta och reagera. (APA, N&K)
- *Self-management, självhantering, egenvård*
Individens kontroll över sitt eget beteende. I behandlingssammanhang syftar det på tekniker för att styra ett oönskat beteende i riktning mot ett önskat, till exempel rökning eller aggressionsutbrott. Klienten lär sig identifiera problemet, sätta realistiska förändringsmål, använda kontingenser för att förstärka och bibehålla önskat beteende och själv övervaka processen. Ordet kan också syfta på egenvård, som en diabetikers dagliga blodsockermätningar och insulindoseringar. (APA, N&K) Eftersom ordet egenvård i svenskan har starka medicinska konnotationer översätts self-management i denna studie med ordet självhantering.
- *SRSD (Self-regulated strategy development)*
Undervisningsmetod utvecklad under 1980-talet som stöd för elever i inlärningsvärigheter att utveckla sin skrivförmåga genom självreglerande tekniker (APA)
- *SLR (Self-regulated Learning)*
Att kontinuerligt följa och kontrollera sitt lärande. SLR innefattar metakognition, kognitiv kontroll, motivation och förmåga att använda sina inlärningsbeteenden strategiskt. Att utgå ifrån att elever per automatik kan utföra alla dessa moment och hantera alla strategier utan stöd är dömt att misslyckas. Elever behöver lärare som guidar och förklarar under hela lärprocessen, tydligt uttrycker vilka förväntningar som ställs på eleven och ger återkommande konstruktiv feedback. Elever behöver ges möjlighet att pröva på olika strategier för att finna för just dem fungerande inlärningsmetoder. Genom att göra misstag och korrigera dem utvecklar eleven en förmåga att anpassa val av strategier till nya situationer, uppgifter, problem och ämne. (Dalland & Klette, 2016) Eleven behöver känna sig trygg i att be om hjälp, söka stöd och utveckla sin samarbetsförmåga med andra för att nå målen. När lärstrategin i sig ställer höga krav på elevens inre drivkraft och motivation förutsätter den att eleven lär sig hur man lär sig genom att lärandeprocessen synliggörs. När eleven ges möjlighet att ta initiativ och vara medansvarig i sitt eget lärande, utvecklas planeringsförmågan och ökar möjligheten att genomföra själv(ut)värderingar. När eleven själv får sätta ord på vad hen lärt sig, vilka förmågor som utvecklats, hur god måluppfyllelsen är och vad som varit utmanande växer elevens självförtroende och bidrar till den formativa bedömningen. (Hattie, 2014) Ness och Middleton (2012) beskriver självreglerat lärande som en cyklisk process av planering, utförande och självutvärdering. De poängterar vikten av att under planeringsstadiet sätta upp tydliga mål som upplevs motiverande att nå. Eleven måste

själv se lärandets värde och vara medveten om att anpassningar kan göras under processens gång. För adhd-elever underlättar det om processen är tydligt organiserad och uppdelad i kortare moment.

- *MARS (Materials - Anticipate - Ready to learn - Stay on task)*

MARS, en stödmotod som utarbetas i Ness och Middletons studie från 2012, är ett exempel på hur man kan stötta en elev i inlärningsvårigheter att närma sig SRL. MARS är akronymen för punkterna på en checklista (Bilaga 1) som ska öka elevens förståelse för vad som förväntas av hen i klassrummet: Materials prepared, Anticipate, Ready to learn och Stay focused. *Materials prepared* påminner eleven om att kontrollera att hen har papper, penna, aktuell ämnesbok samt eventuella läxor att göra eller lämna in. *Anticipate* uppmanar eleven att fundera över aktuell dagsform. Känner hen för att arbeta och hur ska hen agera vid distraktioner? Vet eleven hur hen ska göra om uppgiften känns meningslös eller tråkig? Kan hen tänka ut något positivt som kan hända om uppmärksamheten bibehålls och arbetet utförs i tid? *Ready to learn* påminner eleven om att hen ska sitta på sin plats, ta ögonkontakt med läraren och vara mentalt förberedd på lektion när lektionen börjar. *Stay focused* innehåller tre steg: eleven ska börja jobba på angiven uppgift direkt när läraren säger till, vid distraktion ska eleven le och fortsätta jobba och uppgiften ska göras klar på utsatt tid. I Ness och Middletons studie kombinerades MARS med CICO för att eleven skulle kunna få kontinuerligt stöd med det som upplevdes mest utmanande.

4. Metod

4.1. Metodval

För att söka svar på frågan om klassrumsstrategier för adhd-elever valde vi att göra en systematisk litteraturstudie. Vi diskuterade möjligheten att göra observations- eller intervjustudier, men insåg att även om det skulle kunna ge intressanta insikter i enskilda lärares resonemang kring sitt klassrumshandlande och en djupare förståelse för den problematik som möjligen föreligger, skulle det inte ge det breda svar som frågan kräver. Genom att gå till befintlig forskning får vi inblick i stora mängder material som kan ge en strukturell förståelse och ge en möjlighet att se eventuella generella mönster. Beslutet att genomföra en systematisk, inte allmän, litteraturstudie fattades efter läsning av Backman (2016) och Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013). Den sistnämnda är skriven ur omvårdnadsvetenskapligt perspektiv men omskriven för att passa utbildningsvetenskapen, och bygger på metoder beskrivna i *SBU:s handbok. Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården och insatser i socialtjänsten*. SBU arbetar löpande med uppdateringar av handboken och eftersom vi såg vissa skillnader mellan den senast utgivna versionen, tredje upplagan från 2017, och Eriksson Barajas m.fl. valde vi att använda SBU:s handbok som vår vägvisare i litteraturstudiedjungeln. En ny version av handboken ska vara klar hösten 2020, men nya versioner av handbokens bilagor, till exempel granskningsmallar, finns tillgängliga på SBU:s webbplats redan under våren när denna studie genomförs.

Syftet med metodboken är att vara en vägledning för SBU:s medarbetare och sakkunniga i arbetet med att systematiskt, enhetligt och transparent ta fram SBU:s rapporter. Metodboken kan också vara ett stöd för andra som gör systematiska utvärderingar. (ur förordet, SBU 2017)

Metodhandledning har också inhämtats från vetenskapliga artiklar om systematiska litteraturstudier (Perestelo-Pérez, 2013 och Siddaway, Wood & Hedges, 2019). De tabeller och flödesscheman som finns studien ingår för att de förväntas ingå i formatet systematisk litteraturstudie. Efter bästa förmåga har vi förhållit oss självständigt till innehållet men osjälvständigt till formatet.

4.1.1 Vad är en systematisk litteraturstudie?

Cochraneinstitutets nätordbok ger följande definition:

Systematic review (synonym: systematic overview): A review of a clearly formulated question that uses systematic and explicit methods to identify, select, and critically appraise relevant research, and to collect and analyse data from the studies that are included in the review. Statistical methods (meta-analysis) may or may not be used to analyse and summarise the results of the included studies. (Systematic Review)

Det som skiljer en systematisk litteraturstudie eller översikt (systematic review) från en allmän (review) är ett systematiskt reproducerbart sökförfarande och en tydlig redovisning av urvalskriterier som ska minska risken för slumpmässighet, subjektivitet och författarbias. En systematisk litteraturstudie omfattar, till skillnad från den allmänna, inte böcker utan endast vetenskapliga artiklar. Den förutsätter ett tillräckligt antal studier av tillräcklig kvalitet, och en systematisk kodning eller analys av alla ingående artiklar. (SBU, 2017)

Syftet med en litteraturstudie är inte att föra fram ny forskning, utan att utifrån befintlig forskning besvara en fråga eller lösa ett problem. En systematisk litteraturstudie görs stegvis: 1) En forskningsfråga formuleras, oftast efter ett format som PICO (population, intervention, control, outcome), PIRO (population, index test, reference test, outcome) eller SPICE (setting, perspective, intervention, control, evaluation). Frågan styr sökkriterierna för 2) en systematisk litteratursökning i minst två databaser. 3) Urval görs i två steg, först en abstractgranskning, sedan en fulltextgranskning utifrån inklusions- och kvalitetskriterier. Vid 4) databearbetningen analyseras, syntetiseras eller sammanvägs de ingående studierna.

Beroende på vilken typ av data som ingår i studien kan analysen göras på olika sätt. En innehållsanalys innebär att teman, begrepp, metaforer, idéer kategoriseras och systematiseras för att hitta mönster av likheter och/eller skillnader i studierna. En metaanalys är en analys av tidigare kvantitativa analyser. En metasyntes (tidigare metaetnografi) är en analys och syntes av kvalitativa studier från liknande ämnesområden gjorda med liknande metoder. (Eriksson Barajas m.fl., 2013)

4.1.2 Varför systematisk litteraturstudie?

I rapporten Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: tematiska studier (Forsberg & Lundgren, 2006) undersöktes, på Högskoleverkets uppdrag, kvaliteten på examensarbeten från lärarutbildningen med bland annat examensarbeten från sjuksköterskeutbildningen som jämförelsematerial. Rapporten identifierar två modeller för examensarbete: en produktions- och en konsumtionsmodell. På sjuksköterskeprogrammet är konsumtionsmodellen norm, och programmets examensarbeten fokuserar på forskningsgenomgångar. Konsumtionsmodellen

skapar direktkontakt med vetenskapliga artiklar. De forskningskonsumerande examensarbetena från sjuksköterskeutbildningen bedöms ha hög forskningsanknytning. Detsamma gäller inte för de forskningsproducerande examensarbetena från lärarutbildningen.

Vanligt förekommande i kursplaner från lärarutbildningarna är betoningen på att studenten förväntas formulera och avgränsa ett problem som därefter studeras empiriskt och sedermera bearbetas, analyseras och avrapporteras i skriftlig form. (ibid. s. 54).

Forsberg och Lundgren menar att det ensidiga användandet av kvalitativ metod “begränsar [lärar-]studenternas möjlighet till kunskapsbildning” (ibid. s. 53) och ser att

ambitionen att delta i kunskapsbildningen i en direkt mening genom fokuseringen på den empiriska studien rent av kan fungera kontraproduktivt. I båda modellerna är syftet att skapa ny kunskap, men i konsumtionsmodellen ligger betoningen på att skapa nya helheter utifrån befintliga forskningsresultat. (ibid. s. 54-55)

Rapporten ger två år senare avtryck i betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (2008) som är ett av förarbetena till den nya lärarutbildningen 2011. Betänkandet påpekar “att forskningsproduktion bör kombineras med konsumtion av forskning” (Eriksson Barajas m.fl., 2013 s. 40). Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013, s. 41) “styr eller uppmuntrar man vid flera lärosäten” sedan hösten 2010 sina lärarstudenter att genomföra sina examensarbeten som litteraturstudier. Som lärarstudenter vid Göteborgs universitet 2020 kan detta examensarbets författare konstatera att vi genom metodkurs uteslutande förberetts för, och genom instruktioner styrts till, att göra examensarbeten enligt den forskningsproducerande modellen. Om det är en återgång till en tradition från före 2010 eller om den forskningsproducerande modellen aldrig har trätt tillbaka vid lärarutbildningen i Göteborg kan vi ingen uppfattning om. Vi har valt en forskningskonsumerande modell för vårt examensarbete.

4.2 Datainsamling

4.2.1 Systematisk litteratursökning

Genom att dela upp frågeställningen i kontext, perspektiv, intervention, eventuella jämförelser och utvärderingsmått (SPICE) fastställdes inklusionskriterier. (Tabell 1) Inklusionskriterierna innefattar studier på vanlig klassundervisning för adhd-elever i åldrar motsvarande svensk grundskola eller gymnasium. Testsökningar visade att den ursprungliga avsikten att tillämpa en geografisk begränsning till Sverige eller de nordiska länderna och tidsintervallet 2010 -2020 gav ett för litet urval. Därför kom artikelsökningen att vidgas till att omfatta vetenskapliga artiklar publicerade på engelska åren 2000 – 2020 oavsett geografisk hemvist.

SPICE	Inklusionskriterier	Exklusionskriterier
Setting	Grundskola eller gymnasium (eller motsvarande), klassundervisning i "vanlig" klass. Studier publicerade år 2000-2020.	Särskolor. Specialklasser. Beskrivande artiklar (metod, historik, enskilda fall).
Perspective	Elever som i klassrummet uppvisar beteenden vilka uppfattas symptomatiska för adhd.	Förskolebarn. Eftergymnasiala studenter. Föräldrar. Lärare. Lärar-elevrelationer. Lärar-föräldrelationer. Föräldra-barnrelationer. Föräldrars, lärares, kompisars upplevelser av adhd-elever eller attityder till adhd. Lärares och föräldrars attityder till medicinering. Elever identifierade utifrån kombinationsdiagnoser, ex. adhd+hörselnedsättning, adhd+autism, adhd+särbevägning. Upplevelse av att leva med adhd.
Intervention	Strategier, metoder för klassrumsundervisning.	Medicinska studier. Psykisk ohälsa. Diagnostik. Studier kring orsak, uppkomst av adhd. Beteendestyrning utan didaktiskt syfte. Insatser utanför skolan. Samverkan mellan hem och skola. Insatser för specifika förmågor (tex. läsning, minnesträning). Effektstudier av yttre faktorer (tex. klassrumsmöblering, teknologiska eller terapeutiska hjälpmedel). Individuella insatser.
Comparison	Inte tillämbart	
Evaluation	Positiva effekter i klassrummet. Positiva skolrelaterade effekter.	Effekter utanför skolmiljön.

Tabell 1: Inklusions- och exklusionskriterier.

På rekommendation av bibliotekarie vid Göteborgs universitetsbibliotek användes databaserna ERIC och Education Research Complete via EBSCOhost. Sökningen gjordes enligt en så kallad blocksökning (SBU 2017, s. 29). Blocksökning innebär att man använder den SPICE-uppställda frågeställningen och så att säga söker på en bokstav i taget (företrädesvis P och I) varefter sökningarna kombineras (exempelvis P+I) för att komma så nära frågeställningens inklusionskriterier som möjligt. För att nå överensstämmelse mellan å ena sidan vår svenska vokabulär och begreppsapparat och å andra sidan de engelskspråkiga artiklarnas deskriptorer, genomfördes ett antal testsökningar genom respektive databas tesaurus Med hjälp av booleska operatorer (OR, AND) både inom och mellan sökblocken preciserades sökningen. När begreppsöverensstämmelsen ansågs tillfredsställande genomfördes tre huvudsökningar: en för systematiska översikter (Tabell 2) och två för vetenskapliga artiklar (Tabell 3 och 4). Eftersom värdet av grå litteratur inte är självklart (SBU 2017 s. 25) har vi, med hänsyn till begränsad tid och omfattning, valt att inte utvidga sökningarna till att omfatta grå litteratur. Av samma anledning har vi valt att inte heller genomföra manuella sökningar på opublicerat material.

Booths söksträng för specifik sökning på systematiska översikter där kvalitativa studier har syntetiserats (SBU 2017, s. 84) 1 maj 2020 databas: ERIC och ERC via EBSCOhost Web.

Sökbegrepp	Träffar
1. (qualitative systematic review* OR (systematic review AND qualitative) OR evidence synthesis OR realist synthesis OR (qualitative AND synthesis) OR meta-synthesis* OR meta synthesis* OR metasynthesis OR meta- ethnograph* OR metaethnograph* OR meta ethnograph* OR meta-study OR metastudy OR meta study) AND ("adhd" OR "Attention * Disorder")	286

* = trunkering

Tabell 2: Sökning systematiska översikter om adhd

6 maj 2020 databas: ERIC via EBSCOhost Web.
Begränsningar: 2000-2020, Academic Journals, English

Sökbegrepp	Träffar
Perspective (SPICE): adhd-elever	
1. (DE "Attention" OR DE "Attention Control" OR DE "Attention Deficit Disorders" OR DE "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" OR DE "Attention Span" OR DE "Behavior" OR DE "Habituation" OR DE "Listening" OR DE "Perception" OR DE "Special Needs Students" OR DE "At Risk Students" OR DE "Learning Disabilities" OR DE "Learning Problems" OR DE "Educational Needs" OR DE "Educationally Disadvantaged" OR DE "Nontraditional Students" OR DE "Disability Identification" OR DE "Ability Identification" OR DE "Prereferral Intervention" OR DE "Response to Intervention" OR DE "Symptoms (Individual Disorders)") AND (SU "adhd" OR SU "Attention Deficit*" OR TI "adhd" OR TI "Attention Deficit*")	3 870
Intervention (SPICE): klassrumsstrategier, metoder	
2. DE "Learning Strategies" OR DE "Classroom Techniques" OR DE "Classroom Communication" OR DE "Educational Methods" OR DE "Classrooms" OR DE "Teachers" OR DE "Educational Diagnosis" OR DE "Access to Education" OR DE "Inclusion" OR DE "Mainstreaming" OR DE "Regular and Special Education Relationship" OR DE "Academic Accommodations (Disabilities)" OR DE "Equal Education"	41 686
Evaluation (SPICE): effekt, påverkan	
3. DE "Educational Indicators" OR DE "Academic Achievement" OR DE "Achievement Gap" OR DE "Best Practices" OR DE "Educational Assessment" OR DE "Educational Policy" OR DE "Educational Quality" OR DE "Educational Trends" OR DE "Evaluation Methods" OR DE "Evidence" OR DE "Outcomes of Education" OR DE "Program Evaluation"	95 610
Kombinationer (= hämtade abstract)	
4. 1 AND 2	289
5. 1 AND 3	543
6. 1 AND 2 AND 3	63

[DE] = Descriptors (exact); [SU] = Descriptors; [TI] = Titel; * = trunkering

Tabell 3: Sökning i ERIC

Sökbegrepp	Träffar
Perspective (SPICE): adhd-elever	
1. (DE "ATTENTION" OR DE "ATTENTION control" OR DE "ATTENTION span" OR DE "LISTENING" OR DE "LISTENING skills" OR DE "MIND-wandering" OR DE "ATTENTION-deficit hyperactivity disorder" OR DE "ATTENTION-deficit-disordered children" OR DE "LEARNING disabilities" OR DE "SPECIAL needs students" OR DE "AT-risk students" OR DE "EDUCATIONALLY disadvantaged students" OR DE "STUDENTS with disabilities" OR DE "LEARNING ability" OR DE "EDUCATION of hyperactive children" OR DE "ACADEMIC ability" OR DE "ABILITY testing" OR DE "DISABILITIES" OR DE "PRE-referral interventions (Education)" OR DE "LEARNING problems") AND (SU "adhd" OR SU "Attention Deficit*" OR TI "adhd" OR TI "Attention Deficit*")	5 226
Intervention (SPICE): klassrumsstrategier, metoder	
2. DE "LEARNING strategies" OR DE "COMPREHENSION strategies" OR DE "COGNITIVE Strategy Instruction" OR DE "COMMUNICATION strategies" OR DE "CLASSROOM management" OR DE "CLASSROOM environment" OR DE "TEACHERS" OR DE "INCLUSIVE education" OR DE "ACADEMIC accommodations" OR DE "MAINSTREAMING in special education" OR DE "RIGHT to education" OR DE "SPECIAL education"	54 027
Evaluation (SPICE): effekt, påverkan	
3. DE "EDUCATIONAL accountability" OR DE "EDUCATIONAL indicators" OR DE "EDUCATIONAL productivity" OR DE "PROGRAM effectiveness (Education)" OR DE "BEST practices" OR DE "SCHOOL improvement programs" OR DE "SCHOOLS research" OR DE "ACADEMIC improvement" OR DE "SCHOOL improvement programs" OR DE "EDUCATIONAL outcomes" OR DE "OUTCOME-based education" OR DE "EDUCATIONAL quality"	17 226
Kombinationer (= hämtade abstract)	
4. 1 AND 2	264
5. 1 AND 3	22
6. 1 AND 2 AND 3	4

[DE] = Descriptors (exact); [SU] = Descriptors; [TI] = Titel; * = trunkering

Tabell 4: Sökning i Education Research Complete

4.2.2 Urval

Samtliga träffar importerades till referenshanteringsverktyget Zotero, där dubletter sorterades bort. Vid abstractgranskning och därefter fulltextläsning exkluderade träffar som inte motsvarade inklusionskriterierna.

För att bedöma de utvalda fulltextstudiernas kvalitet användes SBU:s granskningsmallar (Bilaga 2 och 3). Artiklarna granskades utifrån kvaliteten på beskrivet sammanhang, frågeställning, urvalsprocess, datainsamlings- och analysmetod, metodisk medvetenhet, presentation av och tolkningars förankring i data, diskussion om tolkningarnas trovärdighet och tillförlitlighet, kontextualisering av resultat och implikationer för relevant praktik (SBU 2017, s. 87). I samband med kvalitetsgranskningen har de enskilda studiernas redovisning av etiska överväganden uppmärksammats.

4.2.3 Databearbetning

Databearbetningen gjordes genom innehållsanalys. I närläsning av de ingående studierna identifierades och kategoriserades lärarhandlingar utifrån interventionsperspektiv i akt och mening att söka gemensamma nämnare, konsensus eller motsättningar. Flera av de ingående studierna har gjort effektmätningar och/eller effektanalyser för att bedöma eller inbördes gradera deras effektivitet i klassrummet. Syftet med denna studie har emellertid inte varit effektmätning.

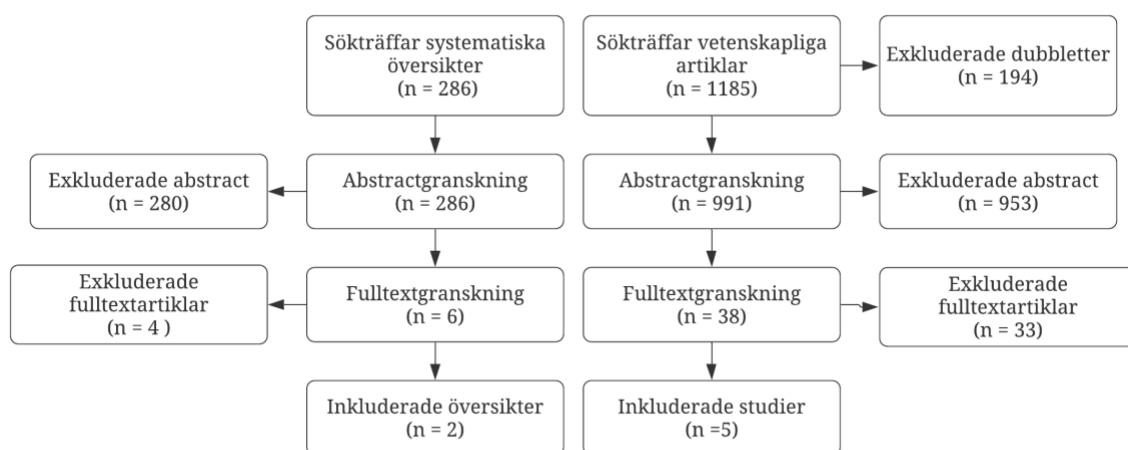
4.3 Etiska överväganden

Vår bedömning är att samtliga ingående studier lever upp till grundläggande etiska krav. Samtliga lästa fulltextartiklar har redovisats oavsett om de stödjer eller inte stödjer vår förståelse för ämnet. Kravet på det ingående underlagets tillgänglighet över tid är mött i och med att samtliga ingående studier är tillgängliga på EBSCOhost genom Göteborgs Universitetsbibliotek och därmed omfattas av dessa institutioners arkiveringsbestämmelser.

5. Resultat

5.1. Litteratursökning och urval

Sökningarna i ERIC och Education Research Complete gav sammanlagt 991 träffar på artiklar och 286 systematiska litteraturstudier (översikter). Vid abstractgranskning exkluderades 953 artiklar och 280 systematiska översikter. Vid fulltextläsning exkluderades ytterligare 33 artiklar och 4 översikter för att de inte motsvarade inklusionskriterierna. (Figur 1.) De exkluderade fulltextartiklarna redovisas i tabell 5 (Bilaga 4). Inga studier har exkluderats på grund av bristande kvalitet. I studien ingår fem studier och två systematiska översikter. Tabell 6 sammanfattar visar de ingående studiernas syfte, studiedesign, deltagare och resultat.



Figur 1: Urvalsprocess

Tabell 6: Ingående artiklar

Nr	Land	Namn	År	Syfte	Design Deltagare	Resultat	Studiekvalitet	Kommentar
1	Mulligan, S. 2000 USA	Identifiera vilka strategier klasslärare använder och upplever mest effektiva för adhd-elever. Undersöka läraarnas inställning till att tillämpa dessa strategier för andra elever och vilken typ av undervisning lärarna menar att adhd-elever behöver.	Enkät till 625 lärare i 13 skoldistrikt i New England. 151 ifyllda enkäter analyserades. Enkät: 15 på förhand definierade klassrumsstrategier bedöms på skala 1-5 för frekvens (använder aldrig - använder alltid) respektive upplevd effekt (inte hjälpsam - mycket hjälpsam).	Strategierna indelas i fem kategorier inriktade på 1) beteende 2) fysisk miljö 3) anpassningar av undervisningens innehåll 4) anpassningar av undervisningens genomförande 5) sensoriska anpassningar. De mest använda strategierna uppfattas som effektivast och tvärtom. De flesta strategier bedöms i genomsnitt 3,2 - 4,3. Hela kategori 5 och strategin time-out (i kategori 1) bedöms 2,3 - 2,5. Med undantag för sensoriska anpassningar, time out, individuella beteendeprogram och hjälp vid övergång från ett moment till ett annat, använder lärarna de identifierade strategierna även för andra elever än adhd-elever.	Medelhög. Låg svarsfrekvens.			
2	Ness, B. M., & Middleton, M. J. 2012 USA	Undersöka hur instruktioner för SRL- (Self-regulated Learning) kan anpassas för elever med inlärningssvårigheter i en specifik skolsituation.	Observations- och interventionsstudie. Single subject-studie i skolmiljö. Pojke i åk. 6. Klassrumsbeteenden mäts före och efter en riktad SRL-insats mot elevens matematiklektioner. Resultaten mäts i tidsenheter och förändring räknas i procentuell ökning/minskning av visst beteende.	Inför görs observationsmätningar av i vilken utsträckning eleven har med sig material till lektion; är redo att lära vid lektionens början (tittar på eller i riktning mot läraren); är engagerad i uppgiften under lektionen samt arbetar självständigt. Elevens förståelse av SRL mäts genom självskattning. Formulär för självutvärdering i fyra punkter utarbetas: Material, Anticipate, Ready to learn, Stay on task (MARS). MARS-insatsen kombineras med en CICO-insats. MARS-formuläret fasas ut efter hand, CICO behålls läsa ut. Mätningar efter avslutad insats visar att elevens lektionsberedskap (MAR) har stigit från 50% till 82,5% och Stay on task (S) från 48% av lektionstiden till 67% efter. Genomsnittlig engagemangsnivå under lektion har stigit från 20-50% till 50-70%.	Hög.			
3	DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilardo, B. 2012 USA	Undersöka skolinsatser för adhd-elever utifrån effekt på skolprestation och beteende, samt eventuella effektskillnader mellan olika typer av insatser.	Systematisk litteraturstudie, metaanalys. 60 studier utförda 1996-2010, publicerade på engelska.	Fyra typer av insatser: 1) akademiska 2) kontingenshanterande 3) kognitiv-behavioristiska 4) kombinationer av 1-3. Alla typer av insatser ger medelhög effekt både på skolprestation och på beteende, men beteendeorienterade insatser ger svagare effekt än insatser inriktade på instruktion och självreglering. Akademiska insatser mer effektiva i vanlig klass än i specialklass. Beteendeorienterade insatser lika effektiva i båda typerna av klassrum.	Hög. Uppföljning av DuPaul och Eckert 1997, metaanalys av studier publicerade 1971-1995.			

Tabell 6: fortsättning

4	Karhu, A., Närhi, V., & Savolainen, H. 2018 Finland	Undersöka om elever med adhd har långsiktig hjälp av beteendestödjande åtgärdsprogram så att de fullt kan inkluderas i klassundervisningen.	Observationsstudie. Single case-studie under ett läsår. 2 pojkar i olika skolor, ena i åk. 2, andra i åk 6. Båda skolorna har implementerat SWPBIS (School-Wide Positive Behaviour Interventions and Supports) och CICO (Check In Check Out). CICO-insats under 16 respektive 14 veckor. Observationer av problembeteenden jämförs med DRC (Daily Report Card). Utvärderingar om programmets upplevda effekt inhämtades från pojkarnas lärare och föräldrar.	Problem-beteenden minskade under CICO-perioden från ca 25% till ca 11% (elev 1) respektive ca 40% till ca 17% (elev 2). Efter avslutad insats bestod problembeteendena på ca 10% (elev 1) respektive ca 12% (elev 2). Programföretningsnivåerna skiljde sig något mellan de två skolorna, gemensamt genomsnitt ca 89%. Mottagandet från lärare, föräldrar och elever genomgående gott.	Hög. Båda eleverna i studien medicineras och bedömdes vara i stora skolsvårigheter.
5	Tegmejer, T. 2019 Danmark	Undersöka adhd som en klassrumsdiagnos. Analysera läranstrategier gentemot adhd-relaterat klassrumsbeteende som interaktiva och kontextuella, inte som isolerade företeelser.	Klassrumsobservationer i två klasser, sammanlagt 24 dagar under 14 månader. 24 intervjuer med elever och skolpersonal. Klass 1: glesbygd, 6-7 år, en adhd-diagnostiserad elev. Klass 2: förtort, 7-9 år, tre adhd-diagnostiserade elever.	191 tillfällen av lärarinitiativ gentemot adhd-relaterat klassrumsbeteende kategoriserats i 6 strategier: 1) struktur/förtidligande (33%) 2) ignorera/osynliggöra (18%) 3) stödja aktivt deltagande (5%) 4) extra tid/uppmärksamhet (9%) 5) skärmar/andra fysiska organisatoriska resurser (6%) 6) upprepade små meddelanden/fysisk kontakt (29%).	Hög.
6	Harrison, J. R., Soares, D. A., Rudzinski, S., & Johnson, R. 2019 USA	Utvärdera evidens för och effekt av klassrumsinsatser för adhd-elever undersökta i single case-studier.	Systematisk litteraturstudie, metaanalys. 27 single case-studier utförda 1971-2018 i USA	Fyra typer av insatser inriktade mot 1) beteende 2) instruktion 3) självhantering 4) miljö. Måts utifrån effekt, kvalitet, moderatorer och utfall. Miljökategorierna faller bort pga. bristande studie-kvalitet. Alla andra typer av insatser ger medel-hög effekt. Högst effekt har självreglerande insatser, lägst beteendereglerande. Allra lägst effekt har response-cost, kamratlärande och uppmärksamhetsstränning.	Hög. Utgår från/förhåller sig till DuPaul m.fl. 1997 och 2012.
7	Gaaster, G.F., Groen, Y., Tucha, L. & Tucha, O. 2020 Nederländerna	Undersöka vilka klassrumsstrategier lärare använder och upplever som effektiva för adhd-elever respektive andra elever, om resultatet påverkas av lärarkaraktäristika (erfarenhet, kunskap, upplevd påverkansgrad) samt lärarens erfarenheter av hinder och stödbehov.	Enkät. 140 grundskollärare besvarade frågor med en specifik elev i åtanke. Av de åsyftade eleverna var 84% pojkar och 60% diagnostiserade. Enkäten innehåller frågor om klassrumsstrategier, kunskap om adhd, attityd till adhd, upplevd lärarpåverkan, stödbehov. 30 på förhand definierade klassrumsstrategier bedöms på skala 1-4 för frekvens (aldrig/sällan - alltid/mycket ofta) respektive upplevd effekt (ingen effekt/beteendet oförändrat - mycket god effekt/beteendet märks knappt längre).	Kategorisering av strategier utifrån om de är baserade på 1) antecedenter 2) konsekvenser eller 3) självreglering. De mest använda strategierna uppfattas som effektivast och tvärtom. Alla strategier används för alla elever. Antecedentbaserade används mest, och mer för adhd-elever än för andra. Självreglerande används minst. Lärarkaraktäristika har ingen påverkan på låg- och mellanstadiet, men positiv attityd till adhd ger svagt förhöjd effekt hos högstadielärare. Som anledning till att inte använda de specifika klassrumsstrategier som listades i enkäten angav 46% klasslärare, elevsammansättning och tidsbrist, 21% att de hellre använder individuella insatser än strategier för helklass och 6% att de anser att adhd-elever inte ska ha en särställning i klassen.	Medelhög. Självurval.

5.2 Innehållsanalys: interventioner och strategier

Vokabulären i studierna varierar, men den oftast förekommande benämningen för de handlingar lärare utför med anledning av adhd-symptomatiskt elevbeteende i gruppen är strategi. När forskare analyserar dessa strategier grupperas de tematiskt i kategorier som oftast benämns interventionstyper. För enhetlighetens och begriplighetens skull anammats här majoritetspraxis att kalla klassrumshandlingarna för strategier och de övergripande (eller underliggande) inriktningarna för interventioner.

5.2.1 De ingående studiernas kategoriseringar

Mulligan (2000), Tegtmejer (2019) och Gaastra, Groen, Tucha & Tucha (2020) arbetar med att benämna, definiera och kategorisera klassrumshandlingar, men gör det på olika sätt. Här följer en genomgång av de tre kategoriseringsmodellerna.

5.2.1.1. Mulligan: fem kategorier

I sin enkätstudie delar Mulligan (2000) in femton strategier i fem kategorier:

1. beteendestrategier
2. miljöanpassning
3. anpassning av undervisningsinnehållet
4. anpassning av undervisningsmetod
5. sensomotorisk anpassning

Med *beteendestrategier* menar Mulligan sådana som baseras på kontingenser, antingen positiv eller negativ förstärkning, för att öka eller minska beteenden. Exempelvis teckenekonomier, time out, tillsägelser och individuella beteendeprogram, men också beteendeinriktade självhanterings-program.

Med *miljöanpassning* avses anpassningar till klassrumsmiljön. Det kan handla om att rensa klassrummet på visuella stimuli, som att reducera mängden bilder längs väggarna eller ställa in saker i skåp snarare än låta allt stå framme, men också om åtgärder kring elevens plats i klassrummet, som en anvisad sittplats långt fram, undan från fönster och andra distraktioner.

Mulligans två undervisningsanpassande kategorier går in i varandra, men den som gäller *anpassning av undervisningsinnehållet* handlar generellt om att göra lektionsinnehållet mera intressant för en som har ett kort uppmärksamhetsfönster och lätt tröttnar, alltså snarare antecedentkontroll än kontingensförstärkning. Det kan handla om tematisk undervisning eller visuella förhöjningar som att använda färg vid rättstavningsövningar men också om att ge möjlighet till valfrihet, som att få välja mellan några alternativa uppgifter. Kategorin *anpassning av undervisningsmetod* syftar i högre grad på lärarens ledarskap i klassrummet och om förutsägbarhet. Hur läraren planerar lektionen, följer klassrumsregler, rutiner och ritualer har stor betydelse för adhd-elever. Till exempel kan det handla om att dela upp uppgifter i kortare avsnitt, byta aktivitet ofta och lägga in rörelsepauser. Mulligan lägger också in kamrathandledning under anpassning av undervisningsmetod.

Med *sensomotorisk anpassning* menar Mulligan allt från att tugga tuggummi, hoppa studs matta och sitta på en boll till att spela stillsam musik i klassrummet och låta eleven gå ärenden åt läraren eller flytta möbler (sic!).

5.2.1.2 Tegtmejer: sex kategorier

(2019) avviker från mönstret genom att kalla klassrumshandlingarna (de andra studiernas strategier) för lärarinitiativ och den tematiska grupperingen (de andra studiernas interventioner) för strategier. Hans sex strategier (kategorier) är:

1. struktur och klarhet
2. ignorera och osynliggöra
3. stödja aktivt deltagande
4. extra tid och uppmärksamhet
5. skärmar och andra fysiska/organisatoriska resurser
6. upprepade små meddelanden och fysisk kontakt

Struktur och klarhet omfattar lärarinitiativ som syftar till att skapa ordning i klassrummet.

Ignorera och osynliggöra-strategin används till exempel när en lärare inte vill störa flödet i ett undervisningsmoment. Tegtmejer noterar att hela klassen kan göra detta till sin strategi för att få arbeta vidare eller lyssna färdigt. Det handlar alltså om aktiv selektion där både lärare och elever i någon mån kan välja att inte låta sig störas.

Strategier för att *stödja aktivt deltagande* handlar om hur lärare och elever lotsar adhd-eleven genom klassrumsaktiviteter. Här är det sant att det är viktigare att delta än att vinna, eftersom det som stöds är impulsen att vilja delta, snarare än att adhd-eleven avkrävs förmåga till genomförande.

Strategin *extra tid och uppmärksamhet* uttrycker det dilemma som alla lärare ständigt står inför när de samtidigt ska hantera gruppens och de enskildas behov.

Skärmar och andra fysiska resurser handlar om hur man kan skapa möjlighet till frivillig avskildhet i det gemensamma rummet. Här ingår också systemet med BCW – behaviour, contact, well-being – som finns i danska skolor, ett resursrum i skolan dit elever kan gå och få extra hjälp av lärare eller fritidspedagoger.

Små upprepade meddelanden och fysisk kontakt handlar om den ständigt pågående mikrokontakt som lärare erbjuder elever, kanske som uppmuntran, eller som en påminnelse om att återgå till arbetet.

5.2.1.3 Gaastra, Groen, Tucha & Tucha: tre kategorier

Gaastra m.fl. (2020) kategoriserar trettio strategier i kategorierna:

1. antecedentbaserade
2. konsekvensbaserade
3. självreglerande

De *antecedentbaserade* syftar till att påverka det som föregår beteendet man vill påverka, alltså de (ibland) utlösande faktorerna. Hit räknas akademiska interventioner men också sittplatslösningar, handledning, valfrihet och datorstödd instruktion.

De *konsekvensbaserade* är således de antecedentbaserade strategiernas motsats i och med att de svarar på något som redan har hänt och består framför allt av kontingenser av både positiv och negativ förstärkning, exempelvis beröm, tillrättavisningar, ignorera oönskat beteende, teckenekonomier och response cost.

Självreglerande interventioner tar sikte på att utveckla elevens självkontrollerande och problemlösande förmågor, exempelvis självinstruktion, självhantering och självförstärkning.

5.2.2 De ingående studiernas slutsatser

Mulligan (2000) och Gaastra m.fl. (2020) har gjort enkätstudier om lärares klassrumsstrategier, och båda identifierar samma typ av metodiska problem: eftersom svarsfrekvensen hos Mulligan är låg och deltagandet i Gaastra m.fl. var frivilligt är det rimligt att anta att det bland deltagarna finns en överrepresentation av lärare med ett intresse för ämnet. Trots att studierna är gjorda på olika kontinenter med nästan ett decenniums mellanrum finns en grundläggande likhet i resultatet: lärare tenderar att uppfatta de strategier de oftast använder som mest effektiva, och de strategier de i första hand väljer handlar i hög grad om yttre anpassningar som anvisad eller anpassad sittplats eller rörelsepauiser och anpassningar av uppgifter, förenklade instruktioner och uppmuntran. De strategier som används minst är de mer individualiserade, som användning av DRC (Daily Report Card), individuella planer och att lära ut självreglerande förmågor. Enligt Gaastra m.fl. (2020) bekräftar detta tidigare forskning som visar att lärare helst använder mindre arbetsintensiva strategier.

Ness och Middleton (2012) utgår från den forskning som visar arbete med adhd-elevs självreglerande förmågor (i deras studie preciserad med metodbeteckningen SRL, Self-regulated Learning) är av avgörande betydelse för deras akademiska prestationer och en förutsättning för att kunna hantera lärande i ett inkluderat klassrum. Deras studie handlar inte om SRL i sig, utan om hur man kan hjälpa elever med inlärningssvårigheter att bemästra självhantering genom att ta hjälp av strategier i beteendekategorin. Genom att bryta ner det förväntade i mindre delar (Materials prepared, Anticipate, Ready to learn och Stay focused) och stödja genomförandet med CICO (Check In Check Out), kunde en elev med inlärningssvårigheter förbättra både sin akademiska prestation och klassrumsbeteende. Den samlade insatsen bidrog till ökad självreglering och ansvarstagande för det egna lärandet, och eleven blev mer medveten om vad som distraherade och triggade uppmärksamheten. Karhus m.fl. (2018) studie visar positiva effekter av CICO men också att en lyckad CICO-insats är avhängig av att skolkulturen är positivt beteendestärkande (PBS). Deras slutsatser bekräftar tidigare

forskning som visar att beteendeorienterade strategier som CICO inte kan användas i ett vacuum, utan blir effektiva först i en skolmiljö där man på bred front arbetar med positiv beteendeförstärkning (SWPBIS, School-wide Positive Behavior and Interventions Support).

Även Tegtmejer (2019) intresserar sig för helheten, men inte för akronymiserade interventioner och utan för hela klassrumsinteraktionen ur ett sociokulturellt perspektiv. Tegtmejer utmanar idén om att adhd-elever behöver fasta ramar, strukturerade instruktioner och nära övervakning. Istället kan det ofta vara direkt kontraproduktivt i en klassrumskontext att lärare besvarar störningar med reprimander eller upptrappning eftersom det riskerar att störa lektionsrytmen så att hela klassen tappar koncentrationen. Enligt Tegtmejer är det en överförenkling av lärarens mångfasetterade hantverk att påstå att lösningen för adhd-elever skulle vara att läraren sätter hårt mot hårt. Snarare är det klassrumskontexten som avgör lärarens val att bemöta störningen eller ignorera den. Tegtmejer menar att det är en del av normalt klassrumsbeteende att filtrera ut störmoment som ovidkommande, och under sina klassrumsobservationer ser han att även en del adhd-beteenden så att säga kan filtreras bort av både elever och lärare. De sex handlingskategorier Tegtmejer identifierar menar han är strategier som alla lärare använder för alla elever i varierande grad.

5.2.3 De ingående översikternas kategoriseringar

I föreliggande studie ingår två systematiska översikter: DuPaul, Weyandt och Janusis metaanalys från 2012 samt Harrison, Soares, Rudzinski och Johnsons metaanalys från 2019, vilken delvis tar avstamp i DuPaul m.fl. (2012). Översikternas kategoriseringar av lärarstrategier och benämningar av interventionstyper skiljer sig delvis från varandra, men i synnerhet från de ovan beskrivna studiernas kategoriseringar.

5.2.3.1 DuPaul, Weyandt och Janusis: tre kategorier och en kombination

DuPaul m.fl. (2012) använder i sin metaanalys interventionstyperna:

1. akademiska
2. kognitiv-behavioristiska
3. kontingenshantering
4. kombinationer

Med *akademiska* interventioner avses sådana som huvudsakligen fokuserar på antecedenter, som akademiskt instruerande eller material. Hit räknar de kamrathandledning, datorstödd instruktion och interventioner som ska främja utvecklingen av organisationsförmågor.

Med *kognitiv-behavioristisk* menas här interventioner som syftar till att utveckla självkontrollerande förmågor, som självinstruering, och reflexiva problemlösningsstrategier, som självhantering och självförstärkning, för att kontrollera beteendet.

Kontingenshantering omfattar strategier som utgår från positiv eller negativ förstärkning för att befästa eller minska på skolrelaterat beteende, exempelvis beröm eller belöningar, tillrättavisningar och response cost.

5.2.3.2 Harrison, Soares, Rudzinski och Johnson: fyra kategorier

Harrison m.fl. (2019) delar in strategier i fyra typer av interventioner med inriktning mot:

1. beteende
2. instruktion
3. självhantering
4. miljö

Beteende-kategorin samlar strategier som använder kontingenser för att förändra ett beteende, alltså positiv och negativ förstärkning. Här återfinns också uppmärksamhetsträning och kamrathandledning.

Den *instruerande* kategorin rymmer strategier som syftar till att lära ut något medan kategorin självhantering är strategier som syftar till att eleven ska lära sig något. Till instruerande strategier räknar de användning av flash cards; CCC (Cover Copy Compare); videostöd; datorstöd samt SRSD (Self-regulated Strategy Development).

Till de *självhantering* räknas aktiviteter för att lära elever observera, dokumentera och självreglera sitt beteende. Här ingår självhantering med eller utan kamrathandledning; självobservation individuellt och i helklass; självhantering med taktila ledtrådar samt teknologistödd självobservation.

Miljö-kategorin var avsedd för antecedenta strategier som syftar till att förekomma genom förändring i de yttre betingelserna men ingen studie av det slaget levde upp till kvalitetskriterierna.

5.2.4 Gemensam kategorisering

Under de individuella studiernas interventioner och strategier och de många akronymiserade metoderna finns gemensamma nämnare. Genom att sortera in de andra studiernas interventioner, strategier och metoder under Harrisons m.fl. (2019) kategorier (beteende, instruktion, självhantering och miljö) får man en bättre helhetsbild av hur till synes enstaka lärarhandlingar i ett klassrum kan ha en gemensam riktning eller teoribakgrund. Anledningen till att använda just Harrisons m.fl. kategorisering är att den bottnar i en metaanalys som i sin tur går tillbaka på DuPauls m.fl. metaanalys från 2012.

5.2.4.1 Beteende - kontingensförstärkning för beteendeförändring

- förstärkningskontingenser, uppmärksamhetsträning, kamrathandledning, beteendeariktade strategier (Harrison m.fl., 2019)
- individuella beteendeprogram, time out (ur beteendekategorin), hela kategorin anpassning av undervisningsmetod (Mulligan, 2000)
- MARS och CICO (Ness & Middleton, 2012)
- hela kategorin kontingenshantering, kamrathandledning (ur kategorin akademiska interventioner) (DuPaul m.fl., 2012)
- PBD, SWPBIS, CICO (Karhu m.fl., 2018)

- kategorierna ignorera och osynliggöra, stödja aktivt deltagande, upprepade små meddelanden och fysisk kontakt (Tegtmejer, 2019)
- kategorin konsekvensbaserade strategier, samt ur antecedentkategorin: lära ut lämpligt beteende, användning av klassrumsregler, tydliga rutiner vid övergångar, kamrathandledning (Gaastra m.fl., 2020)

5.2.4.2 Instruktion – antecedentbaserade strategier för att lära ut

- flash cards, CCC (Cover Copy Compare), videostöd, datorstöd, SRSD (Harrison m.fl., 2019)
- kategorin anpassningar av undervisningsinnehåll (Mulligan, 2000):
- kategorin akademiska interventioner, med undantag för kamrathandledning. (DuPaul m.fl., 2012)
- kategorierna struktur och klarhet, extra tid och uppmärksamhet (Tegtmejer, 2019)
- antecedentbaserade: visuellt stöd för muntliga instruktioner, förenklade instruktioner och uppgifter, valfrihet i uppgifter, datorstöd, alternativa bedömningsformer, tilldelad sittplats, inlagda rörelsepauser (Gaastra m.fl. (2020):

5.2.4.3 Självhantering – antecedentbaserade strategier för att lära sig

- självhantering med eller utan kamrathandledning, självobservation individuellt och i helklass, självhantering med taktila ledtrådar, teknologistödd självobservation (Harrison m.fl., 2019)
- lära ut självhantering (ur beteendekategorin). (Mulligan, 2000)
- SLR (Ness & Middleton, 2012)
- kategorin kognitiv-behavioristiska interventioner (DuPaul m.fl., 2012):
- kategorin självreglerande strategier (Gaastra m.fl., 2020)

5.2.4.4 Miljö – antecedentbaserade strategier för att påverka yttre förutsättningar

- antecedenta strategier för att förändra de fysiska betingelserna runt eleven (Harrison m.fl., 2019)
- kategorin sensomotorisk anpassning (Mulligan, 2000)
- kategorin skärmar och andra fysiska/organisatoriska hjälpmedel (Tegtmejer, 2019)
- anpassningar av sittplatsen, exempelvis sittboll eller ståbord (ur antecedentbaserade) (Gaastra m.fl., 2020)

5.2.5 De ingående översikternas slutsatser

Innehållet i de två ingående systematiska översikterna spänner sammantaget över 45 år. DuPaul m.fl. (2012) visar att alla typer av skolbaserade interventioner har positiv effekt på skolsvårigheter men att akademiska interventioner för sig eller i kombination med kontingenshantering gav bäst effekt på akademiska prestationer, medan kontingenshantering och kognitiv-behavioristiska interventioner gav bättre effekt på beteendeförändring. Författarna understryker vikten av att använda självreglerande strategier eftersom de är preventiva och proaktiva. Eftersom det råder brist på uppföljningsstudier går det inte att uttala sig om långtidseffekter, men författarna menar att studiens tydliga resultat på kort sikt talar för att man bör betrakta "academic, contingency management, and self-regulation interventions

[as] first-line treatment strategies when addressing the educational and behavioral needs of students with ADHD.” (ibid, s. 409).

Harrison m.fl. (2019) stöder resultaten från DuPaul m.fl. (2012) i det att alla typer av interventioner ger medel till hög effekt och att beteendekategorin ger lägre effekt än de andra. Jämfört med tidigare metaanalyser ser Harrison m.fl. (2019) en ökning av antalet studier som tar sikte på akademiska förmågor och studier om självreglerande förmågor, och det är också de självreglerande insatserna som ger starkast effekt. Författarna menar att detta talar för att man i första hand bör satsa på att öka adhd-elevernas förmåga att fungera självständigt i klassrummet, med mer fokus på självhantering och mindre på yttre förstärkningskontingenser. Det finns starkt stöd för att även använda instruerande interventioner för att lära adhd-elever lärostrategier (SRSD) eller ämnesspecifika kunskaper (flash cards, CCC och datorstöd) och motivera dem i undervisningen.

I det över långa tid spännande materialet ser Harrison m.fl. en rörelse där studier om beteendebaserade interventioner för att påverka klassrumsbeteende blir färre medan studier om instruerande och självreglerande interventioner för att öka elevens lärande och självreglerande förmågor blir fler. Detta är en trend som författarna uppmuntrar. Mycket talar för att adhd-elever med hjälp av instruerande och självreglerande insatser kan lära sig självreglering som gör det möjligt för dem att hantera samma undervisningsinnehåll som andra jämnåriga. Med funktionell självreglering av klassrumsbeteendet minskar också de negativa sociala effekter som ofta följer med adhd-symptombilden. Harrison m.fl. uppmärksammar också behovet av forskning om effekterna av miljöinterventioner för adhd-elever. Författarna påpekar att miljöanpassande strategier i nuläget används i många klassrum utan att det finns empiriskt stöd för vilka effekter de har för adhd-elever.

5.2.6 Gemensamma slutsatser

Det visar sig finnas en diskrepans mellan vilka klassrumsstrategier som av lärare uppfattas som effektiva och vilka som av forskare kan uppmätas som effektiva. Mulligan (2000) och Gastra m.fl. (2020) visar att lärare kämpar med tidsbrist och stora klasser och uppfattar det som mest effektivt att lägga sina begränsade krafter på instruerande antecedentbaserade strategier och beteendestyrande kontingenser. Med anvisade sittplatser, tydliga regler och anpassat lektionsinnehåll försöker man kontrollera utlösande faktorer. Med negativ och positiv förstärkning försöker man kontrollera störande klassrumsbeteende.

Minst ägnar sig lärare åt vad de bedömer vara minst effektivt: arbetsintensiva individualiserade självregleringsstrategier. Men metaanalyserna från Harrison m.fl. (2019) och DuPaul m.fl. (2012) visar att det är just de självreglerande strategierna som är mest effektiva. Ness och Middleton (2012) och Karhu m.fl. (2018) beskriver olika tillvägagångssätt för att hjälpa elever att öva de självreglerande förmågorna. Deras studier ger inblick i de stora arbetsinsatser som kan krävas för att det ska lyckas, men också klara besked om att det lönar sig, att övning ger färdighet.

Osynliggörande kan användas som negativ förstärkning, men Tegtmejer (2019) visar att osynliggörande i en klassrumskontext också verkar kunna skapa ett handlingsutrymme kring en störande elev där hen ges möjlighet att välja mellan att stanna kvar i, eller kliva ur, centrum för klassens uppmärksamhet. Lärarens och klasskamraternas ignorerande kan öppna för adhd-eleven att öva självreglering och återta kontrollen över sitt beteende. Tegtmejers kategori ignorera och osynliggöra har med viss tvekan sorterats in under den gemensamma kategorin beteende, men den skulle också kunna sorteras in under självhantering.

Innehållsanalysen visar att det lärare gör mest och uppfattar som mest effektivt är det som ger dem kontroll över eleven, undervisningen och klassrumssituationen, medan forskningen visar att det mest effektiva i själva verket är att ge eleverna redskap att själva ta kontroll över sitt lärande och sin klassrumssituation.

7. Diskussion

7.1 Som man frågar får man svar

Studiens frågeställning kan besvaras jakande. Ja, det finns befintlig forskning som kan visa på specifika lärarhandlingar som underlättar för adhd-elever i ett inkluderande klassrum.

Dessvärre visar resultatet också att lärare i första hand utför handlingar som underlättar för dem själva, inte för adhd-eleverna. Lärare tenderar att fastna i att försöka begränsa och styra oönskat klassrumsbeteende, men det som verkligen underlättar för en adhd-elev är att få lära sig att själv hantera sin problematik.

7.2 Att blanda äpplen och päron - metoddiskussion

Under mer än ett halvsekel har det forskats på lärares klassrumsstrategier i förhållande till problematiskt klassrumsbeteende, vad än detta beteende och de som uppvisar det har kallats. Forskningsfältet är stort och ständigt aktuellt. En enkel googling ger vid handen att detta med adhd i skolan i allra högsta grad är ett område där vem som helst kan utropa sig till expert. Fulltextläsningen inför denna studie gav en antydning om att detta förhållande – om än i mycket mindre skala – även kan tänkas råda i forskarvärlden. Trots att samtliga träffar svarade mot sökkriteriet ”vetenskapliga artiklar” är de exkluderade fulltextartiklarna (tabell 5) en spretig samling med alltifrån checklistor som ser ut att höra hemma i en veckotidning till stora metaanalyser.

Även inom vårt slutliga urval spretar det. Studierna håller förvisso god kvalitet var för sig, men det är metodiskt riskabelt att blanda metaanalyser med enkätstudier. Men det kan också bli intressant. Tack vare att Mulligans (2000) och Gaastras m.fl. (2020) enkätstudier här ställdes intill metaanalyserna av DuPaul m.fl. (2012) och Harrison m.fl. (2019) belystes kontrasten mellan vad lärare gör och vad de kanske borde göra.

Det kan också vara metodiskt tveksamt att i samma analys blanda studier utförda i olika skolsystem och vid olika tider, och än mer tveksamt att ur en sådan ohelig allians försöka dra

överförbara slutsatser. Det är möjligt att likheterna är fler än skillnaderna mellan skolkulturerna i Danmark, Finland, Nederländerna och USA, men det är minst lika möjligt att det finns avgörande skillnader som inte framkommer i en riktad innehållsanalys. I USA produceras stora mängder forskning om adhd i skolan, och kanske är det därför som det amerikanska behaviouristiska arvet får så starkt genomslag i terminologi och syn på lärande, beteende och elev-lärrrelation. Det är till exempel ganska långt ifrån vår svenska förförståelse att jämföra adhd-elever med "TD", typically developed [students] eller att använda begrepp som beteendemodifiering om barn, inte husdjur. Trots dessa aber har vi valt att dra vissa generaliserande, och kanske i någon mån även är generaliserbara, slutsatser ur materialet.

7.3 Gör som jag säger, inte som jag gör – resultaten och verkligheten

Mulligans (2000) och Gaastras m.fl. (2020) enkätbesvarande lärare bekräftar metaanalyserna som säger att lärare tenderar att följa minsta motståndets lag och göra det som uppfattas som mest energieffektivt: antecedentkontroll och beteendekontingenser. Man förser adhd-eleverna med avskärmningar och stressbollar och pratar om klassrumsregler för att försöka kontrollera de (kanske) utlösande faktorerna och försöker styra störande beteenden med kontingensförstärkning. Att döma av hur barn och unga uttrycker sig i Ringers (2020) studie om att leva med adhd kan man förmoda att det företrädesvis handlar om negativ förstärkning. Samtidigt produceras studie efter studie som visar att det lärare egentligen borde satsa på är ett långsiktigt, tidskrävande arbete med att ge eleverna redskap att öva upp sina bristande men livsviktiga självkontrollerande förmågor.

Varför gör då lärare som de brukar, inte som de borde? Under vår utbildning har vi blivit varse att lärarutbildningen ibland beskylls för att vara reproducerande. Man menar att inget nytt egentligen når fram utan att de flesta av oss blir, eftersträvar att bli eller absolut inte bli, som de lärare vi själva hade i skolan. Kanske kan detta vara en bidragande orsak till den förändrings-tröghet som verkar avspeglas i att lärare gör det enkla, inte det rätta. En annan orsak kan vara att lärare inte vet att det enkla inte är det rätta. Det är möjligt, men inte säkert, att någon under vår utbildning har försökt bena ut det här med antecedenter, kontingenser, förstärkning och självreglering. Det är tänkbart att någon har kommit med handfasta råd om hur man kan arbeta med att stärka elevers självreglerande förmågor och visat hur man går från tanke till handling. Men om detta inträffade är det inte säkert att vi förstod vad som sades. Det är inte troligt att man uppfattar finesserna i ett föredrag om gjutjärnssmide om man aldrig har kommit närmare hett järn än att man har bränt sig på en kastrull. Läraryrket är ett hantverk, men utbildningen är till övervägande delen akademisk och i någon mån (under VFU) härmande. Själva hantverket måste man lära sig efter utbildningen, och kanske ligger det närmare till hands att i praktiken påverkas mer av fysiska minnen av elevskap än av minnen av kurslitteratur. De flesta yrkesverksamma lärare har fullt upp med att vara just det, de har inte tid att leta efter studier om självreglering och kontingenser. Det är enklare att göra som man brukar eller som man minns att någon annan brukade.

7.4 Behov av fortsatt forskning

Tegtmejer (2019) efterfrågar mer forskning på vilken effekt en mer genomförd ignorerande och osynliggörande taktik kan ha, och till det nickar vi instämmande. Det han beskriver skulle kunna

ha vissa beröringspunkter med den lågaffektiva metod som just nu tillämpas på bred front i Sverige. Vilka effekter har den lågaffektiva filosofin för korridorssbarn som försöker finna sig till rätta i ett inkluderat klassrum?

Harrison m.fl.(2019) efterfrågar forskning på effekterna av insatser riktade mot adhd-elevernas fysiska skolmiljö. Som blivande lärare instämmer vi med emfas. Populärvetenskapen översköljer oss med mirakelmetoder och tips och tricks för lugna klassrum och harmoniska elever, och mycket av det är just miljörelaterat. Det ska sittas längst fram eller längst bak, det ska hängas upp eller tas ner bilder från väggarna, det ska spelas lugnande eller uppiggande musik, det ska hoppas studs matta eller tas en tupplur, men utan belägg för om något av det gör någon nytta utöver att tjäna som en stunds distraktion från en krävande skoldag.

Vi anser också att det behövs forskning på hur väl rustade nyutexaminerade lärare egentligen är för att hantera kraven och utmaningarna i ett inkluderande klassrum. Vår studie visar på en nedslående diskrepans mellan vad som görs och vad som borde göras, och vi har tyvärr ingen anledning att tro att resultaten skulle bli så väldigt annorlunda om en studie motsvarande Mulligans eller Gaastras m.fl. gjordes till exempel på vår årskull lärare om ett par år.

7.5 Didaktisk reflektion

Betoningen bör ligga på vad eleverna kan göra, därefter på att eleverna vet vad de ska göra, har flera strategier för att lära sig att göra det och vet när de har gjort det. (Hattie, 2014 s. 269)

Snarare än handfasta metoder man kan lära sig och utföra mer eller mindre väl, har studiens resultat försett oss med en tydlig riktning. Det vi tar med oss in i vårt kommande lärarliv är att det väsentliga inte är vad lärare gör eller hur man gör det, utan att det man gör är inriktat på att stödja elevernas autonomi. Om lärare fastnar i beteendekontroll riskerar adhd-eleverna att fastna vid att försöka uppföra sig i klassrummet, på samma sätt som specialklasselever framför allt får öva sig på att vara specialklasselever, inte på att ingå i helklass (Ljusberg, 2011). Adhd-elever behöver få öva självreglerande färdigheter som kan bära dem i situationer där ingen står beredd med piska och morot. Av erfarenhet vet vi att föräldrauppdraget innebär att på sikt göra sig onödig och är utfört när barnet klarar sig självt. I studieresultaten utkristalliserar sig ett liknande läraruppdrag: en effektiv lärarstrategi är den som förser eleven med de verktyg hen behöver för att på egen hand hantera sina utmaningar.

För att eleven ska kunna ta kontroll måste läraren kanske i motsvarande mån avstå från kontroll. Vi ser det selektiva osynliggörandet (Tegtmejer, 2019) som en intressant aspekt av denna balansgång. Genom att ignorera vissa måttligt störande beteenden erbjuder läraren i någon mening den störande eleven ett tillfälligt delat ansvar för klassrumssituationen. Eleven ges möjlighet att ta tillbaka den självkontroll som har brustit och återlämna kontrollen över klassrummet till läraren. Tillsägelser riskerar att låsa fast eleven i ett störbeteende som kanske bara var en impuls som inte gick att hejda, men som, om situationen eskalerar, kan vändas till ett avsiktligt störande. Vår studie visar att övning ger färdighet. Att öva är att stegvis repetera något man ännu inte kan för att småningom erövra en ny färdighet. Övning som inte lämnar utrymme för misslyckanden är inte övning, bara upprepande av färdigheter man redan besitter.

Att öva är utlämnande, de flesta av oss vill förmodligen öva först och visa sen. Alla som har levt i ett hushåll där någon börjat spela ett musikinstrument vet att det nödvändiga övandet måste omges av intresse för eventuella framsteg, men framför allt av stora mängder respektfullt ignorerande för att den övande ska stå ut med att spela fel utan att bli för upptagen av att alla andra hör. Det kanske går att likna adhd-elevens misslyckanden i klassrummet vid att öva offentligt. I så fall kanske det selektiva ignorerandet bland annat handlar om att omge adhd-elevens övande med den känsla av avskildhet som behövs för att man ska orka fortsätta öva.

En inblick i adhd-diagnosens stormiga historia (Carlberg, 2014) har gett oss en förståelse för de olika kunskapstraditioner som styr synen på adhd-eleverna. Inte minst dampfejden tvingade upp skol- och sjukvårdspersonal på barrikader som i vissa fall fortfarande står kvar. Trots att det neuropsykiatriska paradigmet mestadels verkar ha gått segrande ur striden, kommer vi som yrkesverksamma lärare troligen att möta personer med kunskapsmässig förankring i det psykodynamiska perspektivet och för vilka det är problematiskt att överhuvudtaget tala om adhd som diagnos. I Sverige 2020 är rätten till likvärdig utbildning och stöd i skolan inte avhängig av diagnos och frågan ställs (bland annat av Malmqvist och Nilholm, 2016) om medicinska diagnoser överhuvudtaget är relevanta i det inkluderande klassrummet. Som lärare behöver vi kunna lämna samtalsutrymme både för dem som ser adhd uteslutande som en skolutmaning och för dem har ett neurologiskt perspektiv, samtidigt som vi är klara över att vår uppgift är att få skoldagen att fungera för alla elever, inte att politisera någons svårigheter.

Det kan ta plågsamt lång tid innan övning ger så mycket färdighet att den blir märkbar för omgivningen. Vi hoppas att vi som lärare ska kunna se både på oss själva och våra elever med en violinists tidsperspektiv när vi övar och hjälper eleverna att öva. Det kan dröja länge innan det vänder från outhärdligt till behagligt, men med tålamod och ihärdighet kan det gå.

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Sidorna 9-28. Lund: Studentlitteratur.
- APA Dictionary of Psychology*. (u.å.). Hämtad från <https://dictionary.apa.org/>
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Carlberg, I. (2014). *En diagnos det stormat kring: ADHD i ett historiskt perspektiv*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Dalland, C.P. & Klette, K. (2016) Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms? *Education Inquiry*, 7(4), 381- 404.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilardo, B. (2012). The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis 1996-2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412. ERIC.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, 50(1), 35–42.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forsberg, E. & Lundgren, U.P. (2006). *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: tematiska studier*. Stockholm: Högskoleverket.
- Furtick, K.C. (2010). *Successful Strategies used with adhd Students: is an ADHD Classroom a Possibility?* Capella University.
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 1–22. Education Research Complete.
- Harrison, J. R., Soares, D. A., Rudzinski, S., & Johnson, R. (2019). Attention Deficit Hyperactivity Disorders and Classroom-Based Interventions: Evidence-Based Status, Effectiveness, and Moderators of Effects in Single-Case Design Research. *Review of Educational Research*, 89(4), 569–611. Education Research Complete.
- Hattie, J. (2014) *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevernas skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2019). Teaching and learning in the special education setting: Agency of the diagnosed child. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(3), 224–238. Education Research Complete.
- Humphrey, N. (2009). Including Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Mainstream Schools. *British Journal of Special Education*, 36(1), 19–25. ERIC.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011) *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karhu, A., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475–489. Education Research Complete.

- Ljusberg, A.-L. (2011). The Structured Classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 195–210. ERIC.
- Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(3), 287–300. Education Research Complete.
- Natur & Kulturs Psykologilexikon. (u.å) Hämtad från <https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon>
- Ness, B. M., & Middleton, M. J. (2012). A Framework for Implementing Individualized Self-Regulated Learning Strategies in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(5), 267–275. ERIC.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen*. (FoU skriftserie nr 3, 2014) Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/inkluderande-undervisning/>
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49–57. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)
- Reis, E. M. (2002). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications for the Classroom Teacher. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 175. Education Research Complete.
- Ringer, N. (2020). Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children's Experiences and Understanding of Their ADHD. *International Journal of Disability, Development & Education*, 67(2), 208–224. Education Research Complete.
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747–770. MEDLINE. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- SBU. Statens beredning för medicinsk och social utvärdering. (2017). *SBU:s handbok. Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården och insatser i socialtjänsten*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket och Nordstedts Juridik.
- Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd—Ett kunskapsstöd*. (2014). Stockholm: Socialstyrelsen. Hämtad från
- Systematic review. (u.å.) Glossary. *The Cochrane Collaboration*. Hämtad från: <https://community.cochrane.org/glossary#letter-S>
- Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing "ADHD classroom behaviour". *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(3), 239–253. Education Research Complete.

Bilagor

Bilaga 1 MARS

Bilaga 2 Bedömning av studier med kvalitativ metodik

Bilaga 3 Granskningsmall för att översiktligt bedöma risken för snedvridning/systematiska fel hos systematiska översikter

Bilaga 4 Tabell 5 Exkluderade fulltextartiklar

Name: _____ Date: _____

Math

Goal: _____ **Am I Ready?**

	Yes	No	Not Sure
<u>Materials prepared</u>			
• Do I have my pen or pencil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Do I have my paper or book?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Do I have homework to work on/turn in?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Anticipate</u>			
• Do I feel like working today?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Do I know what to do if a friend distracts me?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Do I know what to do if I don't like the assignment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Can I think of something good that will happen if I pay attention and work hard in class?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Ready to learn</u>			
• I will sit in my chair when class begins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• I will make eye contact with the teacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• I will be ready before the teacher started talking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Stay focused</u>			
• I will start working right away	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• I will smile and get back to work if I get distracted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• I will complete my work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 1. MARS template

Ness, B. M., & Middleton, M. J. (2012). A Framework for Implementing Individualized Self-Regulated Learning Strategies in the Classroom. *Intervention in School and Clinic, 47(5)*, 267–275. ERIC.

Bedömning av studier med kvalitativ metodik

Författare: _____ År: _____

Granskare: _____

Sammanvägd bedömning av metodologiska brister:

Obetydliga eller mindre

Måttliga

Stora brister, studien ingår inte i syntesen

Kommentarer:

1. Överensstämmelse mellan filosofisk hållning/teori och urval och metodik i studien¹

Vilken teori eller filosofisk hållning utgick författarna från?

Hänger syfte och fråga ihop med teori/filosofisk hållning?	Ja	Nej	Oklart
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

2. Deltagare

Hur gjordes urvalet?

Stödfrågor för bedömning av brister i urvalsförfarandet:	Ja	Nej	Oklart
Är urvalet lämpligt för att besvara frågan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Är rekryteringsmetoden lämpligt vald och genomförd?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns det allvarliga brister som kan påverka tillförlitligheten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

3. Datainsamling

Vilka metoder användes för datainsamling?

Finns det allvarliga brister i datainsamlingen som kan påverka tillförlitligheten?	Ja	Nej	Oklart
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

4. Analys

Vilka metoder användes för analys?

Stödfrågor för bedömning av brister i analyssteget:	Ja	Nej	Oklart
Är vald analysmetod lämplig och genomförd på ett lämpligt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Var forskarna reflexiva vid tolkning av data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Validerades tolkningarna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns det allvarliga brister i analysen som kan påverka tillförlitligheten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

5. Forskaren

Vilken bakgrund och kompetens hade forskarna?

Stödfrågor för bedömning av brister:	Ja	Nej	Oklart
Har forskarna någon relation till studiedeltagarna som kan påverka datainsamlingen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har forskarna hanterat sin förståelse på ett acceptabelt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Var forskarna oberoende av finansiella eller andra förutsättningar som kunde påverka analysen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finns det allvarliga brister som kan påverka tillförlitligheten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

Frågor som används i samband med bedömning i CERQual

Bedömningarna görs enbart för studier som ska ingå i syntesen.

6. Relevans

Studien är relevant	<input type="checkbox"/>
Studien har partiell relevans	<input type="checkbox"/>
Studien har indirekt relevans	<input type="checkbox"/>
Relevansen går inte att bedöma	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

7. Koherens

Stödfrågor:	Ja	Nej	Oklart
Användes huvuddelen av data i analysen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanterades motstridiga data på ett lämpligt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underbyggde insamlade data resultatet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sammantaget, finns det allvarliga svagheter som kan leda till bristande koherens i det sammanvägda vetenskapliga underlaget?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

8. Tillräckliga data

Stödfrågor:	Ja	Nej	Oklart
Var antalet studiedeltagare tillräckligt stort? (t.ex. om mättnad uppnåtts)			
Har formen för datainsamling varit sådan att den medger möjlighet till rika data?			

Kommentarer:



Granskningsmall för att översiktligt bedöma risken för snedvridning/systematiska fel hos systematiska översikter

Denna granskningsmall kan användas för systematiska översikter som inkluderat interventionsstudier, diagnostiska studier samt studier med kvalitativ forskningsmetodik. För en mer djupgående granskning av den systematiska översikten rekommenderar SBU ROBIS granskningsmall.

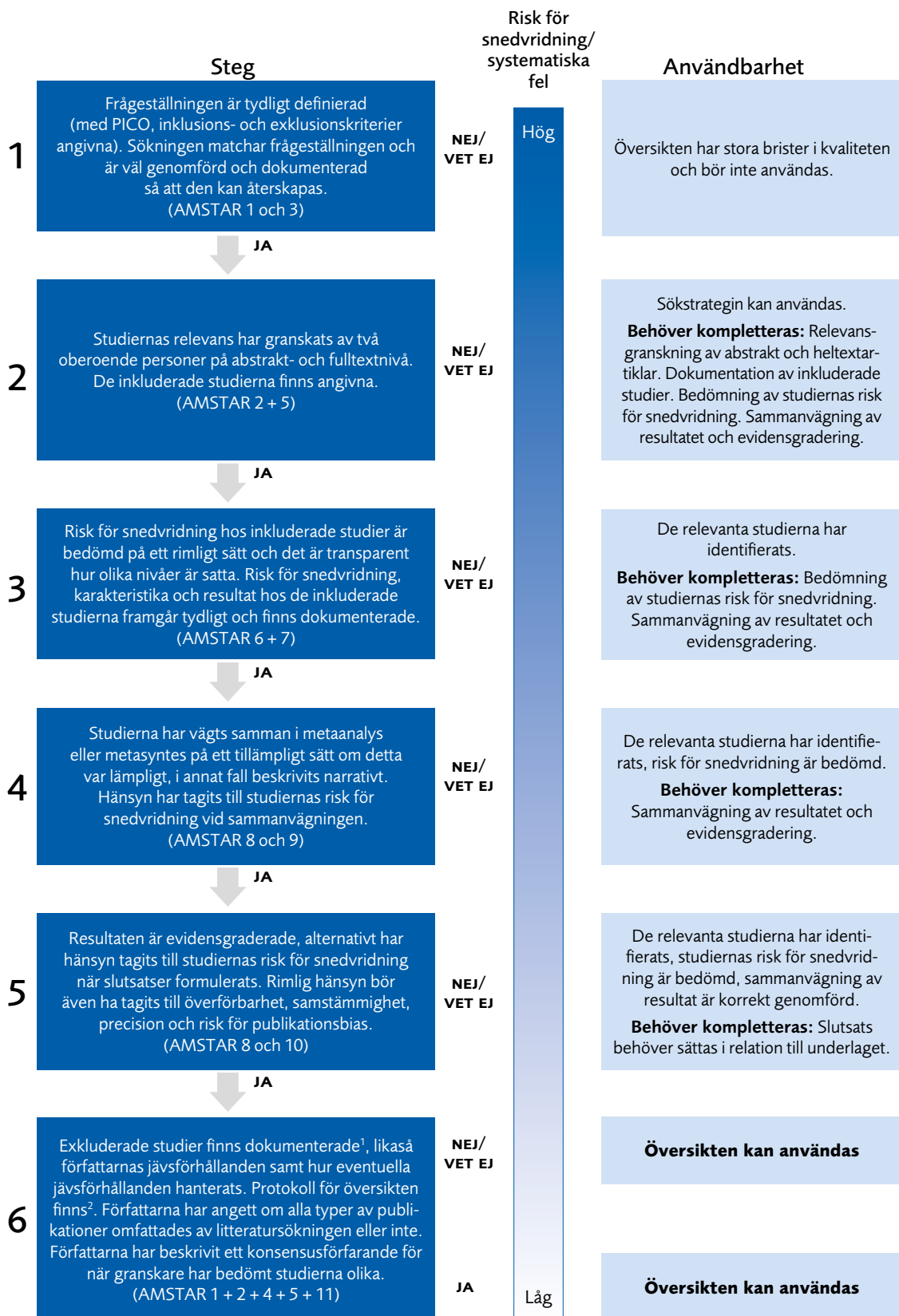
Hur du använder mallen

Granska den systematiska översikten utifrån de sex steg som finns på nästa sida, uppifrån och ner. Om översikten inte uppfyller kraven i ett steg behöver du inte granska den vidare i efterföljande steg. Till höger om det steg vars krav den inte uppfyllde (under rubriken Risk för snedvridning) kan du se vilken risk för snedvridning den systematiska översikten har.

Även systematiska översikter med hög risk för snedvridning kan användas i olika sammanhang, men behöver då kompletteras. Vad som behöver kompletteras står i respektive ruta under Användbarhet. Mer om hur man kan nyttja delar av systematiska översikter när man tar fram nya systematiska översikter finns att läsa i SBU:s handbok. Oavsett hur mycket av den systematiska översikten som kan användas, bör man alltid överväga att göra en genomgång av litteraturen från det senaste datumet för översiktens litteratursökning eftersom det kan ha tillkommit nya studier.

Stegen bygger på de frågor som finns i AMSTAR granskningsmall [1,2]. De frågor som stegen är baserade från finns angivna i parentes. Samtliga AMSTAR-frågor finns bifogade (sida 3–4). För en del av frågorna kan man behöva hjälp av någon med specialkompetens, till exempel kan man behöva ta hjälp av en informationsspecialist för att granska sökstrategin.

Stegen i mallen tar inte hänsyn till hur överförbara resultaten är till en svensk kontext.



¹ Det är viktigt att de exkluderade studierna finns angivna i anslutning till den systematiska översikten, eller i alla fall sammanfattning av skäl till exkludering. Det förekommer dock att dessa saknas beroende på begränsningar i utrymme hos vissa tidskrifter. SBU anser därför i dagsläget att en systematisk översikt kan bedömas ha medelhög användbarhet även utan att en lista på exkluderade studier finns tillgänglig.

² Det är viktigt att den systematiska översikten föregås av ett protokoll som stämmer överens med det som rapporteras i översikten. För de systematiska översikter som görs idag är det en naturlig del i processen, men för lite äldre översikter kan referens till protokollet eller själva protokollet vara svåra att finna. SBU anser därför i dagsläget att en systematisk översikt kan bedömas ha medelhög användbarhet även utan protokoll.

	Ja	Nej	Kan inte svara	Ej tillämpligt
1. Redovisas en förutbestämd metod för genomförandet? <i>Forskningsfrågan och inklusionskriterierna ska vara fastställda innan översikten genomförs.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gjordes studieurval och dataextraktion av två oberoende granskare? <i>Minst två oberoende granskare ska ha utfört dataextraktionen, och ett konsensusförfarande bör vara definierat för att lösa oenigheter.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Var litteratursökningen av tillfredsställande omfattning? <i>Sökningen bör göras i minst två elektroniska databaser. Översikten ska ange de årtal och databaser som ingår (t.ex. Central, Embase och Medline). Ämnesord (key- words) och/eller MeSH-termer ska anges och i tillämpliga fall sökstrategin. Alla sökningar bör kompletteras med genomgång av översiktsartiklar, läroböcker, aktuella innehållsförteckningar, ämnesspecifika databaser och register eller rådfrågning av experter, samt av referenslistorna i de framtagna studierna.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Användes studiernas publikationsform som ett inklusions-/exklusionskriterium? <i>Författarna bör ange om alla typer av publikationer omfattades av litteratursökningen. Om litteratur har exkluderats pga publikationsform (t ex "grå litteratur") eller pga språk, etc ska detta anges.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Finns förteckningar över inkluderade och exkluderade studier? <i>En förteckning över medtagna respektive uteslutna studier bör finnas i rapporten.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Har de inkluderade studiernas karakteristika och resultat redovisats? <i>Kända faktorer hos deltagarna i de utvärderade studierna (patient characteristics), såsom ålder, etnicitet, kön, relevanta socioekonomiska data, sjukdomstillstånd, varaktighet, svårighetsgrad och andra sjukdomar, bör anges i rapporten. Uppgifter om deltagarna, åtgärd/behandling och utfall i studierna bör presenteras i sammanfattad form, t.ex. i en tabell.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Har den vetenskapliga kvaliteten hos de ingående studierna utvärderats och dokumenterats? <i>Förutbestämda metoder för kvalitetsvärderingen ska anges. För effektstudier bör exempelvis framgå om författarna valt att bara ta med randomiserade, dubbelblindade studier med kontrollgrupper som får placebo. För andra studietyper gäller andra ställningstaganden.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Har vederbörlig hänsyn tagits till de inkluderade studiernas vetenskapliga kvalitet vid formulering av slutsatserna? <i>Utvärderingen av metodologisk stringens och vetenskaplig kvalitet ska framgå i översiktens analys och dess slutsatser, och tydligt anges vid utformning av rekommendationer.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Användes lämpliga metoder för sammanvägning av studiernas resultat? <i>Lämpligheten i att lägga samman resultaten från de olika studierna bör säkerställas genom bedömning av de ingående studiernas homogenitet (dvs. Chi^2-test för beräkning av homogenitet, I^2). Om heterogenitet finns bör man använda en modell som tar hänsyn till slump effekter (random effects model) och/eller överväga om det ur klinisk synpunkt är lämpligt att slå ihop resultaten.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ja	Nej	Kan inte svara	Ej tillämpligt
10. Har sannolikheten för publikationsbias* bedömts? <i>En bedömning av publikationsbias bör omfatta en kombination av grafiska hjälpmedel (t ex med funnel plot eller andra tester) och/eller statistiska metoder (t.ex. Eggers regressionsanalys).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Är eventuella intressekonflikter angivna? <i>Eventuella sponsorer och bidragsgivare bör tillännagas både i den systematiska översikten och i de ingående studierna.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Referenser

1. Shea BJ, Grimshaw JM, Wells GA, Boers M, Andersson N, Hamel C, et al. Development of AMSTAR: a measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Med Res Methodol* 2007;7:10.
2. Shea BJ, Bouter LM, Peterson J, Boers M, Andersson N, Ortiz Z, et al. External validation of a measurement tool to assess systematic reviews (AMSTAR). 2007. *PLoS ONE* 2:e1350.

Tabell 5 Exkluderade fulltextartiklar

Nr.	Referens	Exklusionskriterium
1.	Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2018). Understanding Impulsivity among Children with Specific Learning Disabilities in Inclusion Schools. <i>Learning Disability Quarterly, 41</i> (2), 100–112. ERIC.	Diagnostik
2.	Ardoin, S. P., & Martens, B. K. (2004). Training Children to Make Accurate Self-Evaluations: Effects on Behavior and the Quality of Self-Ratings. <i>Journal of Behavioral Education, 13</i> (1), 1–23. ERIC.	Individuella insatser
3.	Brown, M. S., Ilderton, P., & Taylor, A. (2001). Include a Student with an Attention Problem in the General Education Classroom. <i>Intervention in School and Clinic, 37</i> (1), 50–52. ERIC.	Metodbeskrivning
4.	Brennan, N., & Parsons, J. (2014). Teaching Children with ADHD. <i>Canadian Children, 39</i> (2), 37–38. Education Research Complete.	Metodbeskrivning
5.	Dvorsky, M., Langberg, J., Dvorsky, M. R., & Langberg, J. M. (2016). A Review of Factors that Promote Resilience in Youth with ADHD and (S) ADHD Symptoms. <i>Clinical Child & Family Psychology Review, 19</i> (4), 368–391. Education Research Complete.	Psykisk ohälsa
6.	DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. <i>Theory Into Practice, 50</i> (1), 35–42. ERIC.	Metodbeskrivning
7.	Eccleston, L., Williams, J., Knowles, S., & Soulsby, L. (2019). Adolescent Experiences of Living with a Diagnosis of ADHD: A Systematic Review and Thematic Synthesis. <i>Emotional & Behavioural Difficulties, 24</i> (2), 119–135. ERIC.	Psykisk ohälsa
8.	Evaldsson, A.-C. (2014). Doing being Boys with ADHD: category memberships and differences in SEN classroom practices. <i>Emotional & Behavioural Difficulties, 19</i> (3), 266–283. Education Research Complete.	Sociala grupprocesser
9.	Ewe, L. P. (2019). ADHD Symptoms and the Teacher-Student Relationship: A Systematic Literature Review. <i>Emotional & Behavioural Difficulties, 24</i> (2), 136–155. ERIC.	Lärary-elevrelation
10.	Geng, G. (2011). Investigation of Teachers' Verbal and Non-Verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students' Behaviours within a Classroom Environment. <i>Australian Journal of Teacher Education, 36</i> (7), 17–30. ERIC.	Beteendestyrning
11.	Gochenour, B., & Poskey, G. A. (2017). Determining the Effectiveness of Alternative Seating Systems for Students with Attention Difficulties: A Systematic Review. <i>Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention, 10</i> (3), 284–299. ERIC.	Fokus på yttre faktorer
12.	Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrell, K. W. (2006). Classroom Interventions for Students with ADHD: A Summary of Teacher Options Beneficial for the Whole Class. <i>TEACHING Exceptional Children, 39</i> (2), 6–12. ERIC.	Metodbeskrivning
13.	Hart, K. C., Massetti, G. M., Fabiano, G. A., Pariseau, M. E., & Pelham, W. E. (2011). Impact of Group Size on Classroom On-Task Behavior and Work Productivity in Children With ADHD. <i>Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 19</i> (1), 55–64. Education Research Complete.	Fokus på yttre faktorer
14.	Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. <i>Emotional & Behavioural Difficulties, 19</i> (3), 296–310. Education Research Complete.	Historik
15.	Hjörne, E. (2016). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. <i>Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37</i> (4), 540–552. Education Research Complete.	Historik
16.	Hjörne, E., & Säljö, R. (2019). Teaching and learning in the special education setting: Agency of the diagnosed child. <i>Emotional & Behavioural Difficulties, 24</i> (3), 224–238. Education Research Complete.	Specialklass
17.	Humphrey, N. (2009). Including Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Mainstream Schools. <i>British Journal of Special Education, 36</i> (1), 19–25. ERIC.	Metodbeskrivning
18.	Kapalka, G. M. (2005). Avoiding Repetitions Reduces ADHD Children's Management Problems in the Classroom. <i>Emotional and Behavioural Difficulties, 10</i> (4), 269–279. ERIC.	Beteendestyrning

19.	Kapalka, George M. (2008). Managing students with ADHD in out-of-class settings. <i>Emotional & Behavioural Difficulties</i> , 13(1), 21–30.	Beteendestyrning
20.	Kendall, L. (2016). "The teacher said I'm thick!" Experiences of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder within a school setting. <i>Support for Learning</i> , 31(2), 122–137. Education Research Complete.	Upplevelseperspektiv
21.	Kofler, M. J., Rapport, M. D., & Alderson, R. M. (2008). Quantifying ADHD Classroom Inattentiveness, Its Moderators, and Variability: A Meta-Analytic Review. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 49(1), 59–69. ERIC.	Diagnostik
(S)		
22.	Laluvein, J. (2010). School inclusion and the "community of practice". <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 14(1), 35–48. Education Research Complete.	Lärar-föräldrarelation
23.	Ljusberg, A.-L. (2011). The Structured Classroom. <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 15(2), 195–210. ERIC.	Specialklass
24.	Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. <i>Emotional & Behavioural Difficulties</i> , 21(3), 287–300. Education Research Complete.	Specialklass
25.	Maxam, S., & Henderson, J. E. (2013). Inclusivity in the Classroom: Understanding and Embracing Students with "Invisible Disabilities". <i>Journal of Cases in Educational Leadership</i> , 16(2), 71–81. ERIC.	Fallbeskrivande
26.	McKinley, L. A., & Stormont, M. A. (2008). The School Supports Checklist: Identifying Support Needs and Barriers for Children with ADHD. <i>TEACHING Exceptional Children</i> , 41(2), 14–19. ERIC.	Metodbeskrivning
27.	Melago, K. A. (2014). Strategies for Successfully Teaching Students with ADD or ADHD in Instrumental Lessons. <i>Music Educators Journal</i> , 101(2), 37–43. ERIC.	Enskild undervisning
28.	Murphy, S. (2014). Finding the Right Fit. <i>YC: Young Children</i> , 69(3), 66–71. Education Research Complete.	Metod- och fallbeskrivning
29.	Reis, E. M. (2002). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications for the Classroom Teacher. <i>Journal of Instructional Psychology</i> , 29(3), 175. Education Research Complete.	Metodbeskrivning
30.	Ringer, N. (2020). Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children's Experiences and Understanding of Their ADHD. <i>International Journal of Disability, Development & Education</i> , 67(2), 208–224. Education Research Complete.	Upplevelseperspektiv
(S)		
31.	Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD Symptomatology and the Teacher-Student Relationship. <i>Emotional & Behavioural Difficulties</i> , 20(4), 333–348. ERIC.	Lärar-elevrelation
32.	Saunders, M. D. (2001). Who's Getting the Message? Helping Your Students Understand in a Verbal World. <i>TEACHING Exceptional Children</i> , 33(4), 70–74. ERIC.	Metodbeskrivning
33.	Sfrisi, S. J., Deemer, S., Tamakloe, D., & Herr, O. E. (2017). The Investigation of the Learning Style Preferences and Academic Performance of Elementary Students with ADHD. <i>Excellence in Education Journal</i> , 6(2), 32–49. ERIC.	Didaktiskt perspektiv sakna
34.	Su-Je Cho, & Kwang-Sun Cho Blair. (2017). Using a Multicomponent Function-Based Intervention to Support Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. <i>Journal of Special Education</i> , 50(4), 227–238. Education Research Complete.	Diagnostisk
35.	Vesely, P. J., & Gryder, N. L. (2009). Word of the Day Improves and Redirects Student Attention while Supporting Vocabulary Development. <i>Intervention in School and Clinic</i> , 44(5), 282–287. ERIC.	Metodbeskrivning
36.	Xin, J. F., & Forrest, L. (2002). Managing the Behavior of Children with ADD in Inclusive Classrooms: A Collaborative Approach. <i>Reclaiming Children and Youth</i> , 10(4), 240–245. ERIC.	Individuellt fokus
37.	Zelenka, V. (2017). Universal Interventions for Students with ADHD--and All Students. <i>Kappa Delta Pi Record</i> , 53(1), 37–40. ERIC.	Metodbeskrivning

(S) systematisk litteraturstudie