

# Bemötandet av elever med ADHD

Av: Sebri Ali & Fatima Ahmed Omran

Handledare: Adrian Ratkic

Södertörns högskola | Institutionen för lärande

Självständigt arbete 15 hp

Vårtermin 2019

Programmet för Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem



## **The treatment of pupils with ADHD**

### **Abstract**

Many pupils today have difficulties in the form of ADHD. This is something that interests us and thus wanted to study how these pupils are treated and whether there is a description depending on the gender. The previous research that we have taken note of highlights important parts of our work that are relevant. Gender and relational perspective are our central starting points and permeates the entire study. We have used observations as the main method and supplemented with interview method. The result shows that pupils with ADHD are treated differently school and the leisure center depending on their gender.

**Keywords:** Gender, relational, ADHD, leisure, norms, diagnosis

### **Sammanfattning**

Många elever har idag svårigheter i form av ADHD. Detta är någonting som intresserar oss och ville därmed studera hur dessa elever bemöts och om det finns en skildring beroende på kön. Den tidigare forskning som vi har tagit del av lyfter upp centrala delar i vårt arbete som är relevant. Genus och relationellt perspektiv är våra centrala utgångspunkter och genomsyrar hela studien. Vi har använt oss av observationer som huvudmetod och kompletterat med intervjumetod. Resultatet visar att elever med ADHD bemöts olika i skolan och fritidshemmet beroende på deras kön.

### **Nyckelord**

Genus, relationell, ADHD, fritidshemmet, normer, diagnos

## Innehåll

.....	0
1. Bakgrund.....	4
2. Syfte.....	5
2.1 Frågeställning .....	5
3. Tidigare forskning.....	6
3.1 ADHD .....	6
3.2 Genus och ADHD i fritidshemmet.....	7
3.3 Flickor och pojkar med ADHD .....	8
4. Teoretiska perspektiv .....	8
4.1 Relationella perspektivet.....	9
4.2 Genus .....	11
5. Metod .....	13
5.1 Observation .....	13
5.2 Intervju.....	14
5.3 Urval .....	14
5.4 Etiska överväganden .....	15
6. Resultat och analys .....	15
6.1 Skärmen som verktyg .....	15
6.1.1 Analys-skärmen som verktyg .....	16
6.2 Kortspel och kamrater.....	17
6.2.1 Analys-kortspel och kamrater.....	18
6.3 Rast och King .....	19
6.3.1 Analys-rast och King .....	20
6.4 Rastlöshet.....	21
6.4.1 Analys-rastlöshet .....	22
6.5 Konflikt och fri lek.....	23
6.5.1 Analys-konflikt och fri lek.....	24
6.6 Sammanfattande resultatobservationer.....	24
7. Intervjuer .....	25
7. 1 Intervjuperson 1. ....	25
7.2 Intervjuperson 2 .....	26
7. 3 Intervjuperson 3 .....	26
7.4 Intervjuperson 4 .....	27
7.5 Intervjuperson 5 .....	27
7.6 Analys sammanfattning av intervjuer.....	28

8. Diskussion.....	29
8.1 Resultatdiskussion.....	30
8.2 Metoddiskussion.....	32

## 1. Bakgrund

Under 1900-talet lyftes barn med koncentrationssvårigheter, barn med överaktivitet samt barn med inlärningsproblem fram. Barnen med sådana svårigheter blev diagnostiserade med MBD (minimal brain damage) som senare fick benämningen "minimal brain dysfunction". Under 1980-talet användes diagnos som benämning istället för MBD, diagnosbenämningen bestod av beskrivningar på olika symptom och begrepp, bland annat ADHD. Den engelske barnpsykiatern Michael Rutter kritiserade MDB-termen. Han menade att MDB-termen (minimal brain damage) var orimlig eftersom att många barn som fick den diagnosen inte hade någon hjärnskada, samtidigt som andra barn som hade hjärnskador inte led av samma svårigheter eller symptom som MDB diagnosen visade. Dessa argument är endast två stycken av alla argument som Michael Rutter skrev vid kritiken av MDB-termen (Gillberg 2005, s. 13-14).

I början av 1900-talet så skrevs det om tillstånd som var lika för ADHD för både pojkar och flickor, men forskning därefter la fokus främst på pojkar. I en amerikansk konferens år 1994 uppmärksammades flickorna då man lyfte upp könsskillnader. Då hade det observerats att ADHD-utredningar oftast uppfattar pojkars svårigheter och problem (Nadeau 2002, s. 35-36).

Vid fastställning av ADHD-diagnos så utgås det från pojkars symptom trots att pojkar och flickor visar olika symptom när de har diagnosen (Beckman 2004, s. 27). Det är fler flickor som har ADHD men inte får någon diagnos än pojkar (Nadeau 2002, s. 59). Beckman skriver i sin bok "*ADHD/DAMP*" att en orsak för att det är fler flickor som har ADHD men får vara utan diagnos är förmodligen att flickors svårigheter syns mindre utåt och deras hyperaktivitet uttrycks genom att exempelvis tugga tuggummi eller pilla på någonting vilket kan upplevas normalt eller vanligt för lärare eller föräldrar. Många flickor känner även en inre oro eller ångest (Beckman 2004, s. 27).

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas (Skolverket 2016, s. 2).

Flickor och pojkar har olika villkor i skolan enligt tidigare studier. Studiernas resultat visar att flickorna lyssnar mer på läraren och är tystlåtna medan pojkarna är mer högljudda och tar mer

utrymme i klassrummet (Odelfors 1998, s. 9). Skillnader som dessa förekommer i skolan eftersom det är ett område där sociala sammanhang uppstår. Pojkar och flickor får möjligheten att forma sina kön utifrån de könsnormer som finns i samhället i skolan (Karlsson 2003, s. 17).

Många elever med ADHD besitter ofta en kombination av olika koncentrationssvårigheter och impulsivitet/överaktivitet. Koncentrationssvårigheterna som dessa elever brukar ha tydliggörs när eleven upplever svårigheter med att upprätthålla sin uppmärksamhet (Hellström 2008, s. 3).

Vidare finns det elever som kan ha koncentrationssvårigheter utan att behöva vara impulsiva och utåtagerande. Dessa elever kan uppfattas som lite tröga, passiva, skygga och tankspridda. (Hellström 2008, s. 3).

I fritidshemmet utvecklas den sociala förmågan hos eleverna genom att interagera och leka med andra skolkamrater (Skolverket 2016, s. 24). Utifrån våra erfarenheter i arbetslivet har vi noterat att detta kan fungera mindre bra för elever som har ADHD. Utåtagerande beteende och koncentrationssvårigheter bidrar till att de blir exkluderade vid lek med kamrater. Det leder till att fritidshemslärares uppdrag försvåras. Området är viktigt att studera för att ge fritidsläraren bättre kunskaper att förhålla sig till barn med dessa svårigheter.

## **2. Syfte**

I yrket som fritidspedagog så är arbetet med barn med särskilt stöd ett arbete som går att inrikta sig på. Syftet med denna studie är att lyfta fram bemötandet av barn med diagnosen ADHD i fritidshemmet utifrån ett relationellt samt ett genusperspektiv.

Grunden till att vi finner detta ämne intressant är för att vi kommer arbete med elever som har ADHD.

### **2.1 Frågeställning**

- Hur bemöter fritidshemslärare elever med ADHD?
- Bemöter fritidshemslärare elever med ADHD olika beroende på deras kön?

### **3. Tidigare forskning**

I detta avsnitt kommer vi att ta upp tidigare forskning som är relevant för vår studie. Eftersom denna studie behandlar ADHD är det väsentligt att tydliggöra vad ADHD står för och vilka symtom som kan yttra sig. ADHD är en förkortning av Attention-Deficit/Hyperactivity-Disorder. Eftersom vår studie är mot skola och i synnerhet fritidshemmet känns det viktigt att ta upp skolans och fritidshemmets roll kring elever med ADHD.

Elever med ADHD presterar ofta sämre i skolan och har i högre grad svårigheter med sociala relationer (Daley och Birchwood 2010). Vidare menar skribenterna att arbetsminnesträning är en framgångsfaktor för elever med ADHD. Detta är tämligen ny forskning men har visat förbättring hos berörda elever med ADHD i skolresultat samt sociala sammanhang. Vidare belyser Daley och Birchwood (2010) att tydlighet är en viktig faktor för elever med ADHD. Att regler som berör eleven bör vara få och positiva, att prata om reglerna om vad man får göra istället för vad som inte är tillåtet och att uppmuntra när reglerna vidhålls underlättar för elever med ADHD (Daley & Birchwood 2010).

#### **3.1 ADHD**

Att en individ har ADHD kan innebära att det finns situationer som gör att individen har ett avvikande beteende i koncentration, uppmärksamhet, impuls och aktivitet (Gillberg 2005, s. 17). Beteendet är en orsak till att utreda orsaker. Beteendet ska då avvika från vad det som är generellt förväntat för den åldern, kön eller utvecklingsnivån (Beckman 2007, s. 22). Detta gör att elever med ADHD kan ha en problematik med sin sociala förmåga och kan ofta hamna i konflikter. Den sociala aspekten är i hög grad relaterat till fritidshemmet eftersom fritidshemmet ska bland annat uppmuntra till goda kamratrelationer och eleverna ska känna en tillhörighet i elevgruppen (Skolverket 2016, s. 24). Socialstyrelsen menar att emotionella störningar som exempelvis hyperaktivitet och utåtagerande är egenskaper som ADHD barn besitter. Det har en inverkan på barnets sociala förhållande (Socialstyrelsen 2002, s. 104). Fritidshemmets uppdrag handlar om att främja elevens fantasi, nyfikenhet, kreativitet och goda kamratrelationer (Skolverket 2016, s. 24).

Beteckningen ADHD ger intrycket att det finns en hyperaktivitet hos alla som har diagnosen ADHD. Detta ger ett felaktigt intryck, det finns personer som har ADHD diagnos men inte

besitter hyperaktivitet. För att tydliggöra den distinktionen har man i benämningen lagt ett snedstreck mellan ”attention-deficit” och ”hyperactivity-disorder” (Gillberg 2005, 20).

En orsak som framhävs av Statens beredning för medicinsk och social utvärdering är att bromsmekanismer inte riktigt fungerar hos elever med ADHD. Följderna av det kan bestå av bristande tidsuppfattning, minnesförmåga och affektkontroll (SBU 2005, s. 17). Detta gör att det blir svårare för elever med ADHD att kontrollera sin impuls och kan ofta uppfattas som utåtagerande och i vissa fall konsekvenslösa. Bristande och komplicerad hemmiljö är ingen faktor men kan påverka elevens utveckling och skapa svårigheter med ADHD diagnosen i form av att barnet får restriktioner och en negativ miljö omkring sig (Socialstyrelsen 2002, s. 107).

Dailey och Birchwood menar att elever med ADHD ofta har svårt att anpassa sig i klassrum, ta sig an instruktioner och lyssna på andra. Detta gör att dessa elever generellt har större chans att hamna efter i skolan. Därför har det visat sig ge goda resultat när eleverna får instruktioner individuellt och har en resurs tillgänglig (Dailey Birchwood 2010). Elevassistenten som jobbar väldigt tätt och nära med en elev som har ADHD kan klargöra, förkorta, förtydliga och stötta eleven.

### **3.2 Genus och ADHD i fritidshemmet**

Forskning om ADHD har i de flesta fall gjorts på pojkar. Detta har gjort att resultaten av de studierna har utgått från pojknormen vilket har lett till att flickor med ADHD har mer sociala besvär än pojkar med ADHD-diagnos. Exempelvis kan tjejer med ADHD vara tillbakadragna och därmed inte vara delaktiga i skolandan. Detta kan göra att tjejer med sådana svårigheter vänder sig till vänner utanför skolan (Nadeau 2002, s. 40). Det blir även svårare att forska inom könsskillnader och genus i samband med ADHD när det är fler pojkar som blir utredda (Wood, Heiskell, Delay, Jongeling & Perry 2009 s. 274).

Både pojkar och flickor kan ha ADHD men symptomen och svårigheterna skiljer sig. Pojkar kan uppfattas mer som hyperaktiva och högljudda i sin omgivning medan flickor kan uppfattas som glömska, ofokuserade, omogna och ha svårare med kamratrelationer. Ofta försöker flickorna dölja sina bekymmer och kan uppfattas som tillbakadragna (SBU 2005, s. 17). Detta kan ha en inverkan på sociala förmågan och den sociala förmågan utvecklas i hög



grad i fritidshemmet med tanke på att möte och samspel med andra är en viktig faktor i undervisningen (Skolverket 2016, s. 24).

En strukturlös miljö kan påverka elever med ADHD negativt. Detta kan leda till oväntad situation kan frambringa reaktioner hos berörda elever (Beckman 2004, s. 107). Dessa elever kan ha svårt att tolka instruktioner och kan uppleva svårigheter när flera instruktioner överlappar varandra. Vidare belyser Jakobsson och Nilsson (2010) att det finns hjälpmedel för elever med ADHD. Exempelvis kan illustrationer och grafiska bilder i form av schema underlätta för eleven.

### **3.3 Flickor och pojkar med ADHD**

Pojkar är majoriteten av de barn som kommer i kontakt med medicinsk eller psykiatrisk mottagning. Alltså är andelen flickor som har ADHD men inte får en diagnos högre (Beckman 2007, s. 27). Orsaken bakom detta ligger i att flickors svårigheter inte är lika framträdande som pojkars, flickor har i större utsträckning en hyperaktivitet som styrs inåt och drar sig ofta undan från sina svårigheter (Nadeau 2002, s. 34-37).

Rastlöshet är symptom som flickor med ADHD visar genom att exempelvis pilla på naglarna eller prata när det ska vara tyst i klassrummet. De reagerar aggressivt i mycket mindre utsträckning än pojkar och uttrycker sig mer känslomässigt vid olika känslomässiga situationer som exempelvis sorg, glädje eller ilska (Beckman 2007, s. 27).

Könsnormerna som finns i samhället idag som exempelvis att flickor bör vara skötsamma medan pojkar är livliga, kan leda till att bemötandet av eleverna skiljer sig beroende på kön (SBU 2005, s. 18).

## **4. Teoretiska perspektiv**

Det relationella perspektivet på lärande samt genusperspektiv är de två teoretiska perspektiven som vi har valt att utgå från i vår studie. Det relationella perspektivet finner vi relevant eftersom att vi anser att elevens omgivning, miljö samt relationer är minst lika viktiga att fokusera på som själva individens svårigheter eller problem. Vi valde även att utgå från genusperspektiv för att belysa om synen på dessa elever utifrån deras sociala konstruktion,

samt att vi är insatta i detta ämne på grund av tidigare erfarenheter på våra arbetsplatser samt det interkulturella programmet som vi studerar.

#### **4.1 Relationella perspektivet**

Det relationella perspektivet fokuserar på individens miljö i lika stor utsträckning som på individen. Relationellt perspektiv behandlar relationen mellan de olika faktorerna i elevens miljö som till exempel pedagogernas roll, skolans resurser och elevens omgivning. Forskning inom det relationella perspektivet fokuserar på samhället (Jakobsson & Nilsson 2011, s. 33). Vid en relationell ingång så är det personliga mötet i hög grad aktuellt. Lärandet sker i möte med mellan människor (Jakobsson & Nilsson 2011, s. 34). Relationella perspektivet syftar till att synliggöra de olika faktorerna som påverkar hur påföljden blir kring dessa elever och på så vis, kan man anpassa de faktorerna som synliggörs utifrån elevens förutsättningar. Aspelin (2013) konstaterar att inom ett relationellt perspektiv läggs fokus på miljön istället för eleven. Istället för att prata om elevernas svårigheter så pratar man om svårigheterna runt dessa elever. Vidare kan man utgå från individens relationer i ett relationellt perspektiv och inte lägga endast det individuella i centrum (Aspelin 2013, s. 27) Utbildningen som sker mellan individerna ligger alltså i fokus (Aspelin 2013, s. 109). I Bolic Barics studie svarade de tillfrågade att när de möttes av vuxna som var stöttande, lyssnade på eleverna och tog hänsyn till deras emotionella välbefinnande samt hur deras situation i hemmet påverkade prestationen i skolan spelade det en stor roll för hur de upplever sin skolgång (Bolic et.al. 2016, s. 187).

När man talar om elever som har svårigheter i skolan ur ett relationellt perspektiv, så uttrycks det som "elever i svårigheter" och inte "elever med svårigheter", vilket innebär att man ser på eleven ur en synvinkel som ställer eleven i relation till sin miljö och svårigheterna som något som uppkommer i mötet med lärandemiljön. Utgår man utifrån ett relationellt perspektiv så blir "elever i svårigheter" väldigt viktigt för de som arbetar i skolan, allt från lärare, fritidshemslärare, rektor, specialpedagog och annan skolpersonal får ta ansvar och söka orsaker till elevernas svårigheter i miljön i skolan och fritidshemmet vilket leder till att skolans miljö, planering och undervisning anpassas efter elevernas olikheter. Fokus sätts då på elevens miljö och inte endast på eleven (Emanuelsson 2004, s. 32).

Skolverket lyfter fram arbetet utifrån barnens olikheter, “undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper, detta gäller både skolan och fritidshemmet samt att under fritidshemmets kapitel i läroplanen konstaterar Skolverket att:

undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ (Skolverket 2011, s. 24).

Skolverket påpekar därmed många gånger att undervisningen skall utgå ifrån barnens behov samt anpassas efter deras olikheter, alltså strävas det efter ett arbete utifrån ett relationellt perspektiv gentemot elever med ADHD (Skolverket 2011, s. 6).

Utifrån ett relationellt perspektiv kan en strukturlös miljö påverka elever med ADHD negativt. Detta kan leda till oväntad situation kan frambringa reaktioner hos berörda elever (Beckman 2004, s. 107). Dessa elever kan ha svårt att tolka instruktioner och kan uppleva svårigheter när flera instruktioner överlappar varandra. Vidare belyser Jakobsson och Nilsson (2010) att det finns hjälpmedel för elever med ADHD. Exempelvis kan illustrationer och grafiska bilder i form av schema underlätta för eleven.

Ljungblad (2018) konstaterar att politiker eller debattörer som sällan är utbildade lärare hänvisar ofta till ledarskap där kunskap är hämtad från andra yrkesgrupper och ska tillämpas på läraryrket. Ljungblad har genomfört en klassrumsstudie som visar att det inte finns direkta lösningar eller förklaringar inom läraryrket som vissa andra yrken eftersom läraryrket är mångdimensionellt. Det innebär att i lärarprofessionen så intas en rad olika roller och metoder beroende på elevgruppen. Det pedagogiska mötet lyfts inte fram när det endast talas om ledarskap och auktoritet. Det pedagogiska mötet innebär att läraren möter samt relaterar till eleven och det är en viktig relationell aspekt i läraryrket (Ljungblad 2018, s. 17).

Ljungblad refererar till forskarna Säfström (2005), Biesta (2006), Von Wright (2000), Lövlie (2007) och Aspelin och Persson (2011) som har bidragit till relationell pedagogik. Relationell människosyn samt relationell kunskapssyn är perspektiv som relationell pedagogik är grundad i. Relationell pedagogik är ett relationellt forskningsområde som analyserar potential och svårigheter för elever att medverka i demokratiska utbildningsrelationer för elevers rätt att framträda som unika individer under utbildningen (Ljungblad 2018, s. 65). Människan lever ett socialt liv med andra människor därav relationell pedagogik ontologiskt baseras på idén att människa är en social varelse vilket leder till att relationer mellan människor blir en huvudsaklig förutsättning för barns växande i lärandemiljöer. En annan viktig aspekt för relationell pedagogik är barns medverkan i utbildningen samt en meningsfull undervisning, denna aspekt betonar elevernas mångfald och samverkan i utbildningen (Ibid, s. 65). Denna aspekt som lyfts fram i relationell pedagogik lyfts såväl fram i läroplanen där det konstateras att:

undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande. Samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid samt att undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara (Skolverket 2016, s. 24).

## 4.2 Genus

Genussystem är ett begrepp för genusperspektiv som är en av grundstenarna i det feministiska perspektivet. Genussystem är ett begrepp som präglades i amerikansk antropologisk forskning under 1970-talet. Begreppet används i kvinnoforskningen vid analys av uppkomsten och effekterna av könshierarkin (Statens kulturråd, 1992, s. 404). "Genussystemets två grundläggande logiker är isärhållningen av könen och etablerandet av det manliga som norm. Kvinnoforskaren måste ställa frågan om hur isärhållningen fungerar och när den kan upphävas, för att undvika att reproducera dikotomin mellan manligt och kvinnligt i den egna teorin" (Hirdman 1988, s. 49).

Genusbegreppet bringades fram av feminismen för att anmärka på de traditionella försöken att definiera kvinnliga egenskaper baserat på kvinnors biologiska kön (Young, 2000, s. 256-257). Detta perspektiv hävdar att ordningen mellan könen har en systematisk karaktär och visar sig i alla delar av samhällslivet. Könsnormerna är enligt denna synvinkel sociala och kulturella. Vi alla föds in i sociala föreställningar och med förväntningar om hur vi bör och får vara

beroende på vår biologiska kön. Dessa förväntningar och krav är förenade med våra samhällsnormer (Björk, 1996). Både samhället som helhet och individens inre värld är uppbyggda på de olika könsrollerna som vi förväntas nå upp till (Fredelius, Klein Frithiof & Ursing, 1994, s. 46). Hamberg hävdar att enligt Vetenskapsrådet så menas det att "genus skapas genom ett kontinuerligt samspel mellan strukturella förhållanden och uppfattningar relaterat till kvinnligt och manligt." (Hamberg, 2004, s. 23). På grund av mer forskning och teorier i universitet och högskolor så har genusbegreppet blivit bredare (Fagerström & Nilsson 2008, s.22).

På samma sätt som under 1700 (Mary Wollstonecraft) och 1800-talet (Fredrika Bremer) har det skapats debatter idag kring könsnormer om män och kvinnors olika positioner i samhället. Kvinnor och mäns olika positioner har kritiserats och konsekvenserna av det (Fagerström & Nilsson 2008, s. 11).

Genus anses vara en social struktur eftersom att bestående mönster eller normer i sociala relationer skapar strukturer. Sociala strukturer som skapas kan ändras över tid samt att de är kulturella och kan vara olika beroende på vilken kultur man talar om. Det finns ett tvågenussystem, två biologiska kön och två genus som våra västerländska genusnormer samt indelningar utgår ifrån, men det är inte nödvändigt att det är endast bara två kön eller genus som existerar. Tvågenussystemet är kulturellt (Kalonaityté 2014, s. 75).

Vi kan se på allt vi möter i det sociala livet med ett genusperspektiv. Det kan vara allt från media, skolverksamheter, politik eller förmedling av kunskap. Medieforskaren Madeleine Kleberg skriver exempelvis om media ur genusperspektiv, hon konstaterar att vi inte kan undgå att få uppfattningar om könsnormerna i media, i medieforskning utifrån ett genusperspektiv undersöks hur media framställer män och kvinnor och deras roller samt maktrelationerna mellan dessa två kön (Fagerström & Nilson 2008, s. 41). Vi kan lättare problematisera och förändra normer i samhället om vi etablerar ett genusperspektiv. Vi kan lyfta fram olika normer eller beteenden i samhället och ifrågasätta de för att öka vår kunskap och utvecklas som ett samhälle. Några exempel på normer eller beteenden som man kan se på utifrån ett genusperspektiv och problematisera eller ifrågasätta är exempelvis varför pojkkarakterer på barnfilmer eller barnböcker beskrivs som mer aktiva än flickkarakterer, eller varför det är viktigt att diskutera manligt och kvinnligt samt att upplysa samhället om att

manligt och kvinnligt ändras över tid och är olika beroende på landets geografiska position (Nationella sekretariatet för genusforskning 2016).

Vi har valt att utgå från ett genusperspektiv på grund av att vi har upplevt att flickor och pojkar med ADHD bemöts olika i skola och fritidshem på grund av sitt kön. Lärare tenderar till att tolka beteende av elever med ADHD olika beroende på elevernas kön, eftersom att samhället i allmänhet utgår från männen som anses vara normen, så uppstår samma problematik i skolvärlden vilket resulterar till att flickor som har svårigheter eller problem inte lyfts upp på samma sätt som pojkar. Skolan betraktar flickor som har problem oftast som problemet och ser inte problem som exempelvis finns i undervisningen eller systemet (Nielsen 2015, s. 113-114).

## **5. Metod**

Vi har valt att genomföra en empirisk kvalitativ studie i form av observationer och kompletterande intervjuer. En empirisk studie innebär att fokus riktas mot det kulturella och vardagliga perspektivet av hur människor tänker och handlar (Kvale & Brinkmann, 2014).

I detta avsnitt ska det presenteras hur urvalet genomfördes, hur empirin samlades in och analyserades.

### **5.1 Observation**

Observationer är användbara för informationssamling inom områden som berör beteenden som exempelvis fysiska handlingar men även relationer mellan individer, känslouttryck eller verbala yttranden. Med observationer kan vi studera beteende i samma stund som de inträffar. Kunskapen som man samlar genom observationer kan läggas som grund för vidare studier eller komplettera information som har samlats in genom andra tekniker (Patel & Davidson 2011, s. 88). Det finns olika typer av observationer, ostrukturerade observationer är det som kommer att utföras i vår studie, denna typ av observationer används i utforskande syfte för att inhämta så mycket information som möjligt för att besvara frågeställningarna som man har (Patel & Davidson 2011, s. 94). Våra observationer antecknas löpande och ger oss kvalitativa data om händelserna i naturliga skeenden (Ahrne & Svensson 2015, s. 83).

Vi kommer att använda oss av observation för att samla information och sedan komplettera våra observationer med intervjuer.

## 5.2 Intervju

Intervjuerna som vi kommer att utföra ska vara kvalitativa, syftet med dessa intervjuer är att identifiera egenskaper hos något genom att fråga om den intervjuades upplevelser och erfarenheter, vilket innebär att det inte är möjligt att man kan formulera svarsalternativ för den intervjuade eller vad som är ett sant svar. I denna typ av intervju är både intervjuaren och intervjupersonen medskapare i samtalet. För att lyckas med en kvalitativ intervju bör intervjuaren vägleda personen som blir intervjuad för att bygga upp ett meningsfullt samtal (Patel & Davidson 2011, s. 78).

Våra intervjuer har gjorts per mail. Detta eftersom att vi anser intervjuerna vara en kompletterande del av studien. Medverkande informanter hade svårt att få en tid och vissa befann sig inte i samma stad. Detta gjorde att intervju per mail var mer passande. I resultatdelen kommer intervjufrågorna att framgå.

## 5.3 Urval

Innan vi påbörjade studien kontaktade vi fyra skolor i Stockholms norra regioner. De informerades om vår studie och fick välja om de ville delta. Först kontaktades skolledningen i respektive skola för att sedan etablera kontakt med berörda lärare. Två skolor avböjde då de ansåg att detta var för känsligt för eleverna som har ADHD. De andra två skolorna valde att medverka och gav oss kontaktuppgifter och fick ett informationsmail av oss som beskrev syftet med vår studie. Eftersom vi är intresserade av att veta hur barn upplever sin svårighet med ADHD valde vi att komplettera med intervjuer av vuxna människor som kan återspegla sin skoltid orsaken bakom att vi valde att komplettera våra observationer med intervjuer är att intervju är en av de vanligaste metoderna för kvalitativa studier, med tanke på att det är en metod som samlar kunskap om de intervjuades känslor, erfarenheter och sociala relationer (Patel & Davidson 2007, s.13). Intervjupersonerna kontaktades via massutskick på sociala medier. Där fick vi kontakt med 15 personer. Av dessa gjorde vi ett urval av 5 personer då resterande inte passade vår studie. Alla intervjuinformanter är kvinnor mellan 23-30 år gamla och har diagnosen ADHD sen skoltiden.

## **5.4 Etiska överväganden**

Eftersom vi gör en undersökning som berör elever och i synnerhet barn så har vi valt att inte ha med ett barnperspektiv. Barnen som har ADHD kanske i hög grad är själva inte medvetna om sitt tillstånd. Det fanns en risk att eleverna som skulle delta kunde utsättas för psykisk skada (Patel & Davidsson 2003, s. 62). Därför har vi valt att intervjua vuxna som har ADHD diagnos som kan återspegla sin skoltid och ge oss svar på våra frågeställningar.

Vi har valt att inte nämna våra medverkandes namn. Våra informanter är därmed anonyma (Patel & Davidsson 2003, s. 74). I observationerna har vi gett informanterna fiktiva namn för att kunna säkerställa våra informanternas skydd (Vetenskapsrådet 2007). Vi har tagit kontakt med skolan via email för att säkerställa att vi har tillstånd att vistas där.

## **6. Resultat och analys**

Nedan redogörs för vårt resultat av observationerna. Dessa observationer är utförda på två olika skolor i norra Stockholm.

### **6.1 Skärmen som verktyg**

Observationen är utförd på fritidshemmet. Berörda eleven kan vi benämna Alex som går i årskurs 2 med diagnosen ADHD.

Jag kliver in i fritidshemmet och ser att det enbart sitter en elev som är fokuserad på datorn. Det är tomt och andra elever har ännu inte dykt upp. Jag noterar att det är två fritidshemslärare i samma rum som Alex men ingen särskild verksamhet verkar pågå. Jag slår mig ner intill Alex och kollar vad han exakt riktar sin koncentration mot. Ganska snabbt ser jag att han är på youtube och kollar på en kille som spelar och pratar samtidigt. Instinktivt ville Alex berätta om vad han tittar på. Efter en stund ropar fritidshemsläraren att det är fyra minuter kvar och eleven nickar. Därefter blir Alex tillfrågad om han vill äta mellanmål där han svarar nej. Efter fyra minuter går Alex tillsammans med fritidshemsläraren in i ett annat rum där Alex får titta på film tillsammans med sina vänner.



Jag noterar att rummet de sitter i har utklippta tennisbollar vid fotstöden på stolarna för att inte göra en massa oljud. Alex har diagnosen ADHD. Fritidshemslärarna och Alexs specialpedagog vet om att jag ska observera honom och börjar inleda konversationer med mig om hur Alex har det under skoltid. Jag noterat att Alex är väldigt samarbetsvillig och lyssnar på fritidshemslärarna. Lite senare såg jag Alexs skolschema ligga på bordet i fritidslokalen där ser jag att Alexs schema skiljer sig från resten av klassen, jag noterar att Alex har ett schema som står på ett blankt papper. Där är det trettio minuter ämne och skola därefter tjugo minuter "Alexs val". Detta fångar min uppmärksamhet eftersom att Alex har stort inflytande över skoldagen och pedagogerna tycks använda sig av ett belöningsystem.

En stund senare är filmen slut och Alex beger sig ut till skolgården med sina kamrater. Jag går ut efter en stund och hittar honom på bandyrinken där han nu är med sina vänner som har bildat ett lag och tre andra skolkamrater i det andra laget. Det är väldigt hetsigt mellan spelarna och det skriks en hel del. Jag noterar även att det inte finns personal i närheten. Alex hamnar i tjafs med en skolkamrat och jag märker att situationen börjar eskalera och kan utbryta i bråk. I samma veva kommer en fritidshemslärare och avbryter detta.

Alex är märkbart upprörd och verkar inte bry sig om sin omgivning. Det krävs en fritidshemslärare för att sära honom från platsen. De går in i ett rum tillsammans med den andra eleven och jag följer efter för att kunna observera konflikten. Väl inne i klassrummet är Alex fortfarande upprörd och vägrar lyssna på fritidshemslärarna. Därför ber de andra eleven lämna rummet så att de kan lösa situationen när Alex har lugnat ner sig. Jag märker att pedagogerna tar stor hänsyn till att Alex har ADHD och att han är väldigt utåtagerande. De säger att det kommer ordna sig. De nämner inte att det är fel att slåss utan poängterar konsekvenserna av det och berättar saker som man får göra eller kunde ha gjort. Detta för att inte kritisera allt för mycket och få ett utbrott.

### **6.1.1 Analys-skärmen som verktyg**

I denna situation som har observerats så märks det att fritidshemslärarna är de som spelar mest roll i Alex vardag. De är närvarande nästan hela tiden, de kommunicerar med Alex samt tar hänsyn till hans känslor. Enligt von Wright innebär ett relationellt perspektiv att det är i mötet mellan exempelvis lärare och elevförutsättningar och behov skapas (Jakobsson & Nilsson 2012, s. 34).

Vid observationen av Alex i fritidshemmet så var det tydligt att fritidshemslärarna samt pedagogerna utgick från ett relationellt perspektiv i sitt arbete eftersom att de tog hänsyn till Alexs omständigheter. Alex relation till fritidshemslärarna framstod som väldigt bra och det är en viktig faktor för eleven att ha en god relation med läraren för att trivas i skolan/fritidshemmet. Holfve-Sabel har gjort en studie som visar att elever är mer positivt inställda till skolan idag än till exempel under 60-talet, och det är tack vare att relationerna mellan lärare och elever har förbättrats men även mellan kamraterna i skolan (Ljungblad 2018, s.53).

Personalen har även tänkt på den fysiska miljön för Alex exempelvis genom att klä stolsbenen med tennisbollar eftersom sådana typer av ljud från när man drar ut en stol eller gungar med den kan upplevas väldigt störande för någon med ADHD, det är lätt att eleven då tappar fokus på det hen gör och tänker på det irriterande ljudet. Jakobsson och Nilsson lyfter upp denna typ av anpassning i sin bok "*Specialpedagogik och funktionshinder*" (Jakobsson & Nilsson 2012, s. 33). De konstaterar att eleverna får bättre möjligheter för delaktighet och inkludering utifrån den fysiska miljöns utformning.

## **6.2 Kortspel och kamrater**

Denna observation är genomförd under fritidshemmets verksamhet. Den som har observerats kallas Omar.

Omar sitter tillsammans med andra kamrater och spelar kortspel. Han särskiljer från resterande i rummet genom att vara högljudd och väldigt framåt på sitt egna sätt. Jag noterar även att Omar är väldigt framåt och har svårt att lyssna. Han är väldigt impulsiv. Instinktivt slår Omar mig som an en väldigt aktiv person och sticker ut med sina konstanta rörelser och biter på naglarna.

Jag slår mig ner för att passivt observera. Omar hamnar i tjafs för att de han spelar med inte har begripit hur man spelar. Jag noterar även att han är väldigt rättvis och inte tycker om att fuska. Av denna anledning blir han extremt irriterad och utåtagerande när andra betar sig illa. Fritidshemsläraren börjar nu spela med dessa elever och är med. Efter detta blir det lite lugnare och Omars frustration grundade sig i att han inte riktigt kunde klargöra för kamraterna

vad spelet går ut på. Pedagogen var då jättetydlig och förklarade hur man gör för att underlätta situationen.

Senare lämnar fritidspedagogen för att göra ett annat ärende. Då eskalerar en situation med Omar som gör att han blir riktigt upprörd. Omar hävdar att kamraten som är med för fusk. Detta medför en eskalering av situationen, samtidigt noterar jag att det inte finns en vuxen i närheten. Omar börjar bli aggressiv och kastar saker mot andra eleven. Därefter börjar Omar jaga den andra eleven. Då väljer jag att kliva in och försöker medla mellan dessa elever. Detta gjorde att min passiva roll blev deltagande observation. I samma stund kommer ordinarie fritidshemslärare in och jag återupptar min passiva observation.

Omar är väldigt upprörd och andra elever verkar vara rädda för honom. Fritidshemsläraren väljer då att lyssna på båda för att få en ökad förståelse kring vad som har hänt för att kunna reda ut situationen. Omar lugnar ner sig en aning och det hela visar sig vara ett missförstånd eftersom att Omars skolkamrat inte kunde reglerna. Jag noterar att fritidshemsläraren bemöter Omar på ett mildare sätt än vad han bemöter skolkamraten Omar hamnade i tjafs med. Fritidshemsläraren uppmanar positiva frågor än att ifrågasätta Omar. Därefter väljer fritidshemsläraren att delta i Omars aktiviteter för att kunna förklara tydligare för eleven som inte förstod och se till att det är lugnare.

Efter ett tag noterar jag att fritidshemsläraren lämnar spelet med Omar och hans kamrater för att det är lugnare och han kunde återgå till sin verksamhet som var i musiksalen i rummet bredvid. I samma veva vänder hans sig till mig och ventilerar sin frustration över att de har för få personal på fritidsklubben. Han poängterar att de har påtalat till rektorn att det behövs en kollega men har fått avslag på detta. Då slår det mig att den andra fritidshemsläraren är kvar nere i matsalen på mellanmål med eftersläntrarna och därmed inte kunde assistera sin kollega.

### **6.2.1 Analys-kortspel och kamrater**

I socialstyrelsen (2002) så beskrivs det att en individ kan ha hyperaktivitet och impulsivitet. Detta är något Omar besitter. Omar sitter och biter på naglarna och rör på händer relativt frekvent. Detta kännetecknar hyperaktivitet (Socialstyrelsen 2002, s. 28).

Fritidshemsläraren har ett relationellt förhållningssätt. Omar är individen och all omkringliggande miljö tar fritidshemsläraren hänsyn till (Jakobsson & Nilsson 2012, s. 33). Fritidshemmet har uppenbara problem vad det gäller personaltätheten. Detta är ett uppenbart problem för fritidshemsläraren och påverkar omgivningen för Omar. Fritidshemsläraren närmar sig Omar mildare och verkar ha en bra relation med honom. Ljungblad (2018) talar om lärare-elevrelationen. Detta är något som har utvecklats och beskrivs som en framgångsfaktor. Detta verkar Omars lärare besitta när han bemöter Omar mildare eftersom han känner till hans problematik (Ljungblad 2018, s. 52). Fritidshemsläraren kommunicerar med Omar och är tydlig med att han vill lösa konflikten som uppstår. Vidare ställer fritidshemsläraren öppna frågor och försöker ta bort det negativa skuldbeläggandet. Fritidshemsläraren gör sig begriplig och är tydlig (Beckman 2004, s. 108). Genom att vara tydlig sätter även Fritidshemsläraren gränser som gör att relationen mellan dessa elever kan fortsätta utan att hämmas, till följd av ett lugnt ingripande kunde Omar fortsätta med kortleken utan att hamna i affekt som möjligtvis hade förvärrat situationen (Beckman 2004, s. 109).

### **6.3 Rast och King**

Jag kommer in till fritidshemslokalen och noterar ett par fritidshemslärare som inväntar eleverna som snart ska anlända efter skoldagen. Jag inväntar en elev som heter Malin. Efter ca 15-20 minuter anländer Malin och är väldigt uppe i varv och nästintill skriker när hon pratar. Malin blir tillsagd ganska omgående att sänka ljudvolymen vilket hon gör.

Malin ser ut att vara ganska populär bland kompisarna som hon leker med. Det blir dags för mellanmål och alla elever ska därefter vara ute bestämmer lärarna ihop. Jag följer med in till matsalen för att notera hur Malin betar sig där inne. Hon är återigen på samma sätt väldigt högljudd och hennes bord tillsammans med hennes vänner låter tveklöst mest där inne. Då återupprepade försök har gjorts för att dämpa kompisgänget utan resultat väljer en fritidshemslärare som precis kommit in att sätta sig vid deras bord. Detta ger resultat.

Ute på skolgården har Malin roligt och verkar trivas. Hon spelar king, leker kull och är aktiv. När de spelar king har Malin lite motoriska svårigheter när det gäller öga handkoordination och öga bollkoordination. Jag märker ganska snabbt att hon har svårt med king. Det jag även noterar är att hennes kamrater verkar känna till detta och ger henne många chanser och visar

en ökad förståelse. Detta förändras när andra vill vara med och inte har lika stor förståelse för Malins svårigheter. Malin blir märkbart arg när hon konstant åker ut och de andra utnyttjar hennes svårigheter för att slå ut henne.

Jag befinner mig ca 10 meter bort och ser hur Malin blir röd om ansiktet och väldigt arg. Detta märker en lärare också och väljer att kliva in i spelet för att förhindra bråk och eventuellt tjafs. Malin börjar nu skrika väldigt högt och vill slå hennes skolkamrater, då kliver fritidshemsläraren in och stoppar Malin. Fritidshemsläraren frågar lugnt vad Malin vill göra och håller i henne väldigt hårt. Då föreslår läraren att Malin kanske vill gå iväg och gör annat. Detta går Malin med på och går iväg med sina vänner.

Fritidshemsläraren tar sedan ett prat med de som spelade king och säger att de inte kan skapa lag och gemensamt slå ut Malin för att hon är mindre duktig. Hon poängterar att King är ett individuellt spel och det inte ska skapas "lag" för att slå ut någon man mindre tycker om.

### **6.3.1 Analys-rast och King**

Malin har uppenbara motoriska svårigheter som gör att hon får hinder i vissa sociala aktiviteter, detta skapar frustration för henne som kan framkomma i ett utåtagerande beteende. Funktionsvariationen ADHD kan medföra en viss problematik när det gäller motorik hos barnen, de upplevs som klumpiga och svårigheter i olika perceptions områden (Socialstyrelsen 2002, s. 68). Malin har svårigheter när det gäller att fånga och kasta bollar och detta medför en frustration som kan trigga igång hennes impulsivitet. Detta kan grunda sig i att det motoriska utförandet är delvis rubbad (Socialstyrelsen 2002, s. 70). Malin har uppenbara svårigheter kring sin motorik eftersom hon har svårt med grovmotoriska rörelser som att kasta och fånga som är nödvändigt i bolleken som Malin deltar i (SBU 2005, s. 28). Ungefär hälften av de barn som har ADHD diagnos har motoriska svårigheter, barnets rörelser kan verka osmidiga (Beckman 2004, s. 28).

Fritidshemsläraren noterade att Malin började närma sig och valde att arbeta förebyggande. Fritidshemsläraren agerar ur ett relationellt perspektiv, han tar hänsyn till Malins situation och väljer att agera efter detta. Ljungblad (2018, s. 17). Skribenten menar att relationellt lärande är viktigt för att kunna utveckla och kunna stimulera elever. När läraren kliver in och stoppar Malin från att vilja slå sina skolkamrater väljer läraren att lugna ner henne utan att skälla på

henne, skuldbelägga eller få henne i affekt. Detta kan grunda sig i en god lärare-elevrelation. Fritidshemsläraren tar hänsyn till Malins personliga situation och ser Malin för den hon är (Ljungblad 2018, s. 53). Detta gör att situationen deskaleras. Ljungblad belyser även att i ett relationellt skapande ska läraren försöka begripa vem eleven är (Ljungblad 2018, s. 65). Här verkar fritidshemsläraren ha förstått vem Malin är och vet vad som behöver göras för att kunna underlätta ovanstående situation.

I observationen noterar vi att hennes vänner vet om detta och tar hänsyn till Malins situation men situationen förvärras när andra skolkamrater blir delaktiga i leken. Relationella perspektivet blir högaktuellt när eleverna och läraren blir en del av Malins miljö och omgivning (Jakobsson & Nilsson 2012, s. 33).

#### **6.4 Rastlöshet**

Noura är snart åtta år och går i årskurs ett. Hon har ADHD-diagnos men ingen resurs med henne under skoldagen eller på fritidshemmet. Det kunde jag se eftersom jag var med Nouras klass på förmiddagen liksom eftermiddagen under två dagar.

Det var onsdag och klockan var halv två och eleverna i årskurs ett gick ut från klassrummet en efter en för att gå ner till fritidslokalerna. En fritidspedagog stod utanför klassrummet för att organisera de i ett led och sedan leda de ner till fritids. Noura gick ut näst sist från klassrummet och jag följde efter och ställde mig i korridoren och tittade på barnen samtidigt som jag pratade lite med fritidspedagogen. Noura stod en stund och pratade med klasskamrater tills pedagogen bad henne att skynda och ta på sig sina skor och ställa sig i ledet, hon påpekade även att de inte kommer att vänta på henne lika länge denna gång och att hon får skynda sig om hon vill hinna med. Noura nickade och började ta på sig sina skor, det gick några minuter och pedagogen tittade på henne och undrade vad hon gjorde så länge. Hon svarade att hon knyter sina skor, pedagogen hjälpte henne att knyta de och bad henne stå i ledet snabbt för de andra barnen var trötta på att vänta nu.

Nere på fritids var Noura ganska lugn, hon sprang runt i fritidslokalen vilket inte är tillåtet och pedagogerna sa till henne att sluta springa några gånger tills hon slutade med de. Efter ungefär 30 minuter gick Noura till en pedagog och berättade att hon hade tråkigt.

- Men gå lek med dina kompisar, eller pyssla med tjejerna vid pysselbordet? Svarade pedagogen

- Jag har ingen att leka med och jag orkar inte pyssla, svarade Noura
- Okej, vill du titta på film? Frågade pedagogen.

Noura Nickade och båda gick mot soffgruppen där det fanns en tv och Noura fick välja vilken film hon ville titta på. Noura tittade på film tills hon blev hämtad av sin mamma som kom ungefär 45 minuter senare.

#### **6.4.1 Analys-rastlöshet**

Noura har ADHD, men ingen resurs eller extra stöd, hon är lugn och är inte utåtagerande. Som vi har nämnt i vår del av tidigare forskning så anses rastlöshet vara ett symptom som flickor med ADHD visar genom att exempelvis pilla på naglarna eller prata när det ska vara tyst i klassrummet och reagerar mindre aggressivt när de blir upprörda (Beckman 2007, s. 27). Nouras symptom är lika dessa som beskrivs i Beckman (2007) då hon är lugn generellt men när hon ska ta på sig skor och ställa sig i ledet så tar det extra lång tid för henne eftersom hon står och pratar i korridoren och inte kan fokusera på det hon behöver göra. Att Noura även inte har någon resurs kan bero väldigt mycket på att hon inte är utåtagerande vilket leder till att personalen inte "märker" eller lägger stor vikt på hennes diagnos och istället fokuserar på att säga till henne att lyssna, klä på sig eller koncentrera sig. Dock är det inte alltid man har hyperaktivitet för att man har ADHD-diagnos, I Gillberg (2005) står det om personer som har diagnosen men inte besitter hyperaktivitet, och troligtvis är Noura en av de (Gillberg 2005, s. 20).

Om man ska utgå ifrån genusteori så är det vanligare med koncentrationssvårigheter hos flickor, och de kan ha svårigheter med att hänga med i högre tempo (Jakobsson & Nilsson 2012, s. 173). En studie på barn som är diagnoserade med ADHD visar att flickor har större koncentrationsproblem än pojkar, samtidigt som de har bättre impulskontrollförmåga visar två andra studier (SBU 2005, s. 27).

Noura blev hänvisad av fritidshemsläraren att gå och leka med sina kompisar när hon berättade att hon hade tråkigt. Hennes svar var att hon inte hade några kompisar att leka med. Flickor har större samspelssvårigheter på fritiden än pojkar enligt vissa studier (Socialstyrelsen 2002, s. 135).

Ett relationellt perspektiv skulle vara en väldigt bra utgångspunkt för fritidshemsläraren i Nouras situation. Enligt Von Wright skapas elevens förutsättningar och behov i relationen

mellan läraren och eleven (Jakobsson & Nilsson 2012, s. 34). Fritidshemsläraren hade kunnat agera eller försöka för att få Noura att känna sig tryggare genom att exempelvis visa mer intresse för det Noura berättar eller inkludera henne i elevgruppen på något vis. Bolic's studie visar att elever som möttes av vuxna som var stöttande, tog hänsyn till deras situation och lyssnade på eleverna påverkade deras skolgång positivt (Bolic et.al. 2016, s. 187).

### **6.5 Konflikt och fri lek**

Sam går i årskurs ett och är sju år. Det var torsdag eftermiddag och eleverna skulle lämna klassrummet och gå till fritids med en fritidshemsläraren. Sam var i klassrummet med en resurs som stod en bit ifrån honom, han sa till honom väldigt ofta att sitta ner, lyssna på lärarens instruktioner om att de ska plocka undan på bänkarna och möta fritidspedagogen i korridoren. Sam sa till resursen att han behöver gå på toaletten och båda gick ut från klassrummet. När de var tillbaka hade resten av gruppen hunnit gå till fritidslokalen redan, Sams resurs hjälpte honom att plocka upp sina saker, ställa upp stolen och de gick tillsammans till fritids. Jag gick efter de, men höll avstånd och Sam visade inga tecken på intresse eller nyfikenhet över varför jag var med dem.

När de var nere i fritids så fanns det många barn där från olika klasser men alla gick i årskurs ett eller två. Sam gick in springandes mot tråklossarna och började bygga en mur. Efter en stund kom en annan elev förbi muren och råkade sparka till den så den föll, Sam blev väldigt upprörd, tog tag i honom och bet honom i armen. Resursen hörde det gråtande barnet och började gå direkt mot Sams håll, han tröstade den gråtande pojken och ropade till en till pedagog, tog med sig Sam ut från fritids och pratade med honom. När de kom in igen var Sam lugn och gick fram till pojken som han bet och sa förlåt till honom. Resten av eftermiddagen byggde Sam med klossar, spelade spel mest med sin resurs, dansade just-dance en kort stund med barnen och sedan blev han hämtad av sin pappa. Resursen berättade för Sams pappa vad som hade hänt och han sa att även han skulle prata med honom hemma.



### **6.5.1 Analys-konflikt och fri lek**

Av denna observation kunde jag ganska fort observera att Sam är utåtagerande och det kan bli farligt om personal inte har koll på honom hela tiden. Sams reaktion på att pojken råkade sparka ner hans klossar anses vara avvikande från det "normala". I vanliga fall och av egen arbetserfarenhet vet vi att barn vid liknande händelser brukar reagera olika, allt mellan att ta emot ursäkten och börja bygga igen, gå leka med något annat eller bli ledsna och berätta för någon vuxen i närheten. Många barn har ett eller flera ADHD symptom under någon period i livet eller som en reaktion på någon psykisk eller fysisk skada, dock är en sådan avvikande reaktion som Sams i denna observation i förhållande till hans ålder och utvecklingsnivå ett tydligt exempel på en orsak till att uppmärksamma hans symptom (Beckman 2007, s. 22). Sams beteende leder till att han får problem i den sociala aspekten som är väldigt väsentlig i fritidshemmet och hamnar ofta i konflikt. "Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att utveckla tilltro till sig själva samt sin förmåga att samarbeta och att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt" (Skolverket 2016, s. 22). Situationen som uppstår för Sam överensstämmer inte med utdraget ur styrdokumentet.

### **6.6 Sammanfattande resultatobservationer**

Våra observationer visar att eleverna som har ADHD bemöts förståeligt av lärarna generellt. Lärare och pedagoger verkar ha god kunskap kring hanteringen av eleverna men det finns några utvecklingsområden. I observation 2 ser vi att Fritidshemsläraren bemöter Omar rättvist och utifrån elevens förutsättningar och behov som styrdokumentet styrker att man ska göra (Skolverket 2011, s. 24). Det som skulle behöva utvecklas kring Omars situation är resurserna. Det behövs mer arbete utifrån det relationella perspektivet, detta gäller även Nouras situation (observation 4), men det syns en stor skillnad på hur stort engagemang och allvar Omars diagnos tas på i jämförelse med Nouras. En orsak till att Nouras diagnos inte tas på lika stort allvar kan vara för att hon inte är utåtagerande, hon kan upplevas långsam eller pratig av pedagoger och lärare vilket leder till att de endast säger åt henne att sluta prata eller skynda på. Detta stämmer överens med det vi har skrivit på tidigare forskning om att flickor har i större utsträckning en hyperaktivitet som styrs inåt och drar sig ofta undan från sina svårigheter (Nadeau et.al. 2002, s. 34-37).

I observation tre så ser vi att Malin har det stöd som hon behöver. Malin har ett utåtagerande beteende och är impulsiv. Någoting Noura inte besitter i observation 4. Detta gör att Malin

får det stöd som behövs. Malin visar tydliga symptom av sin diagnos eftersom hon är utåtagerande och i de flesta fall är impulsivitet och utåtagerande något pojkar besitter (Nadeau et.al. 2002, s. 35). Sammanfattningsvis har vi utifrån de resultaten som vi har fått, kommit fram till att pedagoger och lärare generellt har god kunskap om elever med ADHD, men det brister i resurser för deras arbete samt i deras kunskap om arbetet med flickor med ADHD vilket leder till en orättvis behandling för flickor med ADHD i skola och fritidshem.

## **7. Intervjuer**

Vi har valt att utgå ifrån fem olika frågor om elever med ADHD, nedan redogörs frågeställningarna som informanterna har fått svara på.

### **1. Frågor**

1. Hur gammal var du när du fick diagnosen?
2. Var det svårt att bli utredd?
3. Fanns någon annan i din grupp/klass med adhd? Isåfall, vilket kön hade hen?
4. Upplevde du att du blev orättvist behandlad? Varför? Hur? Av vem?
5. Hur upplevde du pedagogernas inställning till svårigheterna som du upplevde i skolan?

### **7. 1 Intervjuperson 1.**

1. Nej socialen hjälpte mig med allt och alla möten.
2. Nej inte vad jag vet.
3. Jag tyckte mina lärare borde varit medvetande om att jag inte var som alla andra, dom såg inte förbi mina svårigheter, dom förväntade sig samma från mig som de andra.
4. Jag tyckte inte någon under hela min grundskola hjälpte mig, fick ingen extra hjälp, dom trodde allt handla om vi var tre tjejer som hängde ihop, så det enda dom gjorde var att sätta oss på en fritidsgård och fick gå där i några månader istället för i skolan. Men det hjälpte inte.

5. Tror ingen av mina lärare tog mina svårigheter seriöst. Det är nog många som inte fått de, tog lite längre tid att bli klar med skolan, blev klar nu liksom. Nej tycker bara lärarna ska ha lite mer kunskap om dessa diagnoser.

## **7.2 Intervjuperson 2**

1. Jag var 17 år när jag fick diagnosen.
2. Upplevde det inte som svårt, tyckte testerna var enkla.
3. Hade en kille i min klass på högstadiet med adhd, men han fick byta till en specialskola.
4. Jag blev inte orättvist behandlad efter att jag fått diagnosen, alltså i mitten av andra året på gymnasiet. Snarare tvärtom, att jag fick mer förståelse.
5. Innan diagnosen fick jag ofta höra att jag var omogen från pedagoger och lärare. Hade jättesvårt att sitta still och vara tyst på lektionerna. Varje år var jag på gränsen till att få gå om men klarade mig varje gång. Mamma försökte utreda mig när jag var 7. Var på BUP men de sa till mamma att det var hon som hade problem i sin föräldraroll och inte jag. Hon vågade inte söka igen. Lärarna var nog inte säkra heller och ville då inte säga något.

## **7.3 Intervjuperson 3**

1. Ca 10-11 år.
2. Nej, det gick rätt smidigt.
3. Ja, han var en kille.
4. Ja, på flera sätt. När min klasskamrat betedde sig på ett utåtagerande sätt så tyckte lärarna att det var på grund av hans diagnos och tog hänsyn till det, men när jag betedde mig på liknande vis så skuldbelade lärarna mig och tyckte inte att mitt beteende var okej
5. Min lärare satte mig bland annat i en särklass ett tag för att jag hade svårt att jobba på lektionerna, däremot låg jag före mina klasskamrater i alla ämnen (detta visste min lärare) och hade lätt för mig. Gjorde en diagnos och fick alla rätt utan problem, då fick jag gå tillbaka till klassen. Läraren sa även till andra i klassen att de inte skulle vara min vän för att jag hade dåligt inflytande. Varför antar jag är för att jag var flicka, flickor skall vara duktiga och skötsamma. Jag var hyperaktiv, tankspridd, kunde inte sitta stilla och inte koncentrera mig i klassrummet. Min lärare skötte det under all kritik. Hade många möten med föräldrarna, med rektorn också.

#### **7.4 Intervjuperson 4**

1. Jag var runt 6 år när jag fick diagnosen. Jag har inget minne av utredningen. Förutom att de sa att jag aldrig skulle kunna skriva, läsa och prata ordentligt. (Jag är sen i språket/dyslexi)
2. Jag minns inte om det var någon annan med adhd när jag var liten men senare när jag gick folkhögskola/komvux mötte jag fler med adhd. Kvinnor.
3. Jag blev behandlad som att de var fel på mig, jag betedde inte som de andra tjejerna och var stökig, kunde inte sitta still, inte vänta på min tur m.m. Lärare. Jag minns att från 1:an till typ 3:an då jag gick i en liten klass/specialklass att jag hade en lärare som skällde på mig hela tiden. Jag hoppas att mina svar är tydliga.
4. Jag har blivit kallad lat och dum av lärarna för att jag inte klarade av saker.

#### **7.5 Intervjuperson 5**

1. 10 år när jag fick diagnos. Gick i årskurs 5 när jag fick diagnosen
2. Personligen var det inte svårt. Processen gick lätt till och jag fick mycket stöd vid min utredning. Det var mycket tester och var väldigt fokuserat på min bakgrund.
3. Nej, det finns ingen som var utredd men att det fanns vissa som kanske hade det. Jag har stött på elever med ADHD men att de inte hade en diagnos. Det var många som själva diagnostiserade sig. och upplevde sig själva som problembarn.
4. Jag blev bra behandlad av min lärare, fanns ingen särskilt fördelning och jag som ADHD person upplevde inte att jag blev särbehandlad. Upplevde ett positivt bemötande och läraren såg alla som lika. Detta blev ett resultat av inkludering.
5. Kunde ibland uppleva ett orättvist bemötande. T.ex. kunde min lärare hjälpa den elev (pojke) som blev aggressiv och utåtagerande medans jag fick gå till rektorn och få ett samtal hem om jag inte lyssnade. Detta gjorde att jag sågs annorlunda pga min adhd. Många lärare har stor kunskapsbrist i hur man bemöter elever med ADHD, t.ex. kan lärare ofta påpeka saker man gör fel och blir ofta tillsagd om detta men pratar i väldigt mindre grad om saker man får göra och belyser detta allt mer sällan. Detta gjorde att man som ADHD elev kunde bli upprörd och frustrerad.

Kändes inte jobbigt skolmässigt. Upplevde mig som väldigt intelligent och kunde ofta få väldigt bra resultat i skolan. Det som upplevdes som besvärande var när kraven började komma in och skolan började sätta högre krav. Detta gjorde att det ofta behövdes en struktur för hur man ska gå tillväga. Upplevde ofta en problematik med att sitta still och detta kunde göra min lärare väldigt upprörd. Detta gjorde att man ofta hamnade i konflikt som i sin tur påverkade skolan och relationen med andra.

## **7.6 Analys sammanfattning av intervjuer**

Alla intervjuade är kvinnor vilket kan upplevas vinklat för läsaren, dock kan de flesta svar som vi har fått in upplevas som väldigt trovärdiga eftersom de överensstämmer med vad tidigare forskning visar för resultat.

De fem kvinnorna som blev intervjuade är mellan 23-30 år. Två av dem fick sina diagnoser i vuxen ålder. Dessa två kvinnor som fick sina diagnoser sent hade mycket gemensamt, de upplevde studierna och skolan lättare efter att de fick diagnosen.

En utredning för en vuxen med ADHD innebär underlättning i personens vardag och livet generellt. Det sker genom att det uppstår en ökad förståelse för sina förutsättningar och sina egna behov. Genom att ha förståelse för hur man fungerar så kan man på ett enklare sätt organisera vardagen och lägga upp en individuell plan för exempelvis studier, träning eller arbetsuppgifter. I vissa fall så kan man få samhälleligt stöd vid behov (Beckman 2004, s. 32)

Under deras skolgång så kände dessa flickor att de inte fick den hjälp som de behövde av lärare och pedagoger samt att de upplevde att lärarna samt pedagogerna inte hade tillräckligt med kunskap för att bemöta de på ett pedagogiskt sätt. Hellström skriver i sin bok *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD* om hur en pedagog/lärare bör ta hänsyn till barnets begränsade uthållighet. I boken så står det olika tips och förslag på hur dessa elever bör bemötas. Bland annat så står det att man bör tänka på att självständigt arbete kräver mycket ansvar därför bör pedagogen reflektera över vilken typ av hjälp som är mest nyttig för barnet (Hellström 2008, s.10).

Det fanns för höga förväntningar på dessa flickor under deras skolgång eftersom de förväntades vara tillräckligt mogna för sin ålder enligt normen som finns för flickor idag. De anklagades för att vara omogna, stökiga eller lata vid konflikter och personalen i skolan gav skulden till exempelvis kompisarna som de umgicks med och deras svårigheter togs inte seriöst. En av dessa kvinnor som kämpade med sin ADHD utan diagnos under sin barndom hade väldigt svårt att stilla still eller vara tyst när hon borde göra det, hennes mamma försökte påbörja en utredning på barn och ungdomspsykiatri när flickan var sju år men bemöttes av fördomar om sin föräldraroll och anklagades för att inte ta ansvar för sin dotter istället. Utredningen påbörjades aldrig. Hellström konstaterar att i det pedagogiska arbetet med elever med ADHD så spelar föräldrarna en stor roll. Som pedagog eller någon som arbetar med att utreda barnet ska man aldrig skuldbelägga föräldrarna för barnets svårigheter eller diagnos. Genom en respektfull relation mellan alla parter så skapas en god miljö för att hjälpa barnet (Hellström 2008, s.17). Lärarna och pedagogerna som skuldbelade mamman när hon försökte påbörja en utredning för sin 7 åriga dotter hade brist på kunskaper.

De resterande tre intervjupersonerna fick ADHD diagnoser i mycket tidigare ålder (mellan 6-10 år). Faktumet kvarstår att de blev behandlade på ett orättvist sätt eller att deras diagnoser inte togs på stort allvar. En av dessa kvinnor delar med sig av sina erfarenheter då hon trots sin diagnos blivit kallad för lat och dum i huvudet av pedagoger och lärare. Den sista intervjupersonen berättar att hon inte fick den hjälpen som hon behövde medan en pojke som gick i samma klass som henne oftare fick hjälp då han var väldigt utåtagerande eller aggressiv. Flickor och pojkar med ADHD har ibland olika beteende, pojkar är mer utåtagerande än flickor samt visar mer aggressivitet (Beckman 2004, s. 27). Hon berättar även att hon var väldigt duktig i skolan men ju högre kraven blev desto svårare blev det för henne i skolan, samt att hennes problem med att sitta still resulterade i att hon hamnade i konflikter vilket ledde till att hennes sociala relationer i skolan påverkades negativt. För flickor med ADHD är det svårare att fungera socialt, exempelvis med kamraterna i skolan eller med familjemedlemmar hemma enligt Biederman (SBU 2005, s. 26).

## **8. Diskussion**

Diskussionen presenteras enligt följande: Resultatdiskussion och Metoddiskussion.

## 8.1 Resultatdiskussion

Vår tidigare forskning visar att elever med ADHD presterar mindre bra i skolan samt har problem med sociala relationer (Daley och Birchwood 2010). Det kunde vi utifrån våra observationer och intervjuer se, 4 av 5 elever som vi intervjuade hade en resurs vilket betyder att dessa elever har svårigheter och behöver stöd både i skolan för att nå målen i klassrummet samt i fritidshemmet för att kunna hantera den sociala delen exempelvis kamratrelationerna.

I observation 4 (Noura) så framgick det att Noura inte hade någon resurs i skolan eller fritidshemmet. Hon blev ofta tillsagd med en negativ ton av lärare eller pedagoger för att hon gjorde annat än det läraren bad barnen om att göra eller var för långsam. Noura var inte den enda med sådan situation utan intervjuperson 4 berättade att hon blev kallad lat av sina lärare och blev ofta utskälld. Intervjuperson 5 hävdade att många lärare har kunskapsbrist i hur man bemöter barn med ADHD, ett exempel hon tog var att lärare brukade ofta påpeka saker hon gjorde fel och sa till henne ofta men pratade i mycket mindre grad om saker som hon fick göra istället. Detta konstaterade hon är något som en ADHD elev blev upprörd och frustrerad av. Dessa personers upplevelser och berättelser stämmer överens med vad Daley och Birchwood lyfter fram och som vi tar upp i vår tidigare forskning då det visas att regler som berör eleven med ADHD ska vara positiva och att läraren bör tala om för eleven vad som är tillåtet att göra istället för vad som är förbjudet, ett tillvägagångssätt som underlättar för elever med ADHD (Daley & Birchwood 2010).

Utifrån intervjuerna som vi utförde så fick vi resultat som visade att flickor med ADHD blev behandlade på ett orättvist sätt på grund av att lärare eller pedagoger utgick ifrån att det är mer okej att pojkarna är utåtagerande och ansåg det vara på grund av diagnosen de hade, medan när det handlade om tjejer så skuldbelades de för sitt beteende om de blev aggressiva eller utåtagerande. Intervjuperson 3 upplevde att hennes klasskamrats beteende var mer accepterat av lärarna medan om hon betedde sig på samma sätt så var det inte okej. Hennes klasskamrat var en pojke som hade ADHD diagnos precis som henne. Intervjuperson 4 hade liknande erfarenheter då hon behandlades som att det var fel på henne och lärarna tog inte hänsyn till diagnosen, utan ansåg henne vara olik de andra tjejerna i gruppen och stökig. Intervjuperson 5 tyckte att hon behandlades orättvist när hennes lärare hjälpte en annan elev endast för han var utåtagerande pojke medan hon fick samtal hem eller blev skickad till rektorn om hon blev det.

Elever med ADHD har svårare att kontrollera sin impuls och kan uppfattas som utåtagerande och i vissa fall agera konsekvenslöst (SBU 2005, S. 17) som i intervjuperson 4:as fall.

Forskning menar att dessa beteende handlar om barn med ADHD generellt och inte endast pojkar men eftersom att forskning fokuserar endast på pojkarnas symptom så har vi idag mer kunskap om dessa tydliga symptom och brister i symptom som flickor oftast visar, detta har lett till att även flickor som är utåtagerande eller har symptom som andra pojkar med ADHD inte tas på lika stort allvar och skuldbeläggs för sitt beteende eller anses vara normbrytande och stökiga som exempelvis intervjuperson 4 som fick samtal hem eller blev skickad till rektorn vid utåtagerande beteende på grund av hennes kön. Studier visar att flickor som har problematik i skolan är mindre synliga för vuxna än pojkar. Flickorna blir tystlåtna eller drar sig undan i skolan / fritidshemmet och det är en av orsakerna till att lärare och pedagoger inte anser att de har problem (Nielsen 2015, s. 30).

I observation 3 såg vi att Malin hade svårt att stanna upp och inte vara aggressiv. Hon blev väldigt upprörd och vill enbart komma åt de som har fått henne att bli upprörd. Detta beskrivs i SBU som en brist i bromsmekanismer som barn med ADHD kan besitta (SBU 2005, S.17).

Vårt resultat i det här fallet blir att eleven får en resurs tilldelad och kan därmed effektivisera sitt arbete i skolan och känner att man förstår och kan ta sig an instruktioner. Utfallet av att ha en resurs tillgänglig blir väldigt positivt (Dailey & Birchwood 2010). Detta visar att elever med ADHD kan uppleva svårigheter med att anpassa sig och kunna följa med vid instruktioner. Detta kan medföra ett utanförskap som elever utan stöd kan uppleva.

Intervjuperson 3 talar om att hon upplevde sig som omogen och att hon hade svårt att anpassa sig och lyssna på lärare. Detta gör att läraren kan skapa en struktur för eleven för att förhindra eventuella reaktioner (Beckman 2004, s. 107). I observation 1 ser vi att det finns ett strukturellt schema för Alex. Detta gör att Alex kan känna en motivation och koncentration som han inte upplevde i vanliga fall. Detta visar att den tidigare forskningen kring struktur överensstämmer med det som vi har observerat i vår studie.

Intervjuperson 3 upplevde att hon blev annorlunda bemött med anledning av sin diagnos och att hon är en flicka. Detta finns det kopplingar till i den tidigare forskning som vi har hittat. SBU menar flickor som har ADHD har större svårigheter än pojkar. intervjuperson 3 levde inte upp till "flicknormen" och blev därmed annorlunda bemött av sin lärare.



Nielsen skriver i sin bok *Ett liv i olika världar* att flickor upplever att de inte får någon hjälp i skolan och har inte haft bra relationer med pedagoger eller lärare i skolan (Nielsen 2015, s. 29). Detta överensstämmer med erfarenheterna som intervjuperson 1 har då hon berättar att hon inte fick något stöd under hela sin skolgång och lärarna skuldbelade henne och hennes umgänge och separerade de från resterande eleverna i klassen. Hon upplever att ingen lärare eller pedagog tog hennes svårigheter seriöst vilket ledde till att hon låg efter i skolarbetet.

Nielsen presenterar en kunskapsöversikt som menar att en av de faktorer som är mest betydelsefulla för att skapa förståelse för flickors svårigheter i skolan är relationen med lärare och pedagoger samt kamraterna. Studier visar att ogynnsamma relationer mellan elever och lärare/pedagoger påverkar flickors skolresultat och psykiska hälsa på ett negativt sätt (Nielsen 2015, s. 29).

I vår tidigare forskning så hänvisar vi till socialstyrelsen som menar att exempelvis hyperaktivitet och utåtagerande är egenskaper som ADHD barn besitter (Socialstyrelsen 2002, s. 104). Vår studie visar att detta är något som inte överensstämmer i flickornas fall. Enligt SBU skiljer sig symtomerna på ADHD mellan flickor och pojkar. Flickorna försöker ofta dölja sina svårigheter (SBU 2005, s. 15).

## **8.2 Metoddiskussion**

Vi kommer nedan att redogöra för hur vi har upplevt våra metoder. Vår metod har främst varit observation i Fritidshemmet. Detta gick bra och vi upplevde att vi skulle kunna besvara våra frågeställningar med denna metod. Vi ansåg att observation passade eftersom att validiteten skulle vara låg om vi exempelvis valde att intervjua Fritidshemslärare/klasslärare då vi ansåg att vi inte skulle få trovärdiga svar. Därför var det mer passande att kunna observera hur bemötandet med elever med ADHD sker. I vissa fall så har våra observationer krävt att vi kliver in och har en deltagande observation. Vårt syfte har varit att undersöka hur elever med ADHD blir bemötta samt om det finns en skillnad av detta beroende på kön. Detta går att undersöka på ett flertal sätt. Vi ansåg att observation var den lämpligaste metoden för att kunna se bemötandet i naturliga skeenden. Dessvärre kunde de naturliga skeenden avvika eftersom personalen visste att vi var där för att observera och se hur de arbetar med elever som har ADHD.

Dessvärre upplevde vi det insamlade materialet för tunt och valde att komplettera med intervjuer av vuxna med ADHD. Detta gjorde att vi kunde i synnerhet besvara vår andra frågeställning. Här valde vi att utföra intervjuer per mail efter att vi har kommit i kontakt med berörda informanter via sociala medier. Nackdelen med detta var att vi inte kunde få djupare svar och hade ingen möjlighet att ställa följdfrågor. Detta var accepterat för oss eftersom intervjun var enbart en kompletterande metod. Tidsmässigt passade detta tillvägagångssätt oss då vi enbart ville komplettera med intervjuer för den etiska aspekten kring att intervjua barn med ADHD måste tas hänsyn till.

Forskning mot barn med ADHD fokuserar som vi har nämnt tidigare på pojkar i mycket större utsträckning än flickor, som vidare forskning skulle det vara väldigt gynnsamt att forska mer på flickor med ADHD och symptom som de upplever och visar. Forskning mot både könen underlättar skolgången samt det sociala livet för många flickor, samt främjar fritidshemslärarnas arbete mot en jämlik undervisning.

## Källhänvisning

Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter, *Handbok i kvalitativa metoder*, 2., [utök. och aktualiserade] uppl., Liber, Stockholm, 2015

Beckman, Vanna (2004). *ADHD/DAMP: en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur

Björk, Nina (1996). *Under det rosa täcket: om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. [Ny utg.] Stockholm: Wahlström & Widstrand

Bolic Baric, Vedrana, Hellberg, Kristina, Kjellberg, Anette, and Hemmingsson, Helena. "Support for Learning Goes beyond Academic Support: Voices of Students with Asperger's Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Autism: The International Journal of Research and Practice* 20.2 (2016): 183-95. Web.

Daley, Dave & Birchwood, James (2010). *ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?* *Child: care, health and development*, 36: 455-464, 2010.

Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. I Tøssebro, J. (red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur

Eriksson, Elias & Beckman, Vanna (2007). *ADHD/DAMP: en uppdatering*. 2., [uppdaterade och kompletterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Fagerström, Linda & Nilson, Maria (2008). *Genus, medier och masskultur*. Malmö: Gleerup

Fredelius, Gunilla, Klein Frithiof, Patricia & Ursing, Ingrid (1994). *Kvinnoidentitet: dynamisk kvinnopsykologi i ett livsloppsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur

Gillberg, Christopher (2005). *Ett barn i varje klass: om ADHD och DAMP*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Cura

Hamberg, Katarina (2004). Om förvirringen kring biologi, kön och genus i medicinen. *Medicinsk genusforskning : teori och begreppsutveckling*. S. 21-29, 22 ref.

Hellström, Agneta (2017). *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD*. Stockholm: Sinus

Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur

Kadesjö, Björn (red.) (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm: Socialstyr.

Kalonaityté, Viktorija (2014). *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Karlson, Ingrid (2003). *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Diss. Linköping : Univ., 2003

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Ljungblad, Ann-Louise (2018). *Relationellt lärarskap: och pedagogiska möten*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup

Nadeau, Kathleen G., Littman, Ellen B. & Quinn, Patricia O. (2002). *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur

Nationella sekretariatet för genusforskning (2016): *Vad är genusperspektiv?* (2019-04-04). <https://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/vad-ar-genusperspektiv/>

Nielsen, Anneli (2015). *Ett liv i olika världar: unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2015

Odelfors, Birgitta (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv: att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) (2005) *ADHD hos flickor: en inventering av det vetenskapliga underlaget*. Stockholm

Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm

Vetenskapsrådet *Hantering av integritetskänsligt material* 2007 (2019-04-08)

[https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt\\_for\\_skningsmateria2l.pdf](https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_for_skningsmateria2l.pdf)

Young, Iris Marion (2000). *Att kasta tjejkast: texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas

## **Bilagor**

### **2. Frågor**

6. Hur gammal var du när du fick diagnosen?
7. Var det svårt att bli utredd?
8. Fanns någon annan i din grupp/klass med adhd? Isåfall, vilket kön hade hen?
9. Upplevde du att du blev orättvist behandlad? Varför? Hur? Av vem?
10. Hur upplevde du pedagogernas inställning till svårigheterna som du upplevde i skolan?

### **2. Observation**

Hej!

Våra namn är Sebri Ali och Fatima Ahmed och vi studerar vår sista termin inom grundlärarutbildningen mot fritidshem vid Södertörns högskola. Vi håller på att skriva vårt examensarbete där vi skriver om ADHD i skolan och i synnerhet fritidshemmet. Syftet med denna studie är att lyfta fram bemötandet av barn med diagnosen ADHD i fritidshemmet. Därför är vi intresserade av att kunna observera elever med ADHD. Observationen kommer att utföras passivt.

All insamlat material kommer att behandlas konfidentiellt och i synnerhet när det gäller barn så anonymiseras de och får fiktiva namn. Så att inget kan spåras till er verksamhet eller skola. Därför vill vi gärna komma till er skola för att kunna utföra detta examensarbete som förhoppningsvis kommer främja skolans specialpedagogiska arbete.

Vi är väldigt flexibla och kan komma när det passar för er och går ihop med skolverksamheten. Om du har ytterligare frågor som så kan du höra av dig per mail eller telefon

Allt gott, Sebri & fatima

070 452 4825

Sebri.ali@live.com

### **3. Intervjumail**

Hej!

Våra namn är Sebri Ali och Fatima Ahmed och vi studerar vår sista termin inom grundlärarutbildningen mot fritidshem vid Södertörns högskola. Vi håller på att skriva vårt

examensarbete där vi skriver om ADHD i skolan och i synnerhet fritidshemmet. Syftet med denna studie är att lyfta fram bemötandet av barn med diagnosen ADHD i fritidshemmet. Vi tycker det finns en etisk problematik att intervjua barn med ADHD och vänder oss nu till vuxna som hade ADHD som barn i skolan.

All insamlat material kommer behandlas varsamt, konfidentiellt och anonymt för att detta inte ska kunna ledas till dig. Det är helt frivilligt att delta men din betydelse skulle ha stor inverkan på vår studie.

Vi kan träffas när och vart det passar dig bäst, men gärna en plats där vi kan sitta ostört eftersom samtalet spelas in. Vill du delta? vänligen besvara detta mail med ett "okej" för att inleda intervjun.

Allt gott, Sebri & fatima  
070 452 4825  
Sebri.ali@live.com