



Adhd med egna ord

Barn och unga beskriver sina erfarenheter
av att vara elev med adhd



FoU skriftserie nr 12/2021

Författare
Noam Ringer

Adhd med egna ord

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

Redaktör: Åsa Karlsson Perez

Författare: Noam Ringer

Formgivning och illustrationer: Familjen

Tryck: Lenanders Grafiska AB, 2021

ISBN: 978-91-28-01002-3, tryck

ISBN: 978-91-28-01003-0, pdf

Artikelnummer: 01002

Publikationen kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats www.spsm.se

Förord

I den här skriftserien skriver forskare om forskningsresultat från sin egen forskning och från de forskningsområden där de är verksamma. Syftet med skriftserien är att visa på olika typer av forskning och olika forskningsresultat som kan relateras till det specialpedagogiska fältet. Kunskapen som förmedlas ska förstås som en inblick i olika forskningsområden som är relevanta för det specialpedagogiska fältet och ska inte förstås som ställningstaganden som görs av Specialpedagogiska skolmyndigheten. Vår intention med skriftserien är att sprida kunskap kring forskning som på olika sätt rör barn, elever och vuxenstudier med funktionsnedsättning och deras utbildningssituation.

I just den här skriften skriver Noam Ringer om barns och ungas egna uppfattningar om att vara elev med adhd i skolan. Att få en fördjupad förståelse av elevers egna perspektiv kan underlätta arbetet med att hitta rätt stöd och anpassningar. Vi på Specialpedagogiska skolmyndigheten hoppas att skriften ska ge ökad kunskap kring hur skolsituationen kan uppfattas av eleverna själva, och därmed bidra till en fortsatt utveckling av elevers delaktighet och tillgängliga lärmiljöer i våra skolor. Ett särskilt tack till författaren Noam Ringer för hennes bidrag till att öka kunskapen om barn och ungas egna erfarenheter av att vara elev med adhd.

På Specialpedagogiska skolmyndigheten har Åsa Karlsson Perez varit redaktör, Cecilia Löfberg och Eva Andersson har granskat texten. Thomas Ahlstrand, Helena Fägerblad, Anders Neij, Linda Petersson, Lena Samuelsson och Ralph Tjernström varit referensläsare.

Skriften är en av tre skrifter som Specialpedagogiska skolmyndigheten publicerar om elever med adhd. De andra två är ”Neuropsykologiska svårigheter – så kan adhd påverka barn och unga i skolan” av Lisa Thorell och ”Pedagogiska relationer och strategier för elever med adhd” av Daniel Östlund.

Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Specialpedagogiska skolmyndighetens ställningstagande. Författaren svarar självständigt för innehållet och anges som referens till publikationen.

Aurora Lindberg

*Specialpedagogiska skolmyndigheten Verksamhetsområdeschef,
Verksamhetsområde kunskapsutveckling*

Sammanfattning

Den här texten utgår från elevers egna perspektiv. Fjorton elever mellan 8–17 år med diagnosen adhd har i djupintervjuer berättat om sina skolsituationer och erfarenheter. Fokus riktas mot hur de ser på sin skolsituation. Texten saknar avsiktligt teoretiska perspektiv för att ge ett så tydligt fokus som möjligt på just elevernas egna perspektiv. I analysen av intervjuerna framträder tre huvudområden:

- hur adhd upplevs i kroppen
- hur orsakerna till svårigheterna förstås
- hur svårigheterna hanteras

Varje elev med adhd uppfattar och hanterar svårigheter som uppstår på sitt eget specifika vis. Den insikt i elevers eget perspektiv som ges i den här texten ger fördjupad kunskap om hur eleverna själva uppfattar sin skolsituation. Den kunskapen är en viktig del för att förstå och för att rätt stöd och anpassningar ska kunna utvecklas.

Författarpresentation

Noam Ringer är filosofie doktor i pedagogik och legitimerad psykolog. Hon disputerade år 2020 med avhandlingen *Patterns of Coping – How Children with ADHD and their Parents Perceive and Manage the Disorder*. I sin forskning har hon intresserat sig för hur barns perspektiv i skolan och vården kan utvecklas med hjälp av ett systematiskt arbetssätt. Hon intresserar sig även för metoder som kan hjälpa barn att utveckla sin förmåga att hantera utmaningar och svårigheter i sin vardag. Innan hon tog doktors-examen var Noam Ringer verksam som psykolog inom habilitering och hälsa i Region Stockholm och som psykolog inom elevhälsa och barn- och ungdomspsykiatri. Sedan år 2020 är Noam Ringer verksam som universitetslärare vid socialpedagogik i lärarutbildningen och specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet.

Innehåll

Förord	3
Sammanfattning	4
Författarpresentation	5
Innehåll	6
Adhd med egna ord	7
Elever med adhd berättar	8
Tre huvudområden	8
Hur adhd upplevs i kroppen	9
Zoomar ut	9
Speedad	10
Jätteexalterad	11
Oro 12	
Superkraft	14
Kreativ	15
Hur orsakerna till svårigheter förstås	16
Hjärnan fokuserar på allt annat	16
Miljön ger inte förutsättningar	17
En del i personligheten	20
Hur svårigheterna hanteras	22
Kontrollera	22
Anpassa	23
Röra på sig	26
Vad kan vi lära oss av elevernas berättelser?	28
Slutord	29
Referenser	30

Adhd med egna ord

Den här texten handlar om elevers egna perspektiv på hur det är att leva med uppmärksamhetsstörning och hyperaktivitet, det vill säga adhd. Genom att förstå hur elever själva upplever och uppfattar sin adhd kan skolpersonal stärka sin förmåga att möta eleverna.¹ När elevers egna upplevelser involveras i den pedagogiska planeringen, ökar möjligheterna för att olika åtgärder utformas så att de passar för just den elev som det gäller.² Involvering av elever främjar samarbete och därigenom också elevens engagemang och motivation.³ På så sätt finns goda möjligheter för att pedagogiska åtgärder ska få genomslag.

De senaste åren har elevers rätt att bli hörda stärkts. Införandet av Barnkonventionen som svensk lag 2020-01-01 är ett exempel på detta.⁴ I enlighet med Barnkonventionen ska barn ha rätt att uttrycka och få gehör för sina åsikter i frågor som rör dem.⁵ Att få ge sina egna perspektiv och få det beaktat i samband med planering av pedagogiska insatser är alltså en rättighet.

Många känner nog till att vardagliga skolsituationer kan vara utmanande för en elev med adhd.⁶ I skolan kan det exempelvis handla om hur undervisning och lärande fungerar, interaktion med andra elever och hur det fungerar att möta krav och förväntningar.⁷ Genom att lyssna till elevers berättelser om hur de uppfattar och hanterar sin adhd ökar vår förståelse för vad det kan innebära i mötet med skolvardagen och vilket stöd skolan bör erbjuda. Om eleven själv förstår sin adhd är det också enklare att själv påverka hur upplevda svårigheter kan hanteras.⁸

1 Schaubman, A., Stetson, E., & Plog, A., 2011

2 Wong, Hawes, Clarke, Kohn & Dar-Nimrod, 2018; Koutsoklenis & Gaitanidis, 2017

3 Ben-Arieh, A., 2005; Elliott, S. N. 1998

4 SFS 2018:1197

5 UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child (1989)

6 American Psychiatric Association, 2013; Mahdi et al., 2017, Fabiano, Schatz, Aloe, Chacko & Chronis-Tuscano, 2015; Danckaerts et al., 2010

7 Loe & Feldman, 2007; Arnold, Hodgkins, Kahle, Madhoo & Kewley, 2020; Gray, Dueck, Rogers & Tannock, 2017; Black & Zablotzky, 2018; Gardner & Gerdes, 2015; Hoza, 2007; McQuade & Hoza, 2008; Hoza et al., 2005

8 Wong, Hawes & Dar-Nimrod, 2019

Elever med adhd berättar

Studien som den här texten utgår från är djupintervjuer med fjorton barn i åldrarna 8–17 år: åtta pojkar och sex flickor som alla fått diagnosen adhd. Under perioden när intervjuerna gjordes var barnen elever på skolor i Stockholmsområdet. Flera vetenskapliga artiklar har skrivits med data från samma studie.⁹ Intervjuerna genomfördes mellan november 2016 och april 2019, antingen hemma hos elevens familj, på deras skola eller på Stockholms universitet.

Intervjuerna har utgått från barnens egna vardagliga situationer och fokuserade på deras funderingar, antaganden, känslor och agerande i relation till sin adhd. Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades barnens berättelser, ord för ord, för att i nästa steg fungera som underlag för att genomföra en analys och identifiera kunskap relaterad till hur barn upplever, uppfattar och hanterar sin adhd.¹⁰ I de citat som återges i den här texten är alla namn fingerade.

Tre huvudområden

I denna text är elevernas perspektiv indelade i tre huvudområden:

- hur adhd upplevs i kroppen
- hur orsakerna till svårigheterna förstås
- hur svårigheterna hanteras

I det första huvudområdet är fokus på vad adhd innebär i termer av kroppsliga upplevelser eller hur adhd känns i kroppen. Det andra huvudområdet fokuserar på uppfattningar eller hur eleverna förstår orsakerna till sina kroppsliga upplevelser. I det tredje huvudområdet är fokus på elevernas beteenden och hur de gör för att hantera sina vardagliga svårigheter.

I separata avsnitt följer beskrivningar av de tre huvudområdena.

9 Ringer, 2019; Ringer, 2020

10 För mer utförlig diskussion om urvalsprocessen, deltagarna, intervjuguiden och analysmetod se Ringer, N (2020).

Hur adhd upplevs i kroppen

När elever sätter ord på hur de själva upplever adhd så beskriver de att det ofta som 'att tappa fokus', 'att vara speedad och rastlös', och 'att ha intensiva känslor'. Eleverna berättar att dessa reaktioner i kroppen kan vara intensiva och svåra att kontrollera. De berättar även att dessa upplevelser ofta är kopplade till svårigheter i vardagen.

Samtidigt berättar en del att de kan uppleva sin adhd i vissa situationer som gynnsam och stärkande, och som en källa till entusiasm och kreativitet. Här beskriver eleverna själva sina upplevelser.

Zoomar ut

Att hålla fokus är en svårighet som alla elever i studien förknippar med adhd. Det kan till exempel handla om att 'zooma ut' under ett samtal, att 'drömma sig bort' för att plötsligt 'vakna' och upptäcka att de har missat en del av en lektion, eller att 'gå in i tankar' och att 'tappa bort sig själv'. Det gemensamma för eleverna är svårigheterna att rikta uppmärksamheten mot det eleven vill uppmärksamma. Svårigheterna med att hålla fokus kan leda till upplevelser av bristande kontroll. Och det leder i sin tur ofta till frustration hos eleverna vilket de här citaten är exempel på:

”Jag kan sitta typ och hålla på med mina naglar till exempel i en halv provlektion för att sen tänka 'vad håller jag på med?' liksom.” (Albin, 14 år)

”Ibland när jag sitter på en lektion, eller helt plötsligt, kan jag bara sitta stilla och vara tyst. Och det känns som om jag fortfarande är vid medvetande. Och sen så kan jag bara i en hel genomgång, som kanske var på

20 minuter eller en halvtimme, bara försvinna helt. Att jag inte ens tänker på nåt när det händer. Jag tänker inte. Jag bara zoomar ut.” (Maya, 12 år)

”Ibland kan det vara jobbigt på matte när vi ska gå igenom. Speciellt med matte för att jag vill, jag vill kunna det. Jag har gått på lovskola och sommarskola kanske två gånger i matte, för att jag ville vara bättre. Så tänker jag ’jag vill verkligen inte åka till sommarskola det här lovet, eller den här sommaren’ så jag försöker alltid fokusera men det är det som är så jobbigt. Fast jag verkligen försöker så blir det bara så.” (Alma, 12 år)

I de här citaten beskriver eleverna adhd som svårigheter att kontrollera uppmärksamheten. Alla tre vill fokusera på det som pågår under lektionen men kan ändå inte göra det. Albin och Maya berättar att deras problem med att vara uppmärksamma pågår under en stor del av lektionen, och att de inte är medvetna om att de tappar fokus tills de ’vaknar’ och upptäcker att de inte hänger med. De negativa konsekvenserna av att tappa fokus är särskilt tydliga i Almas berättelse. Hon upplever att hennes svårigheter att hålla fokus leder till att hon misslyckas i studierna och att det är anledningen till att hon är tvungen att delta i en sommarskola.

Speedad

Att ’vara speedad’ och rastlös är en annan känsla i kroppen som eleverna i studien ser som en del av adhd. Det kan vara en känsla av att behöva röra på sig, ’myror i kroppen’, av irritation eller spänning när det inte går att vara fysiskt aktiv. Så här berättar tre av eleverna:

”Att jag rör på benen mycket och sånt. Man rör sig väldigt mycket.” (Leon, 8 år)

”...jag kan få en reaktion så att jag blir snabb, lite så speedad du vet. Typ hyperaktiv.” (Lucas, 12 år)

”När vi alltså sitter och äter middag med min familj på en vanlig vardag, det tar kanske 20 minuter en halvtimme. Det kan jag tycka ibland är ganska svårt att sitta still och bara prata i princip och inte göra någonting. Det är det adhd står för, att jag är hyperaktiv. Då måste jag därför hämta saltet, gå och hämta ett glas, eller dricka, gå och hämta mer, trots att jag redan har allting på bordet så det är typ att gå och hämta något extra som kanske inte riktigt behövs.” (Oliver, 10 år)

Leon, Lucas och Oliver beskriver irritationen och rastlösheten i kroppen som något intensivt. Leon använder orden ’väldigt mycket’ när han beskriver hur han behöver röra på sig, Lucas berättar att han blir ’speedad’, ett ord som beskriver intensiv rörelse. Även här beskriver alla tre eleverna svårigheter att kontrollera känslan av rastlöshet. Egentligen, berättar Oliver, finns det inte ett behov av att hämta saltet och vattnet under middagen, men behovet av att röra på sig är så starkt att det leder till att han gör det ändå.

Jätteexalterad

Intensiva känslor är också en del av elevernas beskrivning av adhd. Några av dem berättar att deras adhd leder till starka och snabba känslor som är svåra att kontrollera. Intensiteten i känslorna kan göra att det känns obehagligt. Sådant obehag illustreras i följande citat:

”Jag blir jätte, jätteexalterad för allting. En liten, liten grej så blir jag exalterad och tycker att det är jättespännande... det känns som att jag kommer att explodera. Och det är inte så jätteskönt att känna så att jag kommer att explodera... jag känner inte små känslor.

Det är jättestora förändringar. Blir jag exalterad så blir jag jätte, jätteexalterad. Och om jag blir ledsen så blir jag jätte, jätteledsen, vilket är inte så jätteroligt. Och sedan så om jag gillar någon så gillar jag verkligen den personen.” (Alice, 16 år)

I citatet beskriver Alice starka känslor som hon upplever vid både små och stora händelser. De starka känslorna gör att hon ofta är exalterad och spänd, vilket är svårt att hantera. Även Lisa berättar om upplevelsen av starka känslor som snabbt kan skifta som ett uttryck för adhd:

”om jag är arg kan jag bli glad på ett kick ... om det är så här om jag blir arg eller ledsen för att jag slagit min tå så börjar jag skratta för att jag blir ledsen. Så det kan ändras väldigt fort ... det är ett problem, jag vill inte att det ska vara så.” (Lisa, 10 år)

Lisa beskriver svårigheter med att reglera sina snabbt skiftande känslor, och att hon upplever det som ett problem.

Oro

Som redan nämnts förekommer svårigheter att kontrollera sig själv ibland även tillsammans med nedstämdhet och en känsla av att vara annorlunda. I det följande citatet berättar Johan att han var bitter över att han inte kunde genomföra ett prov utan att bli distraherad:

”Jag förstår inte liksom, jag kan inte bara koncentrera mig. Så jag tänker det måste vara adhd då ... då känns det ganska bittert att man, varför man har blivit drabbad av adhd så att man inte riktigt kan koncentrera sig på prov och så.” (Johan, 12 år)

Johan upplever att adhd har ’drabbat’ honom och att den försvårar

möjligheten att lyckas. Han är 'bitter' över de svårigheter han har. Andra elever känner ånger eller ett dåligt samvete i samband med att deras beteende förstör för andra. I det följande citatet berättar Alice om sådana känslor i samband med att hennes adhd ledde till negativa konsekvenser för hela klassen:

”Jag fick ett dåligt samvete för att jag kanske saktade ner lektionen när jag bad läraren förklara något för tredje gången, så till slut gjorde jag inte det vilket har gjort att jag inte förstod någonting alls och hamnade ännu mer efter och då var jag så pass mycket efter att jag inte vågade fråga för att det var pinsamt om jag frågade om något som var från fem lektioner sedan. Så det var en ond cirkel av att jag tänkte att allt var pinsamt.”
(Alice, 16 år)

Alice berättar att det är pinsamt att ställa frågor i och med att det finns en risk att frågan ska avslöja hennes stora brister. Även andra elever berättar om oro i samband med att de uppfattar en risk för kritik eller negativa kommentarer från andra. Ett sådant uttryck ser vi i Almas berättelse:

(Under en gympalektion.) ”Det kändes inte bra. Jag brukade ... när jag blir nervös börjar jag må illa, så det kändes verkligen in i magen att allt var fel och att alla skulle veta att jag inte lyssnar, och att läraren skulle tro att jag inte brydde mig. Jag visste inte hur jag skulle förklara att även om jag inte lyssnar så försöker jag ... det gick inte bra. Min lärare frågade mig 'lyssnar du verkligen?' Eller ibland för att jag ska lära mig min läxa så hon sade 'ok, nu ska du visa rutinerna' och så visste jag inte vad jag skulle göra. Det var inte kul, jag tyckte det var pinsamt. Att jag inte kunde lika mycket som mina kompisar.” (Alma, 12 år)

Alma berättar att risken för att läraren och alla de andra eleverna i klassen skulle uppfatta hennes brist på uppmärksamhet som ett tecken på nonchalans och brist på engagemang gör att hon känner sig obekvämt. I citatet framgår att Alma upplever att det finns en

förväntan att hon skulle ta ansvar för sitt lärande och lyssna på läraren. När hon inte kan göra det, trots sin vilja och ansträngning, känner hon oro för att bli kritiserad av sin lärare och sina klasskamrater.

Superkraft

Trots elevernas övervägande negativa beskrivningar av konsekvenserna av adhd visar intervjuerna att adhd ibland upplevs som en positiv och stärkande egenskap. Två av pojkarna berättar att de i vissa situationer upplever adhd som en superkraft, som en extra förmåga att klara fysiska utmaningar. Dessa sker exempelvis i samband med sportaktiviteter. Så här berättar Adam:

”Ja, det är min inre adhd som hjälper mig, som gör sådär att jag tänker att jag verkligen vill vinna och få en pokal. Som hjälper mig att bli bra för att få en pokal... det är superkraft... det är det jag har inne, det som sitter inuti mig. Det som gör att det hjälper liksom. Som en superkraft inne i min kropp liksom.”
(Adam, 12 år)

Adam berättar att adhd är en kraft som kommer inifrån som skapar en vilja att vara bra och att vinna. En superkraft som fick honom att anstränga sig mer. Johan ger en liknande bild av adhd som en förstärkt kraft:

”Jag tycker inte om att ha adhd. Jag tycker inte om det. Eller ibland det är bra för det gör att jag kan springa ut mer än vad jag borde kunna... det kanske gör att jag får bra betyg på idrott... det hjälper mig. Jag är mer, jag är mer, ja mer självsäker. Mer såhär ja, du klarar det.” (Johan, 12 år)

Trots att Johan börjar med att tydliggöra att han inte tycker om att ha adhd, kommer han ändå fram till att adhd också hjälper

honom, exempelvis när han ska utföra fysiska aktiviteter. Johan beskriver att hans adhd gör att han anstränger sig mer och hans motivation verkar stärkt av att det kan leda till bättre betyg. Upplevelsen av att orka mer fysiskt verkar göra att Johan hamnar i en positiv spiral av händelser. Att han klarar utmaningar i de fysiska aktiviteterna stärker hans självförtroende vilket leder till att han kan peppa sig själv genom att säga till sig själv 'du klarar det'.

Kreativ

Kreativitet och entusiasm är upplevelser som en del elever förknippar med adhd. Då handlar det om att adhd ger en förmåga att se saker på ett annat sätt, eller hjälper dem att vara påhittiga och kreativa. En del elever beskriver att adhd ger extra entusiasm och lust inför att göra aktiviteter de tycker om. Den upplevelsen framgår i Alexandras ord:

(I jämförelse med andra barn.) ”Och jag är mer kreativ och sprallig. Tycker jag i alla fall. Och det är kanske inte alltid bra men jag ser saker på ett annat sätt och det är viktigt.” (Alexandra, 17 år)

Alexandra berättar att när hon är intresserad av ett ämne upplever hon att adhd stärker hennes förmåga och gör det lättare för henne att fördjupa sig i skolämnet. Hon upplever även att hennes adhd gör henne mer kreativ och entusiastisk inför att göra saker som hon gillar. Även om hon inte alltid upplever detta som bra, ser hon värdet i det.

Hur orsakerna till svårigheter förstås

När eleverna berättar om hur de förstår orsakerna till sina svårigheter framkommer tre vanliga uppfattningar:

- det är något som är fel med mig
- det är fel i min omgivning
- adhd är en del av min personlighet

Orsakerna till svårigheter kan uppfattas vara olika från en situation till en annan. I en situation kan det upplevas som att orsaken finns inom eleven själv i form av en oförmåga eller en brist, och i en annan situation som ett resultat av omgivningens krav.

En del elever är dock mer konsekventa i sin uppfattning, och visar en tendens att förklara liknande orsakssammanhang oavsett situation. Nedan beskrivs de tre olika typerna av uppfattningar mer detaljerat.

Hjärnan fokuserar på allt annat

När elever beskriver orsaken till sina svårigheter som en brist eller en oförmåga som de själva är orsak till så grundar sig oförmågan, enligt dem, på biologiska brister. De följande citaten är tydliga exempel på hur eleverna förstår sina egna kroppsliga brister som orsaker till svårigheter:

”Jag ville men jag kunde inte typ... jag tror att det är adhd som börjar styra, börjar bråka typ... jag vet inte var det sitter. Typ i hela kroppen.” (Victor, 8 år)

Victor berättar att han vill klä på sig på morgonen inför en skoldag men ändå har svårt att lämna sängen. Han förklarar orsaken till

händelseförloppet som att adhd styr honom. Med andra ord så är det kroppen som saboterar hans morgonrutiner. Även Lucas beskriver hur han uppfattar att hjärnan orsakar olika svårigheter och är anledningen till att han behöver arbeta på ett annat sätt i skolan:

”Min hjärna är på ett sätt annorlunda än alla andras och det gör att jag kanske behöver jobba på ett annat sätt till exempel i skolan.” (Lucas, 12 år)

När Alice upplever att hon inte kan fokusera på skoluppgifterna uppfattar hon att orsaken till det finns i hennes hjärna:

”Det känns som en röst i bakhuvudet som säger att det här kommer inte att gå så bra ... då är det ännu svårare att fokusera för att jag tänker oj vad håller jag på med, det känns som att min hjärna fokuserar på allt annat som ska göras än det jag vill göra. Läxan.” (Alice, 16 år)

Alice berättar om en konflikt mellan sin egen vilja och hjärnan. Hon vill en sak men hjärnan vill något annat. Inte bara att hjärnan är vinnaren i den kampen, hennes upplevelse är dessutom att hjärnan saboterar möjligheterna för henne att lyckas.

En del elever uppfattar dessa biologiska brister som konstanta medan andra ser dem som mer föränderliga, exempelvis beroende på om de är hungriga, törstiga eller trötta. En ytterligare beskrivning handlar om adhd som medfödd, något de har haft och kommer att ha under hela livet, eller en biologisk brist som kommer att försvinna med åldern.

Miljön ger inte förutsättningar

Omständigheter i omgivningen kan uppfattas som orsaker till att svårigheter uppstår. I en undervisningssituation i en skolkontext kan den sociala, pedagogiska och fysiska miljön vara ömsesidigt

beroende av varandra. Miljön beskrivs av flera elever som en orsak till svårigheter som de förknippar med sin adhd. Elever beskriver exempelvis att kravnivåer i skolan med långa lektioner och svåra uppgifter kan resultera i svårigheter. När eleverna berättar hur de förstår orsaken till att de upplever höga kravnivåer och för långa lektioner beskriver de att det är en konsekvens av att de har adhd. Albins berättelse är ett exempel på detta:

”Det är fortfarande jättejobbigt att koncentrera sig. Vi har sådana där två och en halv-timmarslektioner, så det är jättesvårt att koncentrera sig på hela lektionen.”
(Albin, 14 år)

Albin upplever att han har svårt att hålla fokus under en hel lektion. Han kommenterar att lektionen är två och en halv timme lång och nämner att det gör det ’jättesvårt att koncentrera sig’. Han ser alltså den långa lektionen som en orsak till hans koncentrations-svårigheter. Även Alexandra förklarar att hennes koncentrations-svårigheter är relaterat till lektionstiden:

”Det var också att många naturvetenskapslektioner var tidigt på morgonen och jag tror att det hade jättestor effekt. Jag hade jättesvårt att fokusera då och det gjorde att alla de ämnena blev jag mycket sämre i.”
(Alexandra, 17 år)

Här berättar Alexandra att hennes svårigheter att fokusera är ett resultat av att lektionen var tidigt på morgonen. Bristen på uppmärksamhet orsakar i sin tur sämre kunskap i naturvetenskapliga ämnen. Även uppgifter som uppfattas som meningslösa beskrivs vara en orsak till rastlöshet eller svårighet att hålla fokus. När Adam upplever att det är jobbigt att göra läxor resonerar han så här:

”Jag tycker det är jobbigt att göra läxor ... Jag tycker att om jag har hållit på hela dan i skolan med att lära mig nåt under lektionen så tycker jag, jag ska inte fortsätta med det hemma och typ plugga på det igen. Jag vill inte göra nånting som jag verkligen kan.” (Adam, 12 år)

Utifrån Adams perspektiv är läxorna meningslösa. Han uppfattar att han har arbetat med samma uppgifter under en hel dag i skolan och ser inte någon mening i att fortsätta med samma uppgifter hemma. Hur intressant eller engagerande en uppgift är uppfattas av många elever som en anledning till att de har eller inte har svårigheter att sitta still och att arbeta med uppgiften. Så här resonerar Lucas:

”Jag gillar väldigt mycket hemkunskap, och under hemkunskapen brukar jag vara väldigt fokuserad. Så vissa stunder kan jag också vara fokuserad.”
(Lucas, 12 år)

Lucas uppfattar ett samband mellan sitt intresse för ett ämne och hans förmåga att fokusera på lektionerna. På liknande sätt berättar Johan att han blir väldigt trött när han upplever något som tråkigt:

”Jag blir bara trött, håller på att somna, när jag pluggar. När jag kommer hem och ska spela då blir jag aldrig trött. Så det är bara när jag ska plugga jag blir trött... jag vill röra på mig. Då tycker jag att det är tråkigt att bara sitta stilla.” (Johan, 12 år)

Den sociala miljön, det vill säga klassrumsklimatet, klasskamraternas beteende under lektionen, stämningen i gruppen och lärarens agerande i dessa situationer uppfattas av flera av eleverna som orsaken till hyperaktiviteten och svårigheten att vara uppmärksam. Så här beskriver Maya det:

”Vi går i sexan. Vi är uppdelade i tre olika grupper. Så när vi har franska och spanska då blandas de grupperna ihop. Då kommer det folk som inte har träffat sina kompisar på en hel vecka. Och då ska de börja härja just, det är alltid just superjobbigt på franska, då börjar de skrika och ja varje gång läraren går ut för att kanske göra nånting så börjar det igen. Och då börjar jag bli irriterad på dem för att de inte kan hålla tyst. Då har jag svårt att lyssna på läraren.” (Maya, 12 år)

Maya berättar att hon har särskilt svårt att lyssna på läraren under franskalektioner. Hon uppfattar en koppling mellan klasskamraternas beteenden och hennes svårigheter.

Även den fysiska miljön uppfattas som en orsak till varför det kan vara svårt att vara uppmärksam. Det beskriver Alice på det här sättet när hon ska arbeta fokuserat med hemuppgifter:

”Läxor är svåra oavsett ämne för att hela miljön hemma känns så ovan att göra läxor i. Att sitta vid mitt skrivbord så gör jag mycket annat där, att göra läxor vid datorn så gör jag annat med datorn. Alla platser är förknippade med något annat än att göra läxor.” (Alice, 16 år)

Alice uppfattar att hon saknar en lämplig plats hemma för att göra sina läxor: skrivbordet är förknippat med andra aktiviteter och att sitta vid datorn gör att hon blir distraherad. Det är alltså den fysiska arbetsmiljön som skapar svårigheterna.

En del i personligheten

En del uppfattar att adhd är en del av deras personlighet på samma sätt som att blyghet och givmildhet också är personlighetsdrag som förknippas med vissa beteenden. De kopplar inte sina adhd-upplevelser som ett resultat av en biologisk brist eller ett problem i omgivningen, utan uppfattar det som ’den jag är’. Men den här uppfattningen uttrycktes enbart av de äldre flickorna som deltog i studien, till exempel av Emma:

”Ibland, ibland tänker jag typ hur mitt liv skulle skilja sig från hur jag lever idag om jag inte hade det. Inte direkt att jag vaknar en morgon och ser att den är borta utan om det inte fanns från början... skulle jag ha haft samma kompisar? Hur skulle jag ha uppfattats? Hur skulle min personlighet ha varit? Hur mycket, hur mycket av den jag är hade jag varit, jag menar det finns

inte en tydlig gräns mellan vem jag är och vad adhd är. Det är liksom att det är blandat.” (Emma, 15 år)

I citatet frågar sig Emma hur mycket av den hon är idag och hur mycket av det sättet andra ser på henne som beror på adhd. Hon uppfattar skillnaden mellan sin personlighet och sin adhd som otydlig, och ser på adhd som en del av sin personlighet. Liknande uppfattningar uttryckte Alice och Alexandra:

”Det är väl vilken typ av person jag är. Om jag är snäll eller otålig eller om jag är sträng eller tyst eller allting som definierar mig. Speciellt andra, hur andra personer ser på mig. Vilket är deras första intryck av mig, och i så fall, om deras första intryck avgörs av att jag kanske agerar impulsivt och pratar lite högt för att jag har adhd eller jag menar, jag menar jag måste, jag måste förstå att adhd är en del av mig.” (Alice, 16 år)

”Jag är den jag är. Jag har också många vänner som också har adhd. Så blir det inte så stor kontrast. Men när jag är till exempel med mina ’lugna vänner’, då känns det som ’nu, nu blev det lite för mycket, nu ska jag ta det lite lugnt’ men om jag är en hyperaktiv människa med fyra icke-hyperaktiva människor då ska jag anpassa mig till majoriteten.” (Alexandra, 17 år)

Alexandra beskriver sig själv som ’en hyperaktiv människa’ till skillnad från sina ’lugna vänner’. Att vara hyperaktiv uppfattas av henne på samma sätt som att vara lugn – som ett varaktigt karaktärsdrag hos en individ.

Hur svårigheterna hanteras

När elever berättar om hur de hanterar svårigheter är det framförallt dessa tre olika sätt de beskriver:

- hantering genom att försöka kontrollera sig själv
- hantering genom att försöka göra förändringar i sin omgivning
- hantering genom att 'följa med' och tillfredsställa sina kroppsliga behov

Nedan beskrivs mer detaljerat de tre olika sätten att hantera svårigheter.

Kontrollera

Eleverna kontrollerar sig själva när det finns en risk att konsekvenserna av adhd-beteendena ska vara utmanande eller hotfulla, för dem själva eller andra. Det innebär att eleverna anstränger sig så mycket de kan för att inte 'tappa fokus', 'vara speedad' eller att 'ha starka känslor'. Eleverna har utvecklat en repertoar av tekniker eller strategier för att kunna kontrollera sig själva, och ibland lyckas de och ibland inte. Victor berättar om sin teknik:

”Jag gör sådär att försöka vara lugn. Jag gör så här 'tänk på att man inte får slåss, inte får slåss, inte får slåss, inte får slåss', typ nio gånger och sen kan man bara gå iväg.” (Victor, 8 år)

Victor berättar att han försöker reglera sin ilska och kontrollera sin vilja att slåss genom att för sig själv upprepa förbudet att slåss, som ett slags mantra. På samma sätt beskriver Lisa hur hon försöker ha kontroll över sin ilska med hjälp av att distrahera sig själv.

”Det är nån i min klass som sjunger hela tiden. Jag tycker att det är jättejobbigt... Jag försöker tänka på nåt annat fast det går inte. Det jag försöker är att bara ignorera personen. Och sen försöker jag koncentrera mig. Om nån frågar nåt så svarar jag inte på det. Jag bara sitter där och verkar som en staty. Det är som att stänga öronen och tänka på annat... jag tänker ’kan du inte hålla tyst ditt jäkla miff’ jag blir väldigt, väldigt, väldigt arg men jag visar det aldrig.” (Lisa, 10 år)

Lisa beskriver hur situationen leder till starka känslor och att hon känner sig arg. För att hantera situationen föreställer hon sig att hon är en staty: hon ’stänger öronen och tänker på något annat’ för att få kontroll över sina känslor.

En del elever beskriver sin förmåga att kontrollera sig själva som sämre när de är hungriga, törstiga eller trötta. För att kunna ha bättre kontroll brukar de äta eller dricka något innan lektioner och andra viktiga aktiviteter. Så här berättar Elias:

”Jag har även skrivit en post-it lapp ’spela inte om du är hungrig eller trött eller törstig’ för då kanske kommer din motreaktion bli långsammare. Jag har skrivit det på en post-it lapp. Så att jag kommer ihåg det.” (Elias, 12 år)

Elias delar upp sina beteenden i ’reaktioner’ och ’motreaktioner’. Hans reaktioner är direkta, snabba, och ofta aggressiva beteenden som kommer när han misslyckas, exempelvis i ett dataspel. Motreaktionerna är hans kontroll över dessa aggressiva beteenden. Han uppfattar att han har sämre kontroll och att motreaktionerna fungerar sämre när han är hungrig, trött eller törstig. Hans strategi är att undvika spelet när han är sårbar.

Anpassa

Det andra identifierade sättet att hantera svårigheter handlar om att göra ändringar i omgivningen eller att få omgivningen att anpassa sig till sina egna behov.

Ändringarna i miljön skedde ibland med hjälp av andra, till exempel att direkt be om hjälp från en lärare eller en klasskompis, eller genom att själv ändra miljön. Anpassningen av omgivningen handlade både om förändringar i den fysiska, sociala och pedagogiska miljön.

Förändringar i den fysiska miljön var till exempel att få arbeta i ett annat, ofta lugnare rum. Oliver berättar:

”Jag får helt enkelt sitta i ett annat rum och göra vissa uppgifter ... I ett lite mindre rum med mindre personer. Så det är lite tystare och lite enklare att koncentrera sig.” (Oliver, 10 år)

Oliver berättar att han brukar flytta till ett mindre rum med färre elever när han behöver arbeta med vissa uppgifter så att han kan fokusera bättre. Förändringar kan även göras i den pedagogiska miljön, exempelvis genom att använda dator eller andra hjälpmedel. Så här berättar Albin:

”Jag skriver på datorn så att det är mycket skönare än att skriva med en penna.” (Albin, 14 år)

Albin upplever att användningen av datorn är mindre ansträngande och ökar hans möjligheter att genomföra uppgiften. På något sätt kan användningen av datorn, i stället för en penna, ses som en anpassning av själva uppgiften för att passa Albins behov.

Flera elever berättar att de försöker anpassa själva genom att be om en lättare uppgift eller att ta bort en del av kraven. En annan strategi som de har är att de själva omformulerar uppgiften så att den blir mer intressant eller motiverande. Alice berättar att hon försöker välja att arbeta med roliga uppgifter för att förbättra sin förmåga att fokusera:

”Jag tänkte mer på vad som jag har lätt för och vad som jag tycker är roligt. I och med att jag behöver anstränga mig mer och har svårt att fokusera eller tappar fokus, tänkte jag att jag vill välja det som jag är motiverad för. Det som jag är bra på.” (Alice, 16 år)

En del elever berättar att ett sätt för dem att hantera svårigheterna, att fokusera och att hantera rastlösheten är att omstrukturera uppgiften, till exempel att dela upp den i mindre delar och att genomföra en del i taget. Johan berättar om hur han hanterar svårigheterna att göra läxor:

”Jag tycker att det är jättesvårt att göra läxor ... jag har en grej jag gör. Först av allt då läser jag. Sen skriver jag ner ord som jag ska kunna. Sen läser jag igen. Sen vänder jag pappret och skriver orden igen. Och sen tittar jag om jag hade rätt. Och när jag är trött då kan jag ta några äpplen, skala de och skära i små bitar och äta de samtidigt som jag läser. För att hålla mig vaken.”
(Johan, 12 år)

Johan har alltså två strategier: den första är att formulera en plan med en tydlig arbetsgång som består av olika steg. På så sätt formar han den stora uppgiften till mindre och mer hanterbara. Hans andra strategi för att hålla fokus är att äta små äppelbitar samtidigt som han läser.

En annan typ av ändring som eleverna gör i sin omgivning är att helt och hållet undvika en uppgift eller att inte vistas i en miljö som uppfattas som svår. Emma berättar hur hon undviker idrotten i skolan som ett sätt för henne att hantera sina svårigheter:

”Jag har varit med på idrotten i förra skolan och vi hade typ fotboll eller nånting och jag var med men jag gjorde inte så mycket som att springa eller få bollen i mål eller sånt. Och jag bara står och alla börjar ’ja men försök då’ ... och det har varit jobbigt... det typ slutade typ med att jag när jag visste vad det var för idrottslektion, ’glömde’ jag med flit mina idrottskläder och skylld på det.” (Emma, 15 år)

Emma upplever att kraven som klasskamraterna ställer på henne under idrotten är svåra att hantera. Klasskamraterna förväntar sig att Emma ska vara delaktig under aktiviteten och ställer krav på henne. Hon tycker att det är jobbigt i relation till kraven från klasskamraterna och undviker därför idrottslektionen helt.

Röra på sig

Det tredje sättet som eleverna hanterar sina svårigheter på är att följa sina impulser: alltså att tillfredsställa sitt behov av att röra på sig och följa det som fångar uppmärksamheten. När eleverna upplever behov av att röra på sig eller svårigheter att hålla fokus agerar de utifrån det upplevda behovet för att sedan, om det behövs, reparera eventuella negativa konsekvenser. Att tillfredsställa sina behov, till exempel att vara aktiv när känslan är rastlöshet och att drömma sig bort och gå in i sina tankar utan att kontrollera sig själv, kan kännas bra i kroppen. Lucas och Oliver berättar:

”Det var till och med lärarens förslag att jag kanske måste springa och sådant då kan jag bara gå ut i trapphuset och gå upp och ner, bara för att få ur mig all energi liksom.” (Lucas, 12 år)

”I skolan brukar jag bli så här speedad. På rasterna brukar jag springa jättemycket. Jag tycker det är skönt. Jag tycker om att springa. Det är som att hela sig vill bara göra det.” (Oliver, 10 år)

Både Lucas och Oliver berättar om det starka behovet av att springa och de behagliga känslorna som uppstår när de får göra det. För att kunna följa sina kroppsliga behov och uppleva en lättnad är det dock viktigt att de vuxna i skolan tillåter det. Medan Lucas berättar att han får sådan tillåtelse av sin lärare behöver Oliver vänta till rasten med att springa. Andra elever berättar att de hanterar sin rastlöshet genom att röra på sig även utan lärarens tillåtelse. Så här berättar Albin:

”Det är ganska svårt på grund av koncentrationen. Så jag brukar ibland prata med mina kompisar bredvid mig eller gå runt till de här personerna. Om vi håller på just med något arbete så går jag typ kanske på toa... jag förstår att det stör i klassen.” (Albin, 14 år)

Även om Albin förstår att vandrandet i klassrummet och pratandet

med klasskamraterna är störande så är det ett sätt för honom att hantera sin rastlöshet och sina koncentrationssvårigheter.

Elever berättar hur pedagoger hjälpt till att möta deras behov genom olika anpassningar i miljön, till exempel genom att ta hjälp av en stressboll eller tillåta att eleven kan ligga på en matta i klassrummet. Elias berättar om hur han gör när han blir rastlös under en lektion:

”Ibland i klassrummet när jag sitter ner får jag lite myror i brallan och så går jag omkring och pratar med massa folk men jag har fått en liten stressboll jag kan sitta och hålla på med.” (Elias, 12 år)

Först berättar Elias att han går runt och pratar med de andra eleverna. ’Men’, säger han, ’jag har fått en liten stressboll’. Stressbollen uppfattas som ett alternativ som skolan erbjuder för att Elias ska kunna följa sina behov att röra på sig utan att störa undervisningen.

Vad kan vi lära oss av elevernas berättelser?

Elever med adhd varierar i hur de uppfattar och hanterar sina vardagliga problem. Variationen beror inte bara på eleven utan också på situationen som eleven befinner sig i. Varje elev med adhd kan alltså uppfatta och hantera svårigheter som uppstår på sitt eget specifika vis, samtidigt som det också kan ändras från en situation till en annan.

Det är viktigt att poängtera att eleverna själva inte alltid tänker på och planerar hur de ska hantera sina svårigheter. Många gånger sker hanteringen utan att eleven reflekterar över det. Det är också viktigt att förstå att elevernas hantering handlar om försök eller intentioner. Syftet med hanteringen är att minska svårigheterna eller obehaget som eleven upplever. En del använder flera olika hanteringssätt beroende på situationen, medan andra tenderar att använda en viss hantering på ett mer återkommande sätt.

I den här skriften har jag presenterat hur elever kan uppfatta och hantera sin adhd. Det är dock viktigt att tänka på att ambitionen med analysen inte har varit att identifiera alla möjliga typer av föreställningar och hanteringar. Det är möjligt att en del uppfattningar och hanteringssätt inte har blivit identifierade genom den studie som texten bygger på.

Det är exempelvis bara pojkar som talar om att ha superkrafter, hyperaktivitet och strategier för att hantera energin. Det är samtidigt bara flickor som talar om intensiva känslor, kreativitet och att adhd är en del av personligheten. Dessa exempel visar att forskning med fördjupade analyser av skillnader mellan pojkar och flickor behöver göras. Det kan bidra till att öka vår förståelse av könsrelaterade skillnader kopplat till adhd.

Slutord

Skolan är en viktig arena för elevens utveckling, deras uppfattningar och beteenden kommer till uttryck i klassrummet, fritidsaktiviteten, rasten, och när de gör läxor hemma. Att tillsammans med eleven reflektera över hur de själva uppfattar orsaken till sina svårigheter i olika kontexter kan bidra till ökad kunskap och förståelse för elevens beteende.

Att utgå ifrån elevens egna perspektiv kan även underlätta att få med sig eleven att hitta lösningar till svårigheterna.

Genom att bli medveten om elevens svårigheter och prata om dessa på ett strukturerat sätt, så kan både elev och lärare lära sig vilka strategier som är mest effektiva för olika situationer. Ett sådant perspektiv hjälper även eleven att hitta nya strategier för att hantera problematiska situationer.

Referenser

American Psychiatric Association. DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (5. ed.) Arlington, Va.: American Psychiatric Association.

Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73–85.

Ben-Arieh, A. (2005). Where Are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, 3, 573.

Black, L. I., & Zablotzky, B. (2018). Chronic School Absenteeism among Children with Selected Developmental Disabilities: National Health Interview Survey, 2014–2016. *National Health Statistics Reports*. Number 118. National Center for Health Statistics.

Danckaerts, M., Sonuga-Barke, E. J. S., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Döpfner, M., Hollis, C., Santosh, P., Rothenberger, A., Sergeant, J., Steinhausen, H.-C., Taylor, E., Zuddas, A., & Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(2), 83–105.

Elliott, S. N. (1998). Children's ratings of the acceptability of classroom interventions for misbehavior: Findings and methodological considerations. *Journal of School Psychology*, 24(1), 23–35.

Fabiano, G., Schatz, N., Aloe, A., Chacko, A., & Chronis-Tuscano, A. (2015). A Systematic Review of Meta-Analyses of Psychosocial Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 18(1), 77–97.

Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A Review of Peer Relationships and Friendships in Youth With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 844–855.

- Gray, S. A., Dueck, K., Rogers, M., & Tannock, R. (2017). Qualitative review synthesis: The relationship between inattention and academic achievement. *Educational Research*, 59(1), 17–35.
- Hoza, B. (2007). Peer Functioning in Children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 7(1 Suppl), 101–106.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham, W. E., Wigal, T., & Arnold, L. E. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411–423.
- Koutsoklenis, A., & Gaitanidis, A. (2017). Interrogating the Effectiveness of Educational Practices: A Critique of Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Education*, 2, 11.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and Educational Outcomes of Children With ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643–654.
- Mahdi, S., Viljoen, M., Massuti, R., Selb, M., Almodayfer, O., Karande, S., de Vries, P. J., Rohde, L., & Bölte, S. (2017). An international qualitative study of ability and disability in adhd using the who-icf framework. *European Child & Adolescent Psychiatry*, Journal Article.
- McQuade, J. D., & Hoza, B. (2008). Peer problems in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current status and future directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 320–324.
- Ringer, N. (2019). Young people's perceptions of and coping with their ADHD symptoms: A qualitative study. *Cogent Psychology*, 6:1.
DOI: 10.1080/23311908.2019.1608032
- Ringer, N. (2020) *Patterns of Coping – How Children with ADHD and their Parents Perceive and Manage the Disorder*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

- Schaubman, A., Stetson, E., & Plog, A. (2011). Reducing Teacher Stress by Implementing Collaborative Problem Solving in a School Setting. *School Social Work Journal* (Follmer Group), 35(2), 72–93.
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, available at:
- Wong, I. Y. T., Hawes, D. J., Clarke, S., Kohn, M. R., & Dar-Nimrod, I. (2018). Perceptions of ADHD Among Diagnosed Children and Their Parents: A Systematic Review Using the Common-Sense Model of Illness Representations. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(1), 57–93.
- Wong, I. Y. T., Hawes, D. J., & Dar-Nimrod, I. (2019). Illness representations among adolescents with attention deficit hyperactivity disorder: Associations with quality of life, coping, and treatment adherence. *Heliyon*, 5(10), e02705.



En likvärdig utbildning för alla

Hos Specialpedagogiska skolmyndigheten får du stöd när du skapar lärmiljöer som är utvecklande och tillgängliga för alla. Vi erbjuder specialpedagogiskt stöd till förskolor och skolor i hela landet, svarar på frågor och erbjuder kurser och konferenser. Vi driver flera specialskolor, fördelar statsbidrag och utvecklar läromedel. Vi har också i uppdrag att sprida forskningsresultat som är relevanta för det specialpedagogiska området. I den här skriftserien låter vi olika svenska forskare berätta om sin forskning inom olika teman.

Den här skriften är en av tre skrifter som Specialpedagogiska skolmyndigheten publicerar om elever med adhd.

- Neuropsykologiska svårigheter – så kan adhd påverka barn och unga i skolan. FoU skriftserie nr 11/2021
- Adhd med egna ord. Barn och unga beskriver sina erfarenheter av att vara elev med adhd. FoU skriftserie nr 12/2021
- Pedagogiska relationer och strategier för elever med adhd. FoU skriftserie nr 13/2021

Vill du ta del av mer aktuell forskning? På vår webbplats hittar du bland annat fler skrifter, rapporter och forskningsutblickar.

spsm.se/fou

ISBN tryck 978-91-28-01002-3
ISBN pdf 978-91-28-01003-0
Artikelnummer 01002