



LUNDS
UNIVERSITET

EXAMENSARBETE 30 HP

Vårterminen 2020

Ämneslärarutbildningen åk 7–9

Anna Mathisen

Att kunna *trots* allt

En kvalitativ intervjustudie om skrivundervisning i
svenskämnet för flickor med ADHD

Handledare: Frida Splendido

Examinator: Victoria Johansson

ABSTRACT

Studiens syfte är att undersöka hur svensklärare arbetar med skrivundervisning generellt och hur svensklärare arbetar specifikt för att stötta flickor med ADHD. Datainsamlingen skedde under hösten 2020 genom semistrukturerade kvalitativa intervjuer över Zoom. Antalet svarande var tre lärare från högstadieskolan och en lärare från gymnasieskolan. Svaren jämfördes och ställdes mot varandra. Resultaten är presenterade i tematisk ordning. I resultatet framgår det att samtliga lärare arbetar efter cirkelmodellen. Det framgår också att lärarna har erfarenheter av att symtombilden för flickor med ADHD kan vara väldigt olika från individ till individ, men att majoriteten av de intervjuade lärarna har behövt hjälpa flickorna med att tydliggöra arbetet genom delmål, checklistor och strukturerad undervisning. Resultaten analyseras och diskuteras sedan i diskussionen i förhållande teorier om lärares praxis och skrivutveckling. Slutsatsen är att lärarna behöver ha ett flexibelt, förstående och kunskapsbaserat förhållningssätt till flickorna i skrivundervisningen. Flickorna kan särskilt gynnas av en lugn, mer avskild arbetsmiljö, att arbeta i mindre grupper samt att tillsammans med läraren utveckla strategier för de fluktuerande energinivåerna.

Nyckelord: flickor med ADHD, skrivundervisning, anpassningar, lärarpraxis, ADHD i skolan

ABSTRACT

Title: Development *despite* disability – a qualitative interview study about writing in Swedish for girls with ADHD

The aim of the study is to investigate how teachers of Swedish work with teaching writing in general and specifically to support girls with ADHD. The data collection took place during the autumn of 2020 through semi-structured qualitative interviews conducted over Zoom. Three teachers from year 7-9 in the comprehensive school and one teacher from the Upper Secondary school part-took in the interviews. The results were compared to each other and are presented in thematic order. The result shows that the interviewed teachers work according to the *circular model*. It is also clear that the teachers have experienced that the symptoms of girls with ADHD can vary greatly from individual to individual. But the majority of the interviewed teachers have helped the girls to clarify the work through sub targets, checklists and structured teaching. The results from the interviews are analyzed and discussed in relations to theories of teacher practice and writing development. In conclusion, the teachers need to have a flexible, understanding and knowledge-based approach to the girls when teaching writing. The girls could especially benefit from a calm, more secluded work environment, and to work in smaller groups. Finally, the girls could benefit from teacher-led sessions for the development of strategies for writing to deal with the fluctuating energy levels.

Key Words: girls with ADHD, teaching writing, accommodations, teacher practice, ADHD at school

FÖRORD

Denna uppsats har bryggs fram under en lång tid. Under lärarutbildningens gång har tankar och funderingar kring olika elevers förutsättningar och lärares möjligheter puttrat.

Först och främst vill jag tacka de generösa och briljanta lärare som besvarat mina frågor. Era perspektiv, erfarenheter och tankar har utgjort sprängkraften i den här uppsatsen. Tack ska också riktas till de som har kämpat i motvind för frågan kring NPF hos flickor: flickorna och kvinnorna själva, Svenny Kopp, Lotta Borg Skoglund och Riksförbundet Attention. Dessutom bör ett varmt tack riktas till de som möjliggjort, stöttat och trott på mig: mamma, pappa, brorsan och min fina sambo; min fina svensklärare från gymnasiet Ida Lindgren och den strålande lektorn Birgitta Berglund vid Lunds Universitet. Ett rungande, varmt tack ska också riktas till min eminenta handledare Frida Splendido. Med en oändlig positivitet och en stark tilltro till min förmåga har hon hjälpt till att sätta saker i rullning och strukturerat upp idéer och tankar. Utan dig, Frida — ingen uppsats.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	6
1.1 Problemformulering och syfte	8
1.3 Frågeställningar	9
2. BAKGRUND	10
2.1 ADHD i allmänhet, hos flickor och i skolan	10
2.2 Språkspecifika svårigheter kopplade till ADHD	15
2.3 Stadieövergångar — nya krav	17
3. TEORI	19
3.1 Perspektiv på skrivutveckling	19
3.2 Exempel på skrivmodeller	20
3.2.1 Genrepedagogik	20
3.2.2 Cirkelmodellen	21
3.3 Praxistriangeln	22
4. METOD	24
4.1 Metodval	24
4.2 Urval	25
4.2.1 Etik	26
4.3 Analys	26
4.4 Reflektion om metodval	26
5. RESULTAT	28
5.1 Skrivundervisning och anpassningar	28
5.1.1 Förarbete och planering – steg 1 & 2	29
5.1.2 Skrivande – steg 3 & 4	30
5.2 Svårigheter med skrivande för flickor med ADHD	34
5.3 Symtombild, beteende och förhållningssätt	37
5.4 Lärarnas utbildning	39
5.5 Förutsättningar för lärare	40
6. DISKUSSION	43
6.1 Allmän skrivundervisning	43
6.2 Bilden av och stöttning för flickor med ADHD	44
6.2.1 Exekutiva funktioner	46
6.3 Hur kan den allmänna skrivundervisningen användas för att stötta flickorna med ADHD	47
6.4 Slutsats	49
7. FORTSATTA STUDIER	50
8. REFERENSER	51
9. BILAGOR	57
9.1 Informationsbrev	57
9.2 Intervjuguide.....	59

1. INLEDNING

En skola för alla har sedan 1980-talet varit ledorden för svensk grundskola (Lundgren, Säljö Liberg, 2014). Hur detta begrepp har införlivats i praktiken har förändrats över tid. I den gällande läroplanen framlägger Skolverket att ”alla elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” (2019, s. 5). Under den verksamhetsförlagda utbildningen såg jag detta som en av lärarnas största utmaningar. Elever som skulle behöva mer hjälp och stöd, eller mer utmaning för att växa och utvecklas vidare än vad den planerade undervisningen gav, kunde ibland falla mellan stolarna eller få reda sig själva. Orsakerna till detta var många, men i kontakten med dessa elever och lärare föddes funderingar kring hur man kunde nå fler elever och få fler elever att utvecklas, stimuleras och också trivas bättre i skolan. Med dessa erfarenheter som den verksamhetsförlagda utbildningen gav ledde detta vidare till fundering gällande möjliga arbetsmetoder och detta examensarbets inriktning. Elever, som utmanar skolverksamheten eller elever som flyger under radarn och döljer sina svårigheter, innefattas också i begreppet *en skola för alla*.

I januari 2020 släpptes en promemoria av Utbildningsdepartementet om att kunskapen om neuropsykiatriska svårigheter (NPF) ska öka i skolan och hos lärarna (2020:00176). Från och med januari 2021 omformuleras ett av examensmålen som rör NPF i lärarutbildningen enligt följande, med tillägget kursiverat: ”visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov, *inbegripet specialpedagogiska behov hos elever med neuropsykiatriska svårigheter...*” (2020:00176, s. 16). Bakgrunden till promemorian är de flertal rapporter som har påpekat behovet av utökad kompetens om NPF hos lärare (Skolinspektionen, 2014; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015; Barnombudsmannen, 2016). En sådan rapport är den av Skolinspektionen (2014) granskade skolsituationen för elever med ADHD i årskurserna 7 och 8. Man fann att det fanns brister i såväl utredning som uppföljning av elevernas kunskapsutveckling, samt att undervisningen och skolmiljön inte är anpassade efter elevens behov. I en annan rapport av Barnombudsmannen (2016) framgick det att barn med NPF ville att vuxna skulle ha större kunskap om deras funktionsnedsättningar. Dessutom utförde Utbildningsdepartementet en undersökning till utvalda relevanta experter (Utbildningsdepartementet, 2020:00176). Undersökningen visade att de svarande menade att det är särskilt viktigt att speciallärare och specialpedagoger behöver ha kompetens om NPF, dels att förskollärare och lärare behöver få en ökad kompetens. Slutligen nämns det att flickor och kvinnor med neuropsykiatrisk problematik upptäckts senare

än pojkar och att det finns ett mörkertal bland flickor (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2013). Därmed bedömer man att den utökade kunskapsförmedlingen gällande NPF kan stävja denna situation och upptäcka flickorna i högre utsträckning än tidigare, samt få en generellt förbättrad utbildning.

Gruppen flickor i grundskolan är generellt en högpresterande grupp. Vid läsåret 2018/2019 hade 78,3 % av flickorna uppnått kunskapskraven i alla ämnen för årskurs 9 jämfört med 72,8 % av pojkarna (Skolverket, 2019). Samtidigt finns det undersökningar som visar på att det sker en ökad psykisk ohälsa bland barn och ungdomar. Tidigare studier har visat på att flickor generellt mår allt sämre i skolan (SOU, 2010:51) och företrädare Riksförbundet Attention pekade i en debattartikel på att barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar får allt svårare att klara skolan (2020a). Enligt dem brister skolan bl.a. i sin förmåga att tillsätta rätt insatser i tid och att stödja barn och deras föräldrar när de återvänder från en sjukskrivning. Under 2020 genomförde Riksförbundet Attention också en enkätstudie riktad till flickor med NPF-diagnoser och deras anhöriga (2020b). Denna visade att den psykiska ohälsan hos flickorna var stor; 91 % av flickorna upplevde att NPF-diagnosen tog sig i uttryck som i t.ex. ångest, 95 % av flickorna hade fått sin diagnos sent och många flickor och anhöriga uppgav att skolan och vården agerade för sent. Många hade också stannat hemma från skolan på grund av psykisk ohälsa (2020b). Hur eleverna mår är starkt förknippat till i vilken mån de deltar i skolans verksamhet (SPSM, 2016). Situationen i skolan för barn och, med anledning av inriktningen på detta arbete, flickor med NPF-diagnoser ter sig svår.

En diagnos ska inte utgöra grunden för de pedagogiska insatsernas utformande – vad de ska innehålla, när de ska införas eller hur de ska utvärderas – enligt Skollagen (2010:800). Trots detta finns det studier som visar på motsatsen (Skolinspektionen, 2016; Attention, 2020b). Detta synsätt kan, enligt Ross Greene, medföra att många elever som bevisligen behöver hjälp inte får det (2017). Dessutom klargör Skollagen (2010:800) att:

2 § Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. *Lag (2018:1098)*.

Detta innebär att lärare och annan skolpersonal behöver förhålla sig till ovanstående artikel. Det återfinns dock få undersökande ämnesdidaktiska uppsatser kring flickor med ADHD i grundskolan och skrivutveckling. Det finns gott om publikationer gällande vetenskapliga och beprövade metoder och förhållningssätt till skrivutveckling (Johansson & Sandell-Ring, 2010; Andersson Varga, Winlund & Randahl, 2017; Gibbons, 2018). Men gällande ämnesdidaktiska arbeten rörande skrivande utifrån ett NPF-perspektiv återstår detta fält ännu att utvidga. Flickor med ADHD, och övriga NPF-diagnoser, har länge missats i samhället, skolan och vården (Kopp, 2010). Sedan mitten av 2000-talet har mer och mer fokus lagts på studier på ADHD med specifikt fokus på flickor. Med den här uppsatsen ämnar jag bidra till ett utökat kunskapsfält för ämnesdidaktiska frågor i relation till skrivande för flickor med ADHD.

I en studie av Hansson & Rudin (2020) om flickor med NPF visade det sig att två kritiska punkter för flickor med NPF var vid byte av lärare och vid stadiövergångar. Respondenterna, flickornas vårdnadshavare, menade att en av de mest kritiska punkterna i skolgången var övergången från mellan- till högstadium. Dessutom ökade svårigheterna ju högre upp i skolåldern flickorna kom. Detta berodde dels på kraven om abstrakt tänkande och dels på det förändrade sociala samspelet. Under högstadiet förväntas elever ta ett större ansvar för sina studier och sitt lärande (Gibbons, 2018). Under mellanstadiet, högstadiet och i gymnasiet sker mycket av läs- och skrivundervisningen i ämnet svenska (Säljö & Liberg, 2014). Förmågan att kunna läsa och skriva är grundläggande kunskaper som utgör grunden för fortsatt lärande. I takt med att eleverna blir äldre ökar det skriftbaserade meningsskapandet och ställer ökade krav på skrivkunskaper. Samtidigt menar Gibbons att skrivundervisningen inte är tillräckligt explicit (2018).

Med denna uppsats ämnar jag sammanföra didaktiska frågeställningar rörande skrivande i allmänhet och skrivande för flickor med ADHD i synnerhet.

1.1 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE

Trots att det finns ett gott vetenskapligt kunskapsunderlag kring flickor med ADHD och hur symtombilden kan uttrycka sig samt att en diagnos inte ska utgöra grunden för pedagogiska insatser finns det tecken på att insatser görs för sent eller uteblir. Syftet med den här

undersökningen är dels att undersöka hur svensklärare arbetar med skrivundervisning, dels hur svensklärare arbetar för att stötta flickor med ADHD i skrivundervisningen.

1.3 FRÅGESTÄLLNINGAR

Hur arbetar svensklärare med skrivundervisning?

Hur arbetar svensklärare för att stötta flickor med ADHD i skrivundervisningen?

2. BAKGRUND

Följande avsnitt kommer att beröra ämnen som ADHD, språkspecifika svårigheter kopplade till ADHD och stadieövergångar.

2.1 ADHD I ALLMÄNHET, HOS FLICKOR OCH I SKOLAN

ADHD är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och kan också benämnas som störningar i uppmärksamhet och impulsivitet (Hjärnfonden, nd.; Attention, 2018). Enligt diagnosmanualen DSM-V kan ADHD uppvisas antingen som överaktivitet och impulsivitet (ADHD huvudsakligen hyperaktiv form), som ouppmärksamhet (ADHD huvudsakligen ouppmärksam form, även kallad ADD) eller som en kombination av de två formerna (ADHD i kombinerad form) (Attention, 2018). Överaktivitet kan visas som svårigheter med att reglera aktivitetsnivån, och hos barn visar sig överaktivitet på ett fysiskt vis medan den hos vuxna istället ses genom rastlöshet och sömnsvårigheter (Attention, n.d.). Impulsivitet kan visa sig genom starka och svårkontrollerade känslreaktioner, en klumpig motorik, en nedsatt förmåga att lyssna på andra och svårigheter att hantera ostrukturerad information i krävande situationer. Uppmärksamhet visar sig istället som att en person är slarvig, glömsk, har koncentrationssvårigheter och är lättstörd. (Psykologiguiden, 2020a). Framöver kommer alla former av diagnosen kallas ADHD, oavsett symtombild, i linje med DSM-Vs riktlinjer (DSM-5, 2017).

ADHD beräknas förekomma hos ca 5 % av svenska barn (Sahlgrenska Universitetssjukhuset, 2018; Ringer, 2019). Hur svårigheterna framträder kan variera mellan individer, men grundproblematiken är generellt densamma. Hos personer med ADHD finns det även en hög samsjuklighet för depression, ångest, tvångstankar/-handlingar, inlärningsstörningar, autismspektrumtillstånd etc. enligt Sahlgrenska Universitetssjukhuset (2018).

Symtomen för en ADHD-diagnos må skilja från individ till individ, men eftersom ADHD är genuskodad diagnos innebär detta att symtomen visar sig på olika sätt för flickor och pojkar (Velasques, 2012; SPSM, 2017; Quinn m.fl., 2018). Detta kan handla om att könsrollsförväntningarna påverkar hur symtombilden kan ses (Borg Skoglund, 2020). Detta betyder att olika beteenden får olika bemötanden beroende på om det är en flicka eller en pojke

som uppvisar svårigheterna. Könrollsförväntningarna medför också att flickor och pojkar formar sina beteenden utefter normen. Borg Skoglund (2020) menar att samhället är mer accepterande till en tillbakadragen, blyg och dagdrömmande flicka än en pojke med samma beteende, samtidigt som ett hyperaktivt beteende hos en flicka blir avvikande men mer accepterat för en pojke.

Inom forskning rörande ADHD har det funnits en lång tradition av att kartlägga ADHD-symtom efter den bild som pojkar uppvisar (Kopp, 2005). Detta medför att diagnoskriterierna har varit satta efter ett beteende som flickor mer sällan uppvisar. Därmed blir det enklare att upptäcka pojkarnas svårigheter, eftersom flickornas symtombild är en annan. I sin tur förorsakar detta att det kan vara svårare för individer med en atypisk symtombild att få en korrekt diagnos och behandling. I sammanställningen av Kopp (2005) visade det sig att lärare tenderade att missa flickors svårigheter eftersom hyperaktiviteten uppträder på ett annat vis än pojkars. I skolan kunde flickornas hyperaktivitet snarare ses som en överdriven pratighet, ett konstant pillande med håret eller saker på skolbänken eller att assistera läraren med olika sysslor (Kopp i Läraren, 2010). Att lärarna inte kunde identifiera flickorna kunde bero alltså på att flickorna lyckades maskera och kompensera för sina svårigheter (Kopp, 2005). Nadeau m.fl. (2018) menar också att lärarna ofta har kunskaper om ADHD, men att denna kunskap är baserad på ett beteende som pojkar oftare uppvisar.

Flickor med ADHD tenderar att kompensera för sina svårigheter i en högre grad än pojkar gör (Kopp, 2005; Nadeau, m.fl., 2018). Detta kan medföra svårighet för omgivningen att identifiera svårigheterna och att införa lämpliga insatser (Kopp, 2005; Borg Skoglund, 2020). Flickorna anstränger sig för att kompensera för sina svårigheter och att upprätta strategier för att klara av skolgången. Samtidigt kvarstår svårigheterna hos individerna. Trots att flickorna utåt kompenserar för sina svårigheter menar Kopp att svårigheterna är lika grava för flickor som för pojkar (för SBU, 2005). Borg Skoglund (2020) menar att flickorna tenderar att överkompensera för de svårigheter som de har. Många flickor blir därför trötta efter skolan. Flickorna kan då vända sina svårigheter inåt och vissa kämpar hårt för att upprätthålla skenet av att vara en flitig elev och duktig flicka (Kopp, 2005; Borg Skoglund, 2020). Många flickor som sedan får en ADHD-diagnos söker i tonåren hjälp hos BUP eller vårdcentralen för exempelvis ångest, depression, tvångssyndrom, ätstörningar, social fobi eller självskadebeteende, snarare än uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter (Nadeau m.fl.,

2018). Ofta har en stor del av grundskoletiden redan passerat när deras symtom får förklaringen med diagnosen ADHD. Dessutom kan skolgången bli problematisk om inte rätt insatser sätts in i tid (Nadeau m.fl., 2018). På grund av den stora ansträngningen de lägger ned på att klara av en uppgift eller få ett högt betyg kan det gå så långt att flickorna bränner ut sig, då kraven på färdigheter som minne, skrivning och läsning ökar i takt med att eleven blir äldre enligt Nadeau m.fl. (2018). ADHD hos flickor bör därför ses i skenet av de biologiska och sociala skillnader som finns mellan könen.

En flicka som tar plats och ber om mycket hjälp anses problematisk, oavsett om hon har uttalade svårigheter eller inte (Lorentzon & Røjder, 2015). Detta kan leda till att eleven försätts i skamkänslor och därmed efterfrågar mindre och mindre hjälp (Dahlbäck & Klintberg, 2015). Dessutom anses flickor med ADHD vara mer problematiska än pojkar med ADHD (Velasquez, 2014). I studien utförd av Lorentzon & Røjder (2015) menade en specialpedagog att lärare hade en starkare kritisk inställning till flickor som uppvisade samma beteende och liknande svårigheter som pojkar. Flickor som bryter mot förväntat beteende anses snarare vara normbrytande medan pojkar ses som ett busfrö. Flickor förväntas tillrättalägga sitt beteende för att passa in i en kvinnlig identitet och de flickor som inte följer tillrättavisningarna straffas hårdare socialt enligt Lorentzon & Røjder (2015).

I en årsredovisning för 2019 gjord vid Specialpedagogiska skolmyndigheten visade det sig att skolorna är i högre grad benägna att söka specialpedagogisk rådgivning för pojkar än för flickor (SPSM, 2019). Detta är ett genomgående fenomen. Också 2017 och 2018 visade årsredovisningarna på en liknande situation. SPSM pekar också på att skolor verkar ha svårare att urskilja flickors symtom, eftersom de inte är lika utåtagerande som pojkar (2019). Tilläggsvis går det att urskilja en ökad medvetenhet på skolorna kring denna dolda problematik vilket SPSM ser som en positiv utveckling.

ADHD är en förkortning av attention (uppmärksamhet), deficit (brist), hyperactivity (överaktivitet) och disorder (störning). Vid en ADHD-diagnos finns det ofta brister i de exekutiva funktionerna, vilka bland annat styr uppmärksamheten (Nadeau m.fl., 2018). Exekutiva funktioner kan förklaras som de mentala funktioner som styr våra tankar och handlingar. Istället för att agera eller reagera på yttre stimuli, såsom att någon går förbi och visslar i korridoren utanför klassrummet eller att en klasskamrat letar efter sin datorladdare och kopplar in den, så styr de exekutiva funktionerna oss till att fokusera på det vi hade planerat att

göra. De exekutiva funktionerna styr också vår förmåga att organisera och planera arbete, att sätta igång med uppgifter, att behålla motivationen och att reglera emotioner (Psykologguiden, 2020b). Även andra diagnoser präglas av nedsatta exekutiva funktioner, t.ex. vid autismspektrumtillstånd, utmattningssyndrom och posttraumatiskt stressyndrom. De exekutiva funktionerna har inget med begåvning eller intelligens att göra men påverkar i vilken mån vi kan hantera information och styra hjärnans verksamhet (Bengtner & Ahlstrand, 2019). Med detta menas att de nedsatta exekutiva funktionerna tar så mycket extra kraft att det kan medföra konsekvenser för hur mycket information man orkar hantera, och detta kan leda till att man halkar efter på ett kunskapsmässigt plan eftersom man inte hinner processa den information som förmedlas, t.ex. i genomgångar och i instruktioner.

Det är de individuella svårigheterna, inte diagnosen, som ska utgöra grunden för vilka insatser som ska göras enligt Skollagen (2010:800). Trots detta finns det studier som pekar på att så inte är fallet; insatser görs för sent, insatserna är otillräckliga eller inte individuellt anpassade (Wikh & Segervall, 2007; Lorentzon & Røjder, 2015; Hansson & Rudin, 2020). I vissa fall har detta lett till att eleven gett upp, blivit hemmasittare och förlorat förtroendet för skolan (Hansson och Rudin, 2020). Viktigt att poängtera är dock att inte alla personer med ADHD har läs- och skrivsvårigheter eller motoriska svårigheter. Inte heller har alla med ADHD problem med att planera, att aktivera, att prioritera, eller att organisera tankar och handlingar. I vilken grad och inom vilka områden en person med en ADHD-diagnos har sina svårigheter varierar. En elev med en ADHD-diagnos har därför inte definitivt svårt för att manövrera skrivprocessen. Men som tidigare paragraf har tydliggjort så finns där tecken i olika studier på att det finns specifika svårigheter gällande skrivning för personer med ADHD.

Stöd ska ges till de ”elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att nå de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser” enligt Skollagen (2010:800, kap 3 §2). I boken *Flickor med ADHD* av Nadeau, Littman & Quinn (2018) konstaterar författarna en rad aspekter som skolor skulle kunna ta i beaktning när det rör sig om flickor med ADHD. För skolgången handlar det främst om att skapa tydlighet, förutsägbarhet och att stötta flickan i de utmaningar som hon står inför. Att tillsammans med eleven öva på att sätta upp mål som är tydliga och genomförbara kan vara en bra övning för att sporra motivationen. Att öva dagligen på olika organisatoriska strategier kan stärka elevens organisatoriska förmåga och ge

dem större självsäkerhet, t.ex. att tillsammans packa väskan i slutet av dagen, eller att tillsammans skapa checklistor för lektionen. Dessutom understryker författarna vikten av att lösa problemen tillsammans med flickan (Nadeau, Littman & Quinn, 2018). De menar att den vuxna som stöttar flickan ska tänka högt och förklara varför den gör som den gör. Vidare nämner författarna också de känslomässiga aspekterna. Eleven bör få mycket uppmuntran, behandlas med värme och få mycket beröm, men så lite kritik som möjligt. Klassrumsklimatet är också en viktig förutsättning för målgruppens framgång: man behöver på ett aktivt och proaktivt vis arbeta för att skapa en trygg stämning, och läraren bör uppmuntra och underlätta för eleverna att ta hjälp av varandra. Författarna betonar vikten av övning i olika former och chansen till att arbeta i små grupper där eleven kan prata med andra om det som berörs (Nadeau m.fl., 2018). Vid provsammanhang kan eleven få utökad tid och få sitta i ett enskilt rum. Dessutom bör eleven få chansen till alternativa skrivningsformer, t.ex. essäfrågor eller få göra muntliga förhör. När det kommer till att hålla en deadline kan läraren ha en *rimlig* flexibel inställning (Nadeau m.fl., 2018).

I rapporten *Delaktighet för flickor och pojkar med ADHD* av SPSM (2016) intervjuades åtta rådgivare från myndigheten, samt tre flickor och tre pojkar med diagnosen ADHD. Denna publikation utgår ifrån delaktighetsmodellen och tillför till sammanhanget en god insyn från ett elevperspektiv utifrån svårigheter kopplade till ADHD. Två huvudsakliga problem som eleverna nämnde gällde upplevelser av erkännande av eleven som en individ med svårigheter och undervisningens tillgänglighet. SPSM (2016) menar att dessa två aspekter påverkar känslan av delaktighet och känslan av delaktighet påverkar i sin tur i vilken mån eleven tillgodogör sig undervisningen och utvecklar kunskaper och förmågor. Eftersom alla elever har rätt till en tillgänglig lärmiljö så är det skolans ansvar att bemöta alla elevers olika behov så att alla elever kan delta i skolverksamheten (SPSM, 2016). Eleverna i rapporten nämnde en rad svårigheter i lärmiljön. Vidare presenteras de aspekter som både flickor och pojkar beskrev som problematiska. För det första kan bristande fokus vid långa genomgångar. Det kan leda till att eleverna missar vad som sägs och har därmed svårt att veta vad som ska göras under nästa övning eller aktivitet. För det andra kan stora klasser och en avsaknad av grupprum eller tillslutna utrymmet leda till koncentrationen påverkas av såväl ljud som rörelse. Dessutom nämns det att stora undervisningsgrupper gör det svårt för lärarna att skapa nära relationer till varje elev. För det tredje nämner eleverna att det kan vara svårt att läsa av olika situationer. Detta kan skapa konflikter, såväl på raster som under lektionstid. För det fjärde

berör eleverna att det kan vara svårt att hantera hastiga förändringar, och detta leder ibland till att de blir ledsna och ibland går hem. För det femte nämner de att det blir svårt när det inte finns någon vuxen att prata med om skolsituationen, vilket samtliga intervjuade barn upplever som ett problem. Samtidigt lyfter publikationen också det som eleverna uppfattas som gynnsamma för dem. Däribland nämns möjligheten till att få extra stöd av kuratorer och extralärare, men även av undervisande lärare som sitter med eleven under en längre tid och stöttar upp arbetet. Vissa uppskattade att kunna tala med en lärare och att denne förmedlade önskemål åt eleven till andra lärare. Att få hjälp att strukturera läxor och uppgifter, tydliga instruktioner gällande *vad* som ska göras, *när* ska det göras och *hur* ska det göras, samt att ha tillgång till extramaterial när det planerade arbetet är gjort eller för lätt nämns också som goda anpassningar. Dessutom nämns varierad undervisning och möjlighet att visa kunskaper på flera sätt som positiva aspekter av en tillgänglig undervisning.

Den fysiska miljön innefattar bland annat rum för lärande, ljudmiljö och visuell miljö (SPSM, 2018). En flicka nämner att hon uppskattar möjligheten till att sitta i ett eget rum för att inte bli störd av pojkarna i klassen. När en elev uppmanas att sitta på en bestämd plats medan resten av klasskamraterna får välja platser kan uppfattas som utpekande (SPSM, 2016). Eleverna uppskattade tydliga placeringar, t.ex. i form av namnkort på bänkarna. Vissa elever föredrog att sitta intill en kamrat och arbeta.

2.2 SPRÅKSPECIFIKA SVÅRIGHETER KOPPLADE TILL ADHD

I en studie från Göteborgs Universitet där flickor i åldrarna 7–16 medverkade fann man att 56 % av flickorna med ADHD hade antingen läs- och/eller skrivsvårigheter (Kopp, Berg-Kelly, Gillberg, 2010). Denna grupp bör jämföras med kontrollgruppen flickor utan ADHD där 6 % av flickorna hade nämnda svårigheter. För personer med ADHD är skrivsvårigheter fem gånger vanligare än för personer utan ADHD (Nadeau, m.fl., 2018). Samtidigt löper flickor med ADHD och lässvårigheter större risk än pojkar med ADHD att också ha skrivsvårigheter (Nadeau, m.fl., 2018). Det är dessutom två gånger så vanligt för en person med ADHD att ha problem med skriftlig uttrycksförmåga jämfört med en person utan diagnosen enligt Rodriguez, Areces, Garcia & Gonzalez-Castro (2015). Rodriguez m.fl. (2015) menar att skrivande medför en hög arbetsbelastning på arbetsminnet och uppmärksamhetssystemet. Vidare nämner de att det behövs fler studier gällande ADHD och skrivsvårigheter för att klargöra kopplingen dem

emellan. I annan studie av Barry, Lyman och Klinger (2002) fann man att personer med ADHD underpresterade när det kom till skriftlig uttrycksförmåga. Pacheco, Diez, Garcia och Rodriguez (2009) fann att elever med ADHD spenderade kortare tid till att planera och överse sina texter. Detta visade sig ha ett negativt inflytande på det slutgiltiga resultatet.

Vari svårigheterna med att läsa och skriva ligger råder det delade meningar om. Kopp (2019) menar att det är förmågan att bibehålla uppmärksamheten som ställer till problem för läsning och skrivning. Svårigheter att styra uppmärksamheten och att uppehålla motivationen är några vanliga tecken på kärnproblematiken hos personer med ADHD (Borg Skoglund, 2020). Andra menar att det är de bristande exekutiva förmågorna som utgör hindret för att lyckas med läsning och skrivning. Kopp menar dock att uppmärksamhetssvårigheterna påverkar skolresultaten och att brister i de exekutiva funktionerna påverkar såväl uppmärksamheten som de språkliga och matematiska funktionerna (2019). I tidigare nämnd studie från Göteborgs Universitet fann man också att 41 % av flickorna med ADHD inte nått målen i svenska språket (Kopp, Berg-Kelly, Gillberg, 2010).

Gällande språkspecifika svårigheter som har kunnat kopplas samman med ADHD rör det sig om ordmobiliseringssvårigheter, grammatiska svårigheter, bristande ordförråd och svårigheter med att skriva uppsatser och/eller referat (Kopp på Gillbergs blogg, 2019). Gällande möjligheterna för att skriva texter, såsom uppsatser eller referat, kan det för vissa med ADHD finnas svårigheter med att berätta på ett sammanhängande och förståeligt sätt. Det vill säga att hålla en röd tråd och inte sväva iväg i associationer och andra tankar, samt att göra ett urval av alla potentiella sidospår. För andra handlar det om svårigheter med att få fram rätt ord, trots att man förstår och kan ordet i fråga – dvs. ordmobiliseringssvårigheter – (Hallin, 2015; Kopp, 2019). Flickor med ADHD har också visat sig ha större problem med stavning än flickor utan ADHD (Kopp, 2019). Dessutom finns det studier som visar att personer med ADHD har lätt för att uttrycka sig muntligt, men att deras skriftliga förmågor brister (Kopp, 2019). Därtill kan det finnas motoriska svårigheter i symtombilden som medför att det kan vara svårt att hålla i en penna och därmed forma bokstäver, enligt Kopp (2019).

Viktigt att poängtera är dock att inte alla personer med ADHD har läs- och skrivsvårigheter eller motoriska svårigheter. Inte heller har alla med ADHD problem med att planera, att aktivera, att prioritera, eller att organisera tankar. I vilken grad och inom vilka områden en person med en ADHD-diagnos har sina svårigheter. En elev med en ADHD-

diagnos har därför inte definitivt svårt för att manövrera skrivprocessen. Men som tidigare paragraf har tydliggjort så finns där tecken i olika studier på att det finns specifika svårigheter gällande skrivning för personer med ADHD.

2.3 STADIEÖVERGÅNGAR – NYA KRAV

Övergången från mellanstadium till högstadium innebär en rad förändringar. Elevernas nav är inte längre ett klassrum, utan skåpet och korridorerna enligt Sjölund, Jahn, Lindgren och Reuterswärd (2017). Eleverna rör nu sig mellan flera olika klassrum, möter flera olika lärare dagligen och schemat utökas med fler ämnen och längre dagar. Eleverna förväntas också ta mer eget ansvar över sin skolgång och sina studier (Nadeau m.fl., 2018). Högstadietiden innebär att nya krav ställs på en – krav som kan komplicera skolgången för elever med ADHD. Olika undervisningssalar kräver att eleven kan navigera i skolan mellan olika salar och ha med rätt material från skåpet för att på ett effektivt sätt klara av skoldagen. Utöver de rumsliga förändringarna så sker även en språkmässig upptrappning. I högstadiet får det abstrakta språket en större plats i undervisningen och därmed ökar kraven på elevernas språkförmågor och abstraktionsförmågor (Gibbons, 2018). Detsamma gäller för övergången till gymnasieskolan. Elevernas skolspråk och ämnesordkunskaper ska i en högre grad utvecklas och detta ställer högre krav på såväl eleven som på lärarens undervisning. Kunskapskravens utveckling från årskurs 6 i grundskolan till årskurs 1 i gymnasieskolan illustreras i tabellen nedan.

<i>Kunskapskrav för E i åk 6 (gr)</i>	<i>Kunskapskrav för E i åk 9 (gr)</i>	<i>Kunskapskrav för E i åk 1 (gy)</i>
<i>Eleven kan skriva olika slags texter med begripligt innehåll och i huvudsak fungerande struktur samt viss språklig variation. I texterna använder eleven grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet med viss säkerhet.</i>	<i>Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer.</i>	<i>Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</i>

Tabell 1.1: Utvalda kunskapskrav gällande skrivande för betyget E i årskurs 6, årskurs 9 och 1 i gymnasiet (Skolverket, 2011a, s. 7; Skolverket, 2011a, s. 9; Skolverket, 2011b, s. 3).

I grundskolans mellanår och senare år samt i gymnasiet sker mycket av läs- och skrivundervisningen i ämnet svenska (Säljö & Liberg, 2014). Enligt Säljö och Liberg ökar det skriftbaserade meningsskapandet ju längre skolgången fortgår (i Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). Att kunna läsa och skriva är den grundläggande kunskap som öppnar upp för ytterligare kunskapsinhämtning. I dagens skola kommer en mycket stor heterogen grupp barn och ungdomar till skolan och detta ställer andra krav på undervisningen än vad som tidigare har gjorts. Elever kommer till skolan med olika kunskaper, erfarenheter och intressen, *literacypraktiker* och dessa behöver undervisningen ta hänsyn till menar Säljö & Liberg (2014). Detta innebär att lärarna i sin undervisning behöver bemöta flera olika nivåer och dimensioner av kunskaper. Stadieövergångarna innebär sammanfattningsvis en upptrappning av abstraktions- och språkförmågor samt rumsliga, tidsmässiga och mellanmänniska förändringar.

3. TEORI

I följande avsnitt kommer den teori som ligger till grund för diskussionen att presenteras. Inledningsvis redogörs för perspektiv på skrivutveckling. Därefter beskrivs exempel skrivmodeller där två exempel lyfts: genrepedagogiken och cirkelmodellen. Slutligen presenteras en analysmodell för lärares praktik: triangelmodellen.

3.1 PERSPEKTIV PÅ SKRIVUTVECKLING

Forskningsfältet inom läs- och skrivutveckling har dominerats av *kognitiv* och *sociokulturell* tradition (Bohlin, 2011). Skrivprocessen är komplex och mångdimensionell. Därför behöver också läraren angripa skrivundervisningen med detta i åtanke (Tjernberg, 2016). I den kognitivistiska traditionen ser man på lärande som att människor processar – tar in, bearbetar och kombinerar information – för att befästa informationen i långtidsminnet enligt Säljö (i Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). Inom traditionen betonas lärandet av en processmetafor. Kunskap konstrueras i scheman som utvecklas i takt med att lärandeprocessen förs fram. Kognitionsforskningen ser till individens lärande enligt Tjernberg (2016). Den sociokulturella forskningstraditionen ser istället till lärandet i sociala sammanhang. Den sociokulturella traditionen har Lev Vygotskij som förgrundsgestalt (Säljö i Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). Denna tradition grundar sig i att människor utvecklar förmågor och kunskaper, *approprierar*, i kontakt med och genom stöttning av andra (Säljö i Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). Detta perspektiv på lärande och utveckling utgår ifrån att biologiska och sociokulturella dimensioner samverkar när kunskaper utvecklas. Kunskaper såsom att läsa, skriva, räkna, resonera abstrakt och att lösa problem är kulturellt bundna och kräver att den lärande har tillgång till de redskap som behövs för att förstå och analysera sin omvärld. Inom det sociokulturella perspektivet är begreppet zonen för optimal utveckling (ZPD, *zone of proximal development*) centralt. Det som eleven kan göra med stöttning av en mer kompetent person ska sedan utarbetas till att mer och mer kunna utföras självständigt. En väsentlig aspekt är att stöttningen inte nödvändigtvis behöver ledas av en lärare, utan det är också möjligt att stöttningen utförs av en mer kompetent kamrat. Det är kommunikationen mellan människor som är det primära redskapet för *appropriering* av kunskaper, och det är genom språket vi kan uttrycka oss och organisera vår omvärld vilket skapar delaktighet i olika kulturers och samhällens diskurser (Säljö i Lundgren,

Säljö & Liberg, 2014). Inom den sociokulturella traditionen ses språk som ständigt utvecklingsbart och dynamiskt.

3.2 EXEMPEL PÅ SKRIVMODELLER

Under de senaste två decennierna har genrepedagogiken tillsammans med cirkelmodellen växt fram som centrala modeller och förhållningssätt till text (Andersson Varga, Winlund & Randahl, 2017). Det kan visserligen finnas andra skrivmodeller som utgör undervisningspraktiken hos svensklärare. Andersson Varga m.fl. (2017) menar dock att skrivundervisningen behöver vara explicit, att eleverna behöver möta utmanade texter och skriva i alla skolans ämnen. I följande två avsnitt redogörs hur modellerna är uppbyggda.

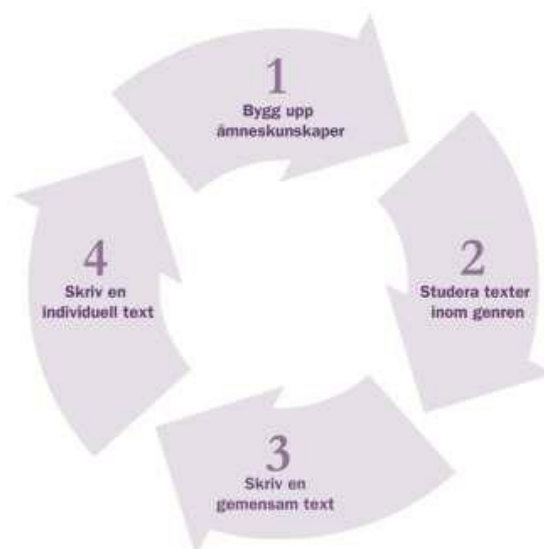
3.2.1 GENREPEDAGOGIK

Under 2000-talet introducerades genrepedagogiken primärt genom andraspråksforskningen (Gibbons, 2018). Genrepedagogiken utgår ifrån olika texttyper som i sig är uppdelade i tre textfamiljer: berättarfamiljen, faktafamiljen och evaluerandefamiljen (Johansson & Sandell Ring, 2012). Lärare och elever studerar tillsammans de olika texternas innehåll och form. Genom att man talar om texternas genretypiska drag får eleverna tillgång till ett metaspråk och möjlighet att utveckla ämnesbegrepp från exempeltexten, enligt Johansson och Sandell Ring (2012). Ämnesbegrepp kopplas till exempeltexten och eleverna får explicit undervisning i språkstrukturer och skrivkonventioner. I upptäckandet av texten får eleverna mycket stöttning och de får öva på att dekonstruera flera gånger innan de själva ska producera texten. Eftersom olika typer av texter har olika specifika särdrag studerar man exempeltextens speciella syfte, den övergripande strukturen och specifika språkliga drag. Fokuset ligger i att lära eleverna att läsa och skriva olika slags texter. En väsentlig del av genrepedagogiken är att man ser på textskapandet som process snarare än att se texter som produkter. Utifrån genrepedagogikens metoder och förhållningssätt har en modell utarbetats: cirkelmodellen (Tjernberg, 2018).

3.2.2 CIRKELMODELLEN

Cirkelmodellen, även kallad cykeln för undervisning och lärande eller cirkeln för lärande, definieras av de fyra arbetsfält som utgör grunden i modellen (Johansson & Sandell Ring, 2012; Andersson Varga, Winlund & Randahl, 2017). Steg 1 i modellen innebär att man bygger upp de kunskaper som behövs för att förstå form och innehåll. Detta steg bör kännetecknas av kommunikativa aktiviteter där eleverna läser, lyssnar, tittar och anteckningar. Man kan göra detta genom att skapa en klassgemensam tankekarta om det som berörs. Steg 2 innebär att man studerar en modelltext för att eleverna ska upptäcka genreutmärkande drag, men också för att lära sig specifika genreutmärkande drag och språkmönster.

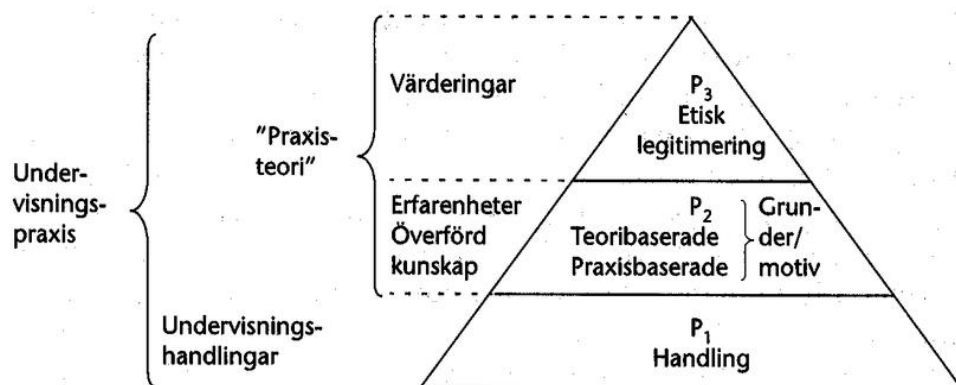
Modelltexten ska röra ett annat innehåll än det som har studerats i fas 1. I detta steg inkluderas en utveckling av metaspråket och analysförmågan, genom att begrepp inkluderas i relation till texten. Syftet är att bygga broar mellan elevernas vardagskunskaper och ämneskunskaper, och mellan vardagsspråket och skolspråket (Johansson & Sandell Ring, 2012). Steg 3 innefattar inkorporering av de kunskaper som utvecklas i fas 1 och fas 2 för att skriva en gemensam text tillsammans. Textskrivandet styrs av läraren som modellerar skribent och tänker högt om texten. Dessutom ställer läraren frågor om textens struktur, att tydliggöra vilka olika steg som bygger upp texten. Även i det tredje steget är ett passande metaspråk av stor vikt. I steg 4 skriver man individuella texter. Detta kan göras i mindre grupper, i par eller enskilt. Läraren intar en stöttande roll, där hen ger respons och feedback såväl gällande innehåll som språk på elevernas texter. Johansson & Sandell Ring (2012) menar att detta arbete är ett tidskrävande men att arbetet gynnas av det som läggs ned på ett ingående sätt gå igenom varje steg i cirkelmodellen.



*Figur 1: Cirkelmodellen
(Andersson Varga, Winlund & Randahl, 2017)*

3.3 PRAXISTRIANGELN

Skollagen (2010:800) klargör att skolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Att interagera vetenskaplig grund, teori, med beprövad erfarenhet, praktik, utgör grunden i ett vetenskapligt förhållningssätt. Eftersom denna studies syfte är att undersöka och analysera lärares praxis i skrivundervisningen i förhållande till flickor med ADHD kräver detta en teoretisk analysmodell, därmed presenteras praxistriangeln av Handal & Lauvås (2000).



Figur 3: Praxistriangeln (Handal & Lauvås, 2000)

Praxistriangeln kan användas som ett reflektionsverktyg för att synliggöra läraryrkets komplexitet (Handal & Lauvås, 2000). Triangeln ämnar tydliggöra samt beskriva lärares undervisningshandlingar sker på olika nivåer. Nivån P₁ utgörs av de handlingar som utförs i undervisningen – hur lärare opererar i klassrummet. Detta innefattar såväl förberedande faser som planering och samtal med andra om vad som ska utgöra planeringen, som utvärdering av det planerade och samtal med andra vad som gjordes, som handlingar i klassrummet rörande hur lärare förklarar, motiverar, bedömer, fördelar uppgifter och ställer frågor. P₂ handlar om den teori som utgör grunden för de undervisningshandlingar vi gör. På denna nivå inkluderas tidigare erfarenheter och överförda kunskaper som lärare har. Det är med dessa erfarenheter och kunskaper som lärare kan motivera sina handlingar med på såväl teoretisk som praktisk nivå. Undervisningshandlingarna behöver dessutom vara utförbara, effektiva och användbara. Nivån P₃ handlar om värderingar. Dessa styr vad som lärare uppfattar som rätt och fel att göra i sin undervisning. Med etiska rättfärdigande kan lärare försvara sina undervisningssätt som adekvata och berättigade. Praxistriangeln kan exemplifieras i en klassrumssituation. En lärare väljer att skriva upp lämplig information på tavlan i början av varje lektion. Dagordningen

innefattar lektionens innehåll kortfattat i punktform och viktiga hållpunkter såsom lektionsstart och -slut. Detta rör handling vilket återfinns på nivå P₁. Läraren har valt att göra så för att hen har läst i en forskningssammanställning att tydlighet är bra. Dessutom har en mer erfaren kollega till läraren rekommenderat detta arbetssätt då han har erfarit att eleverna får en lugnare lektionsstart. Detta rör nivå P₂ och bakomliggande teorier och praxisbaserade argument till varför läraren väljer att handla som hen gör. Slutligen menar läraren att det är viktigt att alla elever får tillgång till skriftliga instruktioner och en lugn arbetsmiljö. Detta rör då nivå P₃ och de värderingar som ligger till grund för undervisningen.

Handal & Lauvås (2000) menar att resonemanget bakom praxistriangeln kan leda till att man missar i vilken mån lärarna själva kan förändra sin undervisning. De menar att det finns en rad ramfaktorer som påverkar i vilken mån lärarna kan handla: resurser, lokaler, regler, strukturer etc. Samtidigt som dessa ramfaktorer kan begränsa lärarnas handlingsutrymme så kan dessa faktorer också prägla lärarens praxis så att de skapar möjligheter för utveckling, utvärdering och förändring. I diskussionsavsnittet kommer Handal & Lauvås teori (2000) ligga till grund för att analysera svaren från intervjuerna med lärarna som redovisats i resultatdelen.

4. METOD

Under följande tre avsnitt presenteras metod och urval, samt reflektioner kring metoden.

4.1 METODVAL

I den här studien har kvalitativa intervjuer med fenomenologisk inriktning använts i datainsamlingen. Kvalitativa intervjuer är gynnsamma när man önskar få grundliga och detaljerade beskrivningar om erfarenheter och upplevelser hos ett begränsat antal individer (Christoffersen & Johannesson, 2015). Genom intervjuformen får den intervjuade möjligheten till att själv formulera sina tankar och porträttera de komplexa situation som sociala fenomen är. Eftersom frågeställningen fokuserar på hur svensklärare arbetar med skrivandet att stärka skrivkunskaper för flickor med ADHD så är det därför lämpligt att fokusera intervjun på detta. Lärarna har ombetts att beskriva sin skrivundervisning: hur de arbetar och vad de gör.

Frågorna i intervjuguiden har varit semistrukturerade. Istället för att få fasta svarsalternativ, såsom ja/nej-svar, har det varit med en stor medvetenhet som frågorna i intervjuguiden har varit utformade till majoriteten öppna (se bilaga #2). I och med de öppna frågeställningarna har den intervjuade getts möjligheten till att formulera sig på ett självständigt sätt. Det är dock värt att nämna att en person aldrig är fri från rådande normer och klimat. Detta kan påverka den intervjuade, men valet av semistrukturerade frågor har gjorts med en medvetenhet kring denna problematik. Som Christoffersen och Johannesson (2015) nämner medför de semistrukturerade frågeställningarna att forskaren har en mindre inverkan på den svarande. Samma frågor har ställts till alla intervjuade, vilket möjliggör en viss jämförelse och förenklar analysprocessen där intervjuaren kan sammanställas på ett relativt standardiserande vis. Samtliga intervjuer har transkriberats ortografiskt och detta har utgjort underlaget för resultatet och diskussionen.

För att intervjuerna ska få en tydlig tematisk inramning klargörs i början av intervjun vilka ämnesområden som ska beröras. Introduktionsfrågan som består av att den medverkande får berätta om sin personliga koppling till målgruppen flickor med ADHD syftar till att tidigt förflytta talutrymmet från intervjuaren till den intervjuade. Respondenten uppmanas att berätta om sina egna erfarenheter och synpunkter på temat. Detta har utgjort grunden för fortsatta frågor. Vid intervjuns slut ges den intervjuade tillfället att tillägga

kommentarer och tankar både kring sådant som redan har berörts men också i vidare bemärkelse. Informanten meddelas att denne när som helst kan höra av sig till den intervjuande för eventuella tillägg eller korrigeringar.

4.2 URVAL

Urvalsprocessen har präglats av ett kriteriebaserat urval. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) ska ett sådant urval innebära att informanterna delar en rad speciella kriterier. I det här fallet rör det att informanterna är: legitimerade lärare, behöriga att undervisa i svenskämnet och undervisar vid tiden för studien i svenskämnet för tonåringar. Urvalet är också en relativt homogen grupp eftersom de rent objektivt har liknande egenskaper. Ett homogent urval kännetecknas av att de centrala kännetecknen innehåller mycket liten variation (Christoffersen & Johannessen, 2015). I valet av urvalsprocess har såväl praktiska och ändamålsenliga argument vägts mot varandra i relation till frågeställningen. I majoriteten fallen har lärarna svarat på det rekryteringsinlägg som publicerats i två internetbaserade diskussionsgrupper för svensklärare. Därmed har de ansett sig ha tid att delta i intervjustudien, vilket kan vara ett hinder när arbetsbördan för lärare kan vara ansträngd (Christoffersen & Johannessen, 2015). Dessutom kan det vara så att lärarna har specifika erfarenheter av att arbeta med flickor med ADHD i tonåren, och ha ett starkt engagemang för skrivundervisning, didaktiska frågor eller flickor med ADHD. Detta kan innebära att lärarna besitter mer eller specifika kunskaper och erfarenheter som inte representerar hela landets lärare. I utformandet av intervjuguiden har detta tagits i beaktning. Lärarna får dels beskriva vilka kopplingar de har till flickor med ADHD och hur de själva ser på symtombilden och eventuella skrivspecifika aspekter av lärandet för dessa flickor. Dels uppmanas lärarna att beskriva hur de upplever att andra på skolan har kunskap och förståelse för NPF hos flickor.

Intervjuunderlaget uppgick till fyra respondenter. För att bibehålla lärarnas anonymitet har de fått fiktiva namn. Selma är en nyexaminerad lärare på en gymnasieskola i en tätort i närhet till en storstad. På skolan finns fem klasser och skolan är relativt nystartad. Selma har arbetat i cirka tre månader vid tiden för intervjun. Astrid är en lärare som har varit verksam i 22 år. Nu arbetar hon i en grundskola som är belägen i en förort till en universitetsstad. Karin har arbetat i ungefär tre år som lärare och arbetar på en högstadieskola med fem parallellklasser i varje årskurs. Karin arbetar i mellanstor stad. Ellen har arbetat som

lärare i ca 34 år. Nu arbetar hon på en högstadieskola i en kommun med minskande elevunderlag.

4.2.1 ETIK

Samtliga medverkande informerades tvåfaldigt om sina rättigheter som intervjuad part, dels i skrift i form av ett informationsbrev (se bilaga #1) dels i tal i samband med intervjutillfället. I början av intervjuerna har den intervjuades rättigheter förmedlats, d.v.s. att medverkan är frivillig, att man kan avbryta sin medverkan när som helst samt att den medverkande är anonym. Dessutom har tillstånd för röst- och videoinspelning getts av samtliga intervjupersoner, vilket är ett krav för behandling av uppgifter likt de som berörs i intervjuerna enligt Christoffersen och Johannesson (2015).

4.3 ANALYS

Intervjusvaren har transkriberats ortografisk och analysen har primärt utgått ifrån det transkriberade materialet. Studiens objektivitet har stärkts i och med detta arbetssätt snarare än hur jag minns intervjuerna. Samtidigt fördes anteckningar under intervjuerna och dessa användes som ett stöd i analysarbetet. För att underlätta arbetet med den tematiska presentationen i resultatdelen har anteckningarna färgkodats i följande kategorier: skrivundervisning, anpassningar, flickor med ADHD och förutsättningar för lärande.

4.4 REFLEKTION OM METOD

Avslutningsvis bör en reflektion om studiens metod och dess påverkan på resultatet göras. Det hade varit intressant att kombinera observationer och kvalitativa djupintervjuer med olika lärare eftersom man kan koppla faktiska observationer till reflekterande diskussioner samt utöka mängden deltagare i studien. De praktiska möjligheterna hindrade dock detta i och med den intensiva smittspridningen av Covid-19 som skedde under tiden som detta arbete fortlöpte. För att minska risken för fortsatt smittspridning behövde intervjuerna ske på digital basis över videosamtal på Zoom med samtliga lärare. Under andra omständigheter hade alltså andra infallsvinklar varit möjliga och gynnsamma. Trots detta är kvalitativa intervjustudier fruktbara

eftersom de kan fånga lärarens reflektioner kring sin egen praktik, vilket rör de aktuella frågeställningarnas essens.

Studien hade troligtvis stärkts gällande validitet och reliabilitet om ytterligare respondenter hade varit tillgängliga för intervju. Fler svensklärare med olika grad av erfarenhet, bakgrund och insyn i målgruppen hade varit av intresse för studiens utfall. Det är det svårt att komma åt en objektiv sanning om så komplexa ämnen som denna studie har berört. Syftet med studien är att skildra hur olika lärare har valt att undervisa om skrivande för flickor med ADHD. I intervjusituationen skulle svaren kunna vinklas efter vad lärarna tror att jag vill höra. Det hade varit intressant och kanske bidragit till mer tillförlitliga resultat om intervjuerna hade kombinerats med enkätsvar eller observationsstudier. Samtidigt var det svårt nog att rekrytera lärare som kunde delta i studien. De lärare som avböjde från att medverka hänvisade till de nationella proven, till en generellt stor arbetsbörda och till en ytterligare förstärkt svår situation i och med den ökade smittspridningen av Covid-19 i skolorna. Under andra omständigheter hade ytterligare undersökningsmetoder varit gynnsamma. En styrka i studien är dock att resultaten påvisar hur komplex symtombilden kan vara för flickor med ADHD och att lärarna uppvisar en medvetenhet om detta.

Sammanfattningsvis finns det visserligen alternativa undersökningsmetoder som hade kunnat bidra med andra perspektiv. Studiens styrka ligger i studiens utformning och utförande i och med de extensiva och medvetna valen som gjorts.

5. RESULTAT

Följande avsnitt kommer att beröra de svar som lärarna gav i intervjuerna. Inledningsvis kommer lärarnas beskrivningar av sin skrivundervisning presenteras i två delar. Den första delen rör de två första stegen av cirkelmodellen och den andra delen av de två sista stegen av modellen. Därefter redovisas lärarens svar om skrivande för flickor med ADHD, följt av hur symtombilden hos flickorna kan yttra sig, vilka beteenden de kan uppvisa och vilka erfarenheter lärarna har av andras förhållningssätt till flickorna. Vidare presenteras vilken utbildning lärarna har fått om NPF. Slutligen framförs svaren om hur lärarna ser på sina förutsättningar för att skapa goda lärmöjligheter för alla elever.

5.1 SKRIVUNDERVISNING OCH ANPASSNINGAR

Samtliga lärare blev tillfrågade om hur de arbetar med skrivande, vilka typer av texter de arbetar med samt hur det kan se ut när de börjar ett textarbete. Fler uppföljningsfrågor ställdes och dessa återfinns i intervjuguiden (se bilaga 2). Alla intervjuade lärare berättar att de arbetar utifrån cirkelmodellen och att arbetet präglas av övning, repetition, dialog och att lära tillsammans. Karin förklarar hur hon kopplar Vygotskijs teori om lärande genom att man i början av cirkelmodellen jobbar i en zon där alla kan och förstår. Sedan fortsätter undervisningen ut mot att eleverna kan stötta varandra, och att lärarens planerade innehåll utgör stöttning i arbetsprocessen. Slutligen är målet att eleverna ska nå självständigt arbete. Ellen kopplar samman cirkelmodellen, eller cirkeln för lärande, med genrepedagogiken och resonerar kring hur hon ser på att arbeta med dessa modeller:

”Jag och min före detta kollega vi arbetade mycket efter genremodellen. Dels att vi har de här olika genrer och tittar på olika som hamnar inom det här om att återberätta eller det narrativa och så vidare. Vi har också valt att arbeta efter cirkeln för lärande där man först faktiskt måste bekanta sig med, förstå vad det är tillsammans, utforskar, att man tillsammans skriver och i olika steg får möjligheten själv att producera alltså helt och hållet på egen hand. Så det är inte så att vi pratar om en text och så pang så ska alla skriva den. Så det är mycket arbete som föregår där. [...] skriva hör väldigt mycket ihop med att läsa tycker jag. Jag tycker att det är väldigt svårt att separera de två. Därför du behöver läsa och se strukturen och det som finns i den typen av text.” (Ellen)

5.1.1 Förarbete och planering – steg 1 & 2

Lärarna beskriver hur de påbörjar ett skrivarbete på mer eller mindre likartade sätt. Det första steget i cirkelmodellen handlar om att bygga upp kunskaper för att förstå texten. Selma beskriver hur hon kan börja ett arbetsområde som inkluderar skrivande enligt följande:

”Jag brukar visa exempel på hur såna texter kan se ut. Och sen brukar jag gå inom språkriktighet, och lite grammatik också när jag märker att oj det satsradas mycket i den här klassen. Då går jag igenom det. Men det vi brukar göra är väl att jag ger en exempeltext och sen så diskuterar vi den. Nej men såhär gör jag ju. Jag ger ju dem texten och sen ger jag dem läsförståelsefrågor som jag vill att de svara på själva och sen så pratar vi om det i grupp eller i helklass. För jag tror att läsförståelse eller jag vet att läsförståelse är en sådan grej som elever inte kan. Så det försöker jag trycka ganska hårt på. Innan vi kan förstå formen måste vi förstå innehållet.” (Selma)

Ellen beskriver det inledande arbetet:

”Det är ju väldigt olika. Oftast så börjar det nog med att vi tillsammans läser en text. Och funderar över dels rent innehållsmässigt vad vi får veta om den och sen börja titta på vad det kan vara för en typ av text. Och vad det är för kännetecken vi går på för att veta att det är den typen av text.” (Ellen)

Ellen förklarar därmed att hon oftast börjar med en skriven text, men fortsätter sedan att förklara att vägen in kan bero på vilken typ av text det är som de arbetar med. När eleverna ska arbeta med argumenterande texter kan de istället börja med ”...att göra något muntligt där man ska ta ställning för eller emot någonting. Just för att bana in på att här handlar det om åsikter.”. Ellen förklarar att vägen till texten har med texttypens syfte att göra. Hon försöker få eleverna att koppla t.ex. den argumenterande texten till något som man gör till vardags: ”Jag förhandlar med morsan och farsan om varför jag ska ha högre veckopeng eller vad det nu är för något.” Karin kan börja ett arbete med en viss texttyp genom att samla klassens förkunskaper på olika sätt. Hon ställer frågor: ”kan vi något om detta? Är det någon som kan något om detta? Helt förutsättningslöst kanske använda mindmaps [tankekartor], kanske får [de]Venn-diagram på något sätt eller på nåt sätt kunna stoppa ned: kan vi nånting om texttypen?”.

Astrid beskriver hur det kan se ut när hon arbetar med steg två av cirkelmodellen med sina elever. Tillsammans läser de en eller flera texter av samma texttyp, t.ex. artiklar. I enlighet med cirkelmodellen tittar de på vad som är genretypiskt för just artiklar:

”Sedan tittar vi, strukturerar vi, börjar liksom titta på vad det är vi hittar i texten och då brukar jag utgå ifrån vad eleverna hittar i den sen är det klart att jag försöker styra dem lite i vad jag vill att de ska hitta i den. Men då brukar det börja med att de hittar saker och sen så efter ett tag benämner vi dem med de rätta orden att vi använder rubrik, ingress och brödtext och såhär. Så att begreppen liksom kommer.” (Astrid)

Även Karin arbetar med att titta på enstaka delar av texterna, men hon förklarar att de kan arbeta med dekonstruktion av den text som eleverna redan är bekant med. Eleverna får då texten i sönderklippta remsor som de ska lägga i rätt ordning. De uppmanas att ta hjälp av de språkliga dragen i texten, såsom bindningsord, sambandsord och startmeningar, för att kunna lägga texten i rätt ordning. Detta kan eleverna ta med vidare till det enskilda skrivandet.

”Oftast tar det ganska lång tid innan vi kommer fram till det enskilda skrivandet. Då jobbar vi – det är inte en anpassning vi gör för de med svårigheter utan generellt för hela klassen – att de först får börja i en skrivmall där de får anteckna och lägga upp punkter för vad som ska vara med i varje del.” (Karin)

Karin betonar vikten av förarbete och att planera upp innan eleverna själva ska skriva längre, sammanhängande texter. Genom att lägga tid och energi på att förbereda texten menar Karin att eleverna kan skriva relativt ledigt. Syftet med förberedandet är eleverna inte ska behövas stoppas av att komma på stoffet. Samtliga lärare betonar vikten av att studera texter till såväl innehåll som form. Selma tycker att det är särskilt viktigt att eleverna förstår innehållet innan de tar sig an formen.

5.1.2 Skrivande – steg 3 & 4

Det tredje steget i cirkelmodellen berör gemensamt skrivande. Astrid beskriver denna del av arbetet:

”Och sen när vi väl ska börja skriva brukar jag dela upp uppgiften i många små. Att liksom ’hur skriver man en ingress’ och då börjar vi kanske i helklass med att skriva en ingress och så tittar vi på det och sen får man sitta två och två och skriva en ingress. Sen skriver man själv. Sen till slut så sätter vi ihop dem, alla de här små delarna.” (Astrid)

Att dela upp skrivuppgiften i flera delar är centralt i Astrids undervisning. Hon ser inte det som en anpassning utan gör det som en stöttning i skrivutvecklingen för hela klassen. Karin

förklarar att vissa elever stannar vid att få mycket stöttning och behöver mycket hjälp under det självständiga skrivandet. Hon nämner att ”alla får ju stöd under skrivprocessen såklart, men vissa behöver mer stöd.”.

Det fjärde stadiet rör enskilt skrivande. Ellen säger att de inte alltid fullföljer hela cirkeln ut varje gång, utan att de återupptar skrivandet av de enskilda texterna i ett senare skede. När de återkommer till de olika texttyperna repeterar de vad de gjorde sist och vad de kommer ihåg. Hon ser repetitioner som särskilt viktiga:

”Det här är kanske en övertydlighet från min sida men jag vet ju också vilka elever jag har att göra med och att de behöver få en repetition även om vi har gått igenom det så är inte alla elever på samma kognitiva plattform utan kan behöva extra stöttning. Så därför genomgår det alltid vi tittar på strukturen tillsammans och repeterar vad strukturen innebär.” (Ellen)

Ellen och Karin nämner båda vikten av kamratrespons när eleverna ska skriva lite längre texter. Ellen beskriver att eleverna snarare ska fokusera på hur man gör texten mer intressant än att fokusera på t.ex. stavfel. Samtliga lärare försöker också se till att ge skriftliga, formativa kommentarer under arbetets gång. Astrid betonar vikten av att kommentarerna är tydliga och konkreta för att eleven ska kunna bearbeta sin text. Även Selma ger kommentarer under arbetets gång och efter inlämning. Syftet med kommentarerna under arbetets gång är att eleverna ska ta nytta av informationen, men hon upplever att eleverna inte tar med sig de lärdomar hon vill ge.

Lärarna tillfrågades om hur de förmedlar skrivuppgifter. Som en förberedelse för det enskilda skrivandet behöver eleverna få instruktioner om skrivuppgiften. Astrid, Ellen, Karin och Selma uppger alla att de presenterar skrivuppgifter på ett likartat sätt: de presenterar uppgiften både muntligt och skriftligt. Selma visar instruktionen på skärmen och går igenom stycke för stycke:

”När jag går igenom mallen – det här ska varje underrubrik innehålla – och sen så går jag igenom rubrik för rubrik. ’Kan ni ge något exempel på en inledning?’, ’Hur ska stilnivån vara här?’ eller typ ’Här kan man vara lite mer personlig, men här ska ni bara ha ut...’ alltså att vi går igenom så. Och så försöker jag involvera dem så mycket det går, men det är rätt svårt att göra det. Och det här inget man kan... man måste ju veta vad det är hårda fakta vad som ska vara under varje underrubrik så det är svårt att köra ’nu ska vi gissa lite’ utan det får bli det här är

rätt eller det här är fel. [...] Jag tycker att det är ganska tråkigt men ett nödvändigt ont.” (Selma)

Intervjuare: Behöver du vara ganska explicit?

”Ja, de fattar inte annars. Så det är liksom väldigt tydligt. Så genomgång på tavlan helt enkelt.” (Selma)

Karin betonar också vikten av tydlighet när hon ger instruktioner. Hon arbetar med modellering för att förmedla skrivinstruktioner och uppgifter. Enligt Karin visar eleverna ett intresse för att se nivåbaserade texter som är kopplade till ämnesplanens kunskapskrav. Karin berättar:

”Men jag upplever att elever vill se också betygsnivåer. Så vi lägger mycket tid på att pro.. antingen hitta gamla texter på olika betygsnivåer eller producera egna betygsnivåer. För att visa det här skulle vara E-nivå för den här det här och det här och det här. C-nivå hade sett ut såhär, såhär och såhär. Då också A-nivå och så vidare. Och sedan gå igenom tydligt med eleverna ”varför tror vi att det här en C-nivå? Vad har den? Vad har den inte?”. ”Så hur skulle den nå ett högre betyg?”. (Karin)

Syftet med att arbeta med texter på olika nivåer är bland annat att öka elevernas metakognitiva förmågor, menar Karin. Hon beskriver att detta kan hjälpa eleverna att förstå hur lärarna tänker när de bedömer. Ofta har eleverna ett tydligt mål med sitt skrivande, men Karin säger att det ibland kan vara svårt att kommunicera till eleverna vad som krävs för att nå ett visst ”betyg” på en uppgift (bedömning/omdöme). Vidare förklarar Karin hur kunskapskraven inte är skrivna för att eleverna ska förstå dem, utan att de är ”väldigt vaga” och har ett ”väldigt svårt språk”. Eleverna får därför se elevexempel eller lärarkonstruerade nivåanpassade texter.

Ellen beskriver hur hon ger uppgiftsinstruktioner på flera olika sätt. Eleverna har tillgång till skriftliga instruktioner och riktlinjer för uppgifterna på flera olika ställen: via Google Classroom, på tavlan och på utskrivna papper. Därmed kan eleven själv välja vilket sätt som den vill ta till sig informationen på. Efter att Ellen har haft genomgång i helklass söker hon upp de elever som hon vet kan behöva mer stöttning.

”Sen är det ju de här elever som jag sa jag har på min danslista som när man har satt sig i grupp, i par eller enskilt så försöker jag ta en snabb runda för att kolla av vad det är som de har förstått att de ska göra. Om de liksom är på banan.” (Ellen)

Ellen fortsätter att reflektera just kring elever med ADHD:

”De här eleverna som har det som sin utmaning så kan jag behöva återvända. Det räcker inte med att jag tar den gemensamma genomgången eller snabbneddyket där. Utan jag kan behöva gå dit efter ett tag. Har jag tur så hinner jag det, men det är inte alltid det går.” (Ellen)

Ellen betonar vikten av att eleverna själva ska berätta vad de gör. Hon är noggrann med att ställa öppna frågor: ”hur går det?”, ”vart har du kommit?” ”vad behöver du just nu?”, ”vilken utmaning har du?”, ”jag ser att du inte har skrivit på en stund, vad behöver du för att komma igång igen?”. Hon beskriver också hur hennes arbetssätt har förändrats över tid under sitt yrkesliv:

”Där jag kanske då [tidigare], vi använde ett begrepp, jag förklarade det och så var det så hängde man med på det eller så hängde man inte med på det men det var inte så mycket med. Då var det så att man kanske fick eventuellt fånga upp det lite senare. Idag blir det ju så att i och med cirkelmodellen så återkommer det ju så pass mycket mer. Så jag tycker att själva cirkelmodellen i sig är en anpassning och som jag brukar säga att det här med att prata med begreppen och göra begreppen till någonting mer känt eller allra helst någonting som de gärna använder sig av det är ingenting som vi bara ska tänka på när det kommer till nyanlända utan det handlar ju även om elever med språkstörningar och elever som kan ha svårigheter ändå. Även de skickliga elever, språkskickliga eleverna, tjänar ju på det också.” (Ellen)

Det Ellen gör i anpassningsväg i sin skrivundervisning gör hon för alla elever så att alla kan ”ta del av det på sitt sätt” oavsett svårigheter eller hinder. De tydliggörande strukturer som återfinns inom cirkelmodellen ser Astrid som särskilt viktigt för de som finner skrivandet svårt. Att ta skrivandet i små delar, att arbeta mycket med stöttor och att arbeta tillsammans nämner hon som viktiga beståndsdelar.

”Och de strukturerna är jätteviktiga för de här eleverna. Att kunna liksom... att komma i mål. Att inte ha liksom ’i slutet av den här femveckorsperioden ska du ha detta liksom. Utan att den femveckorsperioden är kanske är uppdelad i fem veckor: efter den här veckan ska du vara där. För vissa elever handlar det om att den här lektionen ska du göra detta. ... delmål [som är] väldigt, väldigt tydliga som man nästan kan lägga undan varje delmål för att sedan kanske sätta ihop till en helhet men det är nästan check på den, check på den...” (Astrid)

Selma utför anpassningar när hon märker ”att ja, här går det ju inte så bra.” Hon nämner dock att hon skulle vilja göra mer anpassningar för fler elever eftersom hon tror att det finns elever som faller mellan stolarna. Detta reflekterar Selma kring och menar att det kan handla om att hon är ny i yrket och själv fokuserar på att ”bara överleva dagen”. Vidare arbetar Astrid, Karin och Ellen med ”stöttor”, checklistor, exempel och skrivmallar för hela klassen. De menar att detta tydliggör arbetet och hjälper alla elever, men är särskilt viktiga för de elever som finner skrivandet svårt. Karin betonar vikten av struktur och tydliga ramar. Hon använder sig av checklistor och många underrubriker. När eleven fastnat i sitt skrivande läser Karin och erbjuder att skriva en mening i texten för att eleven ska kunna fortsätta skriva själv. Även Ellen och Selma har erbjudit elever att skriva en mening för att eleven kan skriva vidare utefter den. Lärarna skildrar i sina beskrivelser olika sätt att bemöta olika elevers behov av anpassningar under skrivprocessen. Lärarna har också tillfrågats om deras erfarenheter av skrivande specifikt i förhållande till flickor med ADHD. Detta kommer nästkommande del att avhandla.

5.2 SVÅRIGHETER MED SKRIVANDE FÖR FLICKOR MED ADHD

Astrid, Ellen och Karin nämner alla hur svårt det kan vara att generalisera kring flickor med ADHD. Men lärarna kan ändå urskilja vissa svårigheter som återkommer. Lärarna beskriver att det kan vara svårt att komma igång, svårt att bibehålla motivationen och svårt att avsluta arbeten. Flickorna uppvisar olika symtombilder och olika flickor finner skrivandet olika svårt.

Ellen, Karin, Astrid och Selma nämner att det kan vara svårt att påbörja arbeten. Ellen beskriver att ”det första hindret är värst” och att det kan ha två primära anledningar. Dels kan det handla om att energinivåerna är för låga. Då kan hon behöva pusha på eleven och arbeta med olika strategier, som att skriva ned punkter om vad texten skulle kunna handla om. När energinivåerna är högre kan eleven då använda punkterna till att skriva en sammanhängande text. Dels kan startsvårigheterna handla om att eleven har höga krav på sig själva. Ellen beskriver detta som att handbromsen slår i och elevens självförtroende vacklar: ”De tänker att de inte kommer klara av det här. De tänker att de inte kommer att leverera något perfekt direkt.” Även Karin benämner flickornas startsvårigheter och kallar detta skrivkramp. Karin beskriver hur hon behöver bekräfta att flickan gör rätt och att de duger. Ibland behöver hon gå in och

bekräfta elevens arbete flera gånger per lektion. Även Astrid pratar om vissa elevers svårigheter i början av ett skrivarbete:

”Man var tvungen själv att vara där och begränsa. T.ex. om man skriver någonting i svenska så var man tvungen att strukturera upp det för henne för annars skulle allting bli en början för att början aldrig kan bli färdig. Det finns så många komponenter i en början så att hon skulle ta in alla komponenter innan hon hann bli färdig därför att hon inte kunde komma längre. Man fick verkligen hjälpa henne att smalna av allting. Nu är det bara detta du ska göra, bara detta du ska göra och bara detta du ska göra.” (Astrid)

Eftersom eleven aldrig blev nöjd med sina arbeten och slängde därmed dem så valde Astrid att arbeta med Google Drive. Där kunde man se vilka arbeten som var slängda och ta upp dem igen. I samtalet om anpassningar med Astrid kommer vi in på hur digitala verktyg fungerar för elever med NPF:

”Ja, det är så olika. Om jag skulle se till min förre elev så var det ju en fördel eftersom hon inte kunde hänga upp sig på en enskild bokstav att den blev ful alltså så. Det kunde ta 25 minuter att hålla på med att göra den fin liksom. Samtidigt som hon tyckte att det tar för lång tid. Hur det än är så var hennes tankar ändå liksom långt fram och det som funkade för henne var till exempel att spela in sig själv [när hon berättade] och sen lämna in.” (Astrid)

Astrid reflekterar om hur olika det är för olika elever. För en annan elev som har kortare koncentrationsspann och är mer glömsk upplevs iPaden som en distraktion: ”därför att det finns så mycket saker som man kan göra istället”. Att glömma iPaden i skåpet, att behöva ha den laddad, att den inte är laddad – allt detta skapar problem för eleven. Astrid löser ibland problemet genom att låna ut sin iPad till eleven. I detta enskilda fall fungerar den lösningen, men Astrid menar att om fler hade haft samma svårigheter hade det inte fungerat.

Vidare beskriver både Astrid och Karin att flickorna fort blir klara med sina texter, men att de då har producerat vad Astrid beskriver som ett utkast. Karin nämner att det kan vara svårt för eleven att utveckla texten när energin är slut. Då kan hon, likt Ellen och Selma, gå in och bidra med frågor, kommentarer eller att fortsätta i elevens text. Astrid beskriver att svårigheterna finns i att stanna kvar i uppgiften, att förbättra texten och att nyansera språket. Det är de små sakerna som behövs ”skruvas på” men att tid och ork inte finns till för att justera och förbättra texten. För att kringgå dessa svårigheter delar Astrid upp arbetet

så mycket som möjligt i mindre delar. Detta gör hon för hela klassen. Även Karin gör anpassningar för hela i skrivarbetet genom t.ex. skrivmallar och checklistor. Karin resonerar kring hur alla elever gynnas av dessa anpassningar:

”Jag tror framförallt att de elever som inte har svårigheter jag tror inte att de märker av att det här är en anpassning. Och jag tror också att det är viktigt att de känner sig inte annorlunda. De känner sig inte som udda och det tror jag också är viktigt. Det är också som mina elever som är 14 där är anseende och vad folk tror om dem hela världen. Det värsta som finns är ju att sticka ut. Och då att jag gör anpassningar som jag gör för alla som det inte ens märker är anpassningar då blir det liksom ingen grej men vissa gynnas mer av det.” (Karin)

Selma har några elever som utreds för ADHD. Hon säger dock att hon inte märker av flickorna alls. ”Det märks när de ska prestera. Men inte att de stör undervisningen och jag ser ju på det de lämnar att de har förstått uppgiften och de gör bra ifrån sig och får höga betyg liksom.” Hon reflekterar kring detta och menar att det handlar om elevunderlaget som hon beskriver som att ”de har ADHD men de fixar det ändå på något sjukt sätt”. De anpassningar som de flickor som utreds för ADHD önskar är att sitta i ett eget rum för att de kan störas av ljudet från klasskamraternas tangenter, eller för att de känner en oro för att någon tittar på vad de skriver. Selma beskriver beteendet hos en flicka med ADHD:

”Jag har en elev som.. det är väl den eleven som jag pratar mest med i klassen men det kan ju också bara va att hon tycker om mig lite grann. Det behöver inte ha med hennes diagnos att göra egentligen.” (Selma)

Intervjuare: Att hon är pratig?

”Ja, men det är inte under lektion, bara på rasterna.” (Selma)

Att eleven är pratig på raster men inte på lektionerna ser Selma som ”lite konstigt”. Ellen kallar flickorna för ”verbalt framåt” och att hennes elever som är flickor med ADHD är ”starka skribenter” och ”starka berättare”. Ellen nämner att en elev intar rollen som sekreterare vid kooperativt lärande och att hon ”skriver anteckningar och gör det oerhört skickligt”. Karin beskriver att en styrka hos flickorna är att de kan bli passionerade när intresse finns. Astrid nämner att vissa av flickorna kan vara kreativa och ha en stor fantasi, men att det är väldigt individuellt från elev till elev. Ellen menar att en styrka hos de flickor hon har haft är att de har kunnat avsluta sina arbeten:

”Faktiskt också att de har fullföljt. Sen kan det vara olika kvalitet. Jag kan ju veta att hade inte de här dipparna kommit så hade det förmodligen blivit ännu bättre. Det blev bra. Men det hade kunnat bli ännu bättre. Om man hade haft sitt flow hela tiden och inte behövt hoppa över en massa hinder och ta sig förbi en massa snårskogar på vägen.” (Ellen)

Vidare menar Ellen att det är viktigt att uppmärksamma eleven hur bra det blev när uppgiften är klar. Astrid säger att de yngre eleverna uppskattar att få en stjärna, men att man inte får glömma att berömma även äldre elever.

5.3 SYMTOMBILD, BETEENDE OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Karin, Ellen och Astrid nämner att det är svårt att generalisera kring symtombilden hos flickor med ADHD. När de ändå beskriver olika beteenden grundar detta sig i autentiska exempel som de har haft. Karin beskriver att flickorna med ADHD i huvudsak hyperaktiv form tappar fokus och motivation medan flickorna med ADHD i huvudsak ouppmärksam form fastnar vid detaljer och är perfektionistiska. Hon gör också en skillnad i hur ADHD kan ses hos flickor och hos pojkar:

”Man sätter ju ofta det i relation till hur pojkar tar det i uttryck till. Men jag upplever ofta att medan pojkar är mer aktiva kroppsligt så upplever jag ofta att flickor med diagnosen ADHD snarare är verbalt aktiva. Tycker jag är en skillnad. Det är väldigt generaliserade. Det är vad jag har sett.” (Karin)

Ellen beskriver att flickor med ADHD lätt kan missas eftersom deras symtombild kan ”te sig lite annorlunda” eftersom man lätt kopplar ADHD till hyperaktiviteten. Hon nämner att det hyperaktiva och utåtagerande inte säkert finns hos en flicka, men att det kan finnas koncentrationsstörningar som man ”inte uppfattar för att hon snällt sitter vid sin plats och försöker att göra”. Hon har också erfarenheter som går cirka 30 år tillbaka i tiden. Då hade man ingen förklaringsmodell eller diagnosbegrepp för det beteende som Ellen idag skulle koppla till ADHD. De flickor som Ellen mötte då uppvisade dessutom ett beteende som kan kopplas till hur pojkar med ADHD generellt agerar – utåtagerande och aktiva. Ellen nämner också det kanske finns pojkar som inte heller ”följer det normala mönstret”. Selma har svårt att beskriva flickorna eftersom hon dels inte märker av flickorna särskilt, dels för att hon har kort erfarenhet. Hennes erfarenhet av elever med ADHD grundar sig främst i pojkars beteende.

Hon säger att eleverna med ADHD som hon har nu ”kastar inte stolar liksom”. Astrid har haft flera elever med diagnosen ADHD och tänker specifikt på två elever när hon ombeds att beskriva symtombilden. Flickorna utmärker sig ”som flickor för att de hörs och syns”. Under lektioner har de båda uppvisat svårigheter med att vänta på sin tur och om man räcker upp handen betyder det att flickorna kommer att börja prata. På så sätt är de två flickorna lika och flickorna kommer från liknande bakgrund; flickorna kommer från studieovana hem, med liknande socioekonomiska förutsättningar och har föräldrar med låg eller ingen studiebakgrund. Skillnaden, som Astrid beskriver det, är att en av flickorna utmärkte sig för att ”[hon] förstod hur mycket det krävs för att plugga och kunna. Vad studera verkligen är. Så förstår inte den andra.” Astrid tillägger att den förra flickan medicinerade, men att det troligen inte blir aktuellt i fallet för den andra flickan eftersom föräldrarna är motståndare till medicinering. Även om flickan har stor tankekapacitet har hon ett koncentrationsspann på ungefär 5 minuter. Astrid reflekterar om vad detta kan få för konsekvenser:

”Problemet här nu är att den här eleven hon anser till exempel att hon pluggar. Hon kan komma och säga ’jag tre timmar igår med engelskan’. Mm, och så tänker man att ’mm, men hur mycket var effektivt av den tiden? Hennes känsla är ju ändå tre timmars plugg så varför går det inte bättre än det gör? Och det är jättesvårt. Där är jag väldigt orolig för att vi kommer tappa den eleven. Tappa intresset, inte orka, inte liksom förstå. Och där har vi inte så mycket verktyg för de elever som skulle kunna men inte kan och inte färdigdiagnosticerade och där man ska kräva samma som av de andra. Sedan ska man ändå individualisera så det är inte beroende och baserat på en diagnos såklart. Men det är ju svårt att motivera för en elev som inte är där än att vi kanske bara ska jobba mot att få E.”
(Astrid)

Intervjuare: ”Verkligheten och förhoppningen skär sig då eller?”

”Precis.” (Astrid)

Lärarna beskriver därmed att det kan vara väldigt olika från flicka till flicka hur symtomen uttrycker sig. I samtalet med Astrid framkommer en diskrepans mellan kunskap och bemötande i förhållande till flickorna:

”Jag tänker att kunskapsmässigt för elever med NPF tror jag de flesta av mina kollegor har väldigt goda kunskaper. Sedan hur man applicerar det i bemötandet i det dagliga bemötandet är tyvärr inte i paritet med kunskaper och det kan ju handla om en massa, massa olika saker. Det kan handla om resten av klassen, det

kan handla om elevrelationen – att det är svårt att kommunicera med hemmet, det kan handla om den egna situationen. Det är så många komponenter så. Däremot tycker jag att det är väldigt tydligt att flickor med ADHD är väldigt mycket utsatta än pojkar med ADHD. De blir mer utskällda. De förväntas kunna annat. De förväntas kunna skärpa sig som man inte förväntar sig en pojke med ADHD. Då har man mycket enklare för att säga 'men han har ju ADHD så att det får vi liksom leva med'. Medan med flickorna finns det en mycket, mycket lägre förståelse för att 'nej, hon kan faktiskt inte skärpa sig, hon kan inte göra något åt det här'. Och det tycker jag är överlag." (Astrid)

Vid samtal med flickorna beskriver Astrid att flickorna själva uttrycker att de känner av att lärarna behandlar dem annorlunda. Astrid återberättar ett utdrag från ett av dessa samtal med en flicka: "När jag säger något rakt ut då hoppar alla lärare på mig men om en kille säger något rakt ut så liksom struntar de i det." Hon förklarar att flickorna "sparkar bakut" och sätter sig emot. Astrid fortsätter att beskriva vad flickorna kan säga: "Om en lärare inte tror att jag kan, då kan jag inte." Astrid förklarar detta som "en självuppfyllande profetia".

5.4 LÄRARNAS UTBILDNING

Samtliga lärare har inom sitt lärarprogram läst en kurs i specialpedagogik. Karin och Selma är de två lärare som är nyast inom läraryrket. Karin fick huvudsakligen utbildning i intellektuella förutsättningar, vilket hon beskriver som bra eftersom det finns elever som är särskoleintegrerade i grundskolan. Det hon vet om ADHD och övriga NPF har hon lärt sig genom sina elever. Selma ger inblick i hur hon uppfattade kursen i specialpedagogik på lärarutbildningen: "Tjejer kan också ha ADHD. Och det yttrar sig lite på andra sätt. Och det märker man oftast inte förrän på gymnasiet. Sen var det ja, varsågod hej då!".

Astrid beskriver kurspoängen som "pyttesmå" på lärarprogrammet och har själv valt att studera vidare. Hon har bl.a. läst kurser om autismspektrumet, ADHD och specialpedagogik på eget initiativ eftersom hon kände att hon behövde veta mer för att kunna bemöta de elever som hon har. Astrid ser det som lärarens uppdrag att hålla sig "à jour". Även Ellen har sökt ytterligare kunskap och läst vidare om ADHD specifikt. På Ellens skola fick de information om NPF av deras specialpedagog och av Barn- och ungdomspsykiatrin:

”Men vår specialpedagog tog ju upp det när vi skulle föra in de här NPF-lådorna då. Med den här knaggliga sitsen, med stressbollarna och så. Så det är väl kanske tre år sedan och det är väl också en sån där grej som är väldigt lätt att ge en information och den informationen ramlar sen av hästryggen.” (Ellen)

Intervjuare: Genomsyrar inte?

”Nej, det är ju så. Det behöver verkligen tänkas över. Just det här nu ska ni använda det här. Att vi också behöver få tänka ’varför skulle det vara bra?’, ’För vilka elever skulle det vara bra?’, ’när skulle det här vara lämpligt?’. Vi har ju sagt det alltså många i personalen förstår ju att de här stressbollarna är jättebra men att det kanske att det inte ska finnas en låda i klassrummet utan att det ska vara förskrivet och eleven får ha en låda i skåpet och själv ta med sig in och det är inget konstigt med det. Sen har det inte kommit längre än så.” (Ellen)

Även på Karins skola har eleverna tillgång till stressbollar som framförallt är till för eleverna när de ska lyssna. Hon kan ge ut stressbollen till de elever som hon vet behöver ha ”något att pilla” och hon hoppas att eleverna kan ”skylas av allt som sker runt omkring dem”. De har även byggt madrasserade bås som finns i varje klassrum. I Astrids klassrum finns det tillgång till hörselkåpor men hon nämner att eleverna i högstadiet inte gärna använder dem eftersom ”det är pinsamt”. Istället vill några elever lyssna på musik. Då har det uppstått diskussioner mellan lärarna eftersom det finns olika synsätt på om musik i hörlurar är en distraktion eller en hjälp för att fokusera. Vissa elever vill lyssna tillsammans och då kan prat uppstå. Astrid tänker att motståndet hos vissa av lärarna kan bero på att man tycker att det är enklare att införa ett förbud än att ta diskussionen och försöka få sina elever koncentrerade på arbetet. De har ännu inte kommit till någon gemensam lösning.

5.5 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRARE

Ellen, som har arbetat längst som lärare, beskriver hur lärartätheten har förändrats under hennes arbetsliv.

”När jag började jobba så hade, ah, vi var alltid två lärare till en klass i svenska. Vilket gjorde att man också då hade möjlighet att som lärare ta ut elever som behövde extra stöttning. Sen ändrades det till att vi var tre lärare på två klasser för då låg svenskan parallellt i två klasser. Och sen blev det att man var ensam svensklärare. Det är nog de senaste tjugo åren.” (Ellen)

Även Astrid berör antalet lärare per klass. När hon får frågan om hon anser att det finns nog med resurser för att bemöta varje elevs behov svarar hon enligt följande:

”Den är jättesvårt. Jättesvår fråga. Både ja och nej. ... Jag tänker att här på skolan har vi satsat jättemycket på att det finns resurslärare i varje klass. Jag är inte alltid säker på att den här tanken om att ju fler vuxna vi är i ett klassrum desto bättre blir det för eleverna. Jag tror att resurserna kanske borde läggas på att läraren som finns i klassrummet och då kan det vara lärare eller helst tvålärarsystem där inte den ena är resurs utan där man faktiskt är två lärare i ett klassrum som har samma ansvarsfördelning. Att det är den som kanske får lägga mer av sin tid av att liksom planera och kunna möta upp den här typen av elever. För så som det är nu så dels till viss del finns inte resurserna men när de finns så blir det missriktat för de här eleverna behöver ju alltså. De behöver ju individualiseras så väldigt mycket mer och det som händer när vi har resurspersoner är liksom de elever som mest behöver en kunnig pedagog är de som har minst minuter med en kunnig pedagog.” (Astrid)

Intervjuare: ”Hur blir det så tror du?”

”För att det är lättaste sättet att ta ut en elev som stör de andra och låter.” (Astrid)

Astrid menar att resursfrågan är komplex. Hon ser gärna att ett tvålärarsystem införs eftersom det finns elever med svårigheter som skulle gynnas av 1 till 1-undervisning, men att det inte är möjligt med de resurser som de har. Även Karin nämner ett tvålärarsystem. I ämnena svenska, engelska, matematik och naturkunskap har Karin skola valt att ha två lärare i klassrummet eftersom elever med generella svårigheter visar starkare svårigheter i dessa ämnen. Karin beskriver hur undervisningen kan ske i mindre grupp, i annan miljö eller i vissa fall genom 1 till 1-undervisning. Hon nämner att resursfrågan kan handla om antalet elever i en klass:

”Ja. Men det beror på, nu kommer vi tillbaka till gruppantal och så. I vissa klasser har jag 20 elever för att 10 av eleverna har svenska som andraspråk. I andra klasser är det 28 svenska och två har svenska som andraspråk. Åtta elever är skillnad i som behöver stöd gör en ganska stor skillnad för mig som lärare att räkna till i klassrummet på en lektion som är sextio femtio, femtio eller sextio minuter. Det är många elever som inte ens jag hinner prata med under en lektion, men jag som lärare får ju avgöra ’vilka måste jag prata med idag?’. Och oftast är det de som jag vet i mitt bakhuvud behöver checkas, behöver bekräftelse och behöver få stöd. Så. Då är det oftast de med svårigheter liksom som jag vet om. Så. Men såklart vissa klasser kommer det inte räcka till, absolut inte.” (Karin)

Vidare föreslår Karin att de elever som har svårigheter ska få möjligheten att sitta i mindre grupp:

”Vissa hade gynnats av att sitta i ett eget rum med kanske två andra elever och en pedagog. För att verkligen kunna skriva stycke för stycke tillsammans. ’Att nu skriver du det här stycket om ditt ämne, du skriver det här och så kollar vi om 10 minuter eller något sådant där’. Det känner jag ju ofta att de flickor med sådana svårigheter gynnas också av tydliga ramar eftersom det ska bli tydligt för dem men jag inte alltid kan sitta bredvid. Jag ibland lägger till och med underrubriker åt dem i dokumentet även i skrivandet. Här har du fem underrubriker. De här fem underrubrikerna ska du skriva. Då vet de lite hur de ska strukturera upp sin text. Det är ett komplement till skrivmallen de redan förberett.” (Karin)

Dessutom nämner Karin att klassrummen är ”byggda för en annan tid”. Lokalerna är byggda för grupper om ca 25 elever, men Karin undervisar cirka 27–32 elever. Hon nämner att en av de viktigaste förutsättningarna för henne är att kunna variera gruppstorlek och miljö. Även Selma nämner lokaler i förhållande till resursfrågan. Hon säger sig ha god tillgång till tomma klassrum och grupprum eftersom skolan är ny. De alternativa salarna gynnar de elever som kan behöva skärma av intryck och sitta mer enskilt. Selma nämner också att hon tycker att skolan har goda resurser i form av personalen. Hon har tillgång till en mentor som kan stötta henne under sin första tid som lärare. Hon beskriver hur hon ”slår på stora trumman direkt” och kontaktar flera yrkesroller när hon upptäcker tecken på psykisk ohälsa hos elever. Hon önskar att sjuksköterska och kurator alltid skulle finnas på skolan istället för en eller två dagar i veckan samt att åtgärdskedjan skulle vara tydligare. Samtidigt hänvisar hon till att hon, vid intervjutillfället, bara har arbetat i tre månader. Selma säger sig också ha god kontakt med specialpedagogen som hon uppfattar som kunnig och ”alltid har ett elevperspektiv i allt”. Hon har dock erfarenhet av att specialpedagogen kommer in och ”skriver [mig] på näsan” när hon försöker förmedla att elevernas värde inte ligger i deras prestationer. Selma menar att hon tycker sig kunna förmedla detta till sina elever.

6. DISKUSSION

Den följande diskussionen tar avstamp i intervju svaren från lärarna. Inledningsvis diskuteras den allmänna skrivundervisningen i förhållande till de redovisade teorierna om skrivundervisning under kapitel 3.2.1 samt 3.2.2. Vidare lyfts lärarnas beskrivningar av flickor med ADHD i förhållande till det som redovisats i kapitel 2. Avslutningsvis presenteras en diskussion om hur den allmänna skrivundervisningen kan användas för att stötta flickorna med ADHD. Samtliga tre avsnitt inkluderar dessutom reflektioner i förhållande till praxistriangeln av Handal & Lauvås (2000) i respektive avsnitt.

6.1 ALLMÄN SKRIVUNDERVISNING

Alla intervjuade lärare berättar att de arbetar utifrån cirkelmodellen och att arbetet präglas av övning, repetition, dialog och att lära tillsammans. Lärarna arbetar med skrivutveckling utifrån olika texttyper. Lärarna beskriver olika vägar in i till texten beroende på texttypen, men alla intervjuade arbetar aktivt med utvecklingen av textrelevanta begrepp, att exponera eleverna för exempeltexter och att dekonstruera den. Utbyte mellan elever, lärarstöttning och explicita förklaringar verkar utifrån lärarnas beskrivningar utgöra det förberedande arbetet.

En av de två mer centrala lärandeteorier är det sociokulturella perspektivet. En förgrundsgestalt för den sociokulturella rörelsen var Vygotskij, vilken Karin hänvisar explicit till. Hon förklarar hur hon kopplar Vygotskijs teori om lärande till cirkelmodellen. Även Astrid, Ellen och Selma säger sig arbeta utifrån cirkelmodellen. I de inledande faserna arbetar läraren tillsammans med eleverna. I sin undervisning beskriver lärarna att de utgår ifrån elevernas tidigare kunskaper. Karin beskriver att hon med eleverna jobbar i en zon där alla kan och förstår för att sedan närma sig mer och mer självständighet. Frågan blir då: är det möjligt att bemöta alla elevers olika kunskaper och förståelsenivåer i undervisningen? Vilka elevers kunskaper blir synliggjorda? Med en undervisningsmetod som ska utgå ifrån alla elevers individuella kunskaper och behov ställer det stora krav på lärarnas möjligheter att nå och bemöta eleverna. Målet är att eleverna ska nå självständighet. Detta ska undervisningen fostra genom att lärarna stöttar eleverna och sedan fasar ut stödet så att eleverna kan skriva själva. Lärarna betonar vikten av att stötta olika elever på olika sätt under arbetets framfart. Olika elever är i olika behov av stöttning i utvecklandet av skrivkunskaper. Astrid, Ellen och Karin tar sig dynamiska i sitt förhållande till olika elevers behov. Dessvärre framträder en bild av att lärarna inte har

nog med resurser för att bemöta alla elever i den mån som de önskar. Handal & Lauvås (2000) beskriver just att lärarnas undervisningspraxis kan hindras av bristande resurser. Därmed är detta fenomen varken nytt eller förvånande. För att kunna uppfylla skolans uppdrag, vilka klargörs i Skollagen (2010:800), behöver skolan ha bättre redskap – däribland mer pengar och utbildad personal. Lärarna kan göra mycket inom sin undervisningspraktik, men om kraven på skolan överväger möjligheterna blir situationen för lärare ohållbar. Lärare måste få tillgång till de verktyg som de anser sig behöva för att kunna stötta alla elever.

6.2 STÖTTNING FÖR OCH BILDEN AV FLICKOR MED ADHD

I intervjuerna nämner lärarna på olika sätt hur de har svårt att bemöta alla elever. De anpassningar som de utför är i stort baserade på ett helklassperspektiv. I vilken mån lärarna kan individualisera och anpassa efter varje elevs behov ter sig som en resursbaserad avvägning. De verkar göra så gott de kan. Ellen går så långt som att kalla cirkelmodellen för en anpassning eftersom hon menar att repetitionen av kunskaper gör det enklare för de som tycker att arbetet är svårt. Vissa elever, med stora svårigheter, skulle behöva enskild undervisning och vägledning. Detta nämner både Karin och Astrid som önskvärt. De hinner dock inte med att stötta alla elever, trots att det i Astrids och Karins fall finns tillgång till annan personal i klassrummet. Astrid, Karin och Ellen beskriver att de primärt försöker bemöta de individuella behoven med anpassningar i helklass. En potentiell fördel med anpassningar i helklass är, som Karin nämner, att den enskilda inte behöver känna sig utpekad eller annorlunda när anpassningarna är gjorda för alla. Astrid betonar att tydliga strukturer, likt de som finns i cirkelmodellen, särskilt gynnar de elever som kan ha svårt att börja, att fortsätta och att avsluta.

Selma nämner att hon skulle vilja göra fler anpassningar för fler elever, men att hon ännu inte har lyckats med detta. Diskrepansen mellan hennes värderingar och handlingar ger sken av att undervisningshandlingarna inte kan uppfattas som helhetliga, enligt Handal & Lauvås teori (2000). Ellen beskriver hur mängden lärare per klass har minskat under hennes cirka 30 år i yrket. Astrid nämner att de har ett slags tvälärarsystem på hennes skola, men att detta inte fungerar optimalt eftersom ansvarsfördelningen mellan de två lärarna är skev. De elever som skulle behöva en till en-undervisning för att utvecklas har inte möjligheten till det. Skolor behöver såväl mer resurser, pengar och lärare, som fler individanpassade undervisningsmöjligheter. Karin pratar om att elevgrupperna behöver bli mindre. Detta för att

lärarna dels ska kunna nå fler elever, dels för att undervisningssalarna inte är stora nog för att rymma alla elever. Lärarna skulle därför behöva mer resurser, en högre lärartäthet, så att de elever som behöver tid med en kunnig pedagog får det.

Ellen, Karin och Astrid beskriver att det är svårt att generalisera om symtombilden hos flickor med ADHD. Trots detta framträder vissa gemensamma nämnare i lärarnas beskrivningar. Flickor med ADHD tenderar ofta att missas i skolan och i vården eftersom deras symtombild yttrar sig på andra sätt (Kopp, 2005; Nadeau, m.fl., 2018; SPSM, 2019; Borg Skoglund, 2020). Denna bild bekräftas av Ellen som säger att flickorna kan ha koncentrationssvårigheter men att symtomen är svårare att urskilja för att ”hon snällt sitter vid sin plats och försöker att göra”. Ellen, Karin och Astrid uttrycker istället att flickorna är mer ”verbalt framåt,” verbalt aktiva eller att de ”hörs och syns”. Även Selma nämner att en flicka med ADHD pratar mycket, men inte under lektionstid och Selmas bild kan därför inte helt likställas med Karin och Astrids. Selma märker nämligen inte av flickorna på lektionstid och nämner att eleverna har ADHD ändå fixar studierna. Den något spridda bilden av flickorna visar på hur komplex symtombilden kan vara. Detta innebär att stötningen för och förhållningen till flickor med ADHD behöver vara individuellt anpassad. Alla flickor med ADHD sparkar inte bakut, vissa håller rastlösheten inom sig och verkar kanske klara sig ändå. Samtidigt består svårigheterna.

6.2.1 EXEKUTIVA FUNKTIONER

Personer med ADHD har ofta brister i de exekutiva funktionerna (Nadeau m.fl., 2018). Dessa styr bland annat uppmärksamheten och förmågan att behålla motivationen samt att sätta igång med uppgifter. Ellen och Karin beskriver att flickorna kan ha svårt för att koncentrera sig och tappar både fokus och motivation. Astrid beskriver att det kan vara svårt att förklara för en elev som är hängiven och vill lyckas med sina studier men saknar insikten om vad som faktiskt krävs för att studera. Astrid beskriver hur hon är orolig för att ”tappa den eleven”. Det Astrid beskriver kan te sig som svårigheter med att bibehålla motivationen hos eleven. Hon nämner också att det saknas verktyg för de elever som ”skulle kunna men inte kan och inte är färdigdiagnosticerade”. Nadeau m.fl. (2018) belyser vikten av att tillsammans lösa problem och sätta upp tydliga och genomförbara mål med eleven. Detta kan vara en bra övning som kan sporra elevens motivation. Detta skulle dock kräva tid och planering från den enskilda läraren

– tid som Astrid själv nämner att hon inte har. Utifrån Selmas beskrivning av flickorna, att de klarar skolan ”på något sjukt sätt ändå”, skulle kunna förklaras av att de kompenserar för sina svårigheter. Flickorna kan ha upprättat strategier för att klara av skolan, men vad detta får för konsekvenser i längden har inte kunnat fastställas i denna studie. Oavsett vad är det intressant hur flickorna klarar av skolgången trots sina svårigheter och utan extensiva pedagogiska anpassningar. Detta bör undersökas vidare. Oavsett vilka svårigheter med de exekutiva funktionerna som flickorna med ADHD har finns det sätt att stötta dem i skrivundervisningen, vilket nästkommande avsnitt kommer att redogöra för.

6.3 HUR KAN DEN ALLMÄNNA SKRIVUNDERVISNINGEN ANVÄNDAS FÖR ATT STÖTTA FLICKORNA MED ADHD

För att flickor med ADHD ska kunna överkomma hinder och utveckla skrivkunskaper kräver detta att lärarna har vetskap om och förståelse för flickornas svårigheter. Vissa av lärarna nämner hur de delar upp skrivuppgiften i flera steg. Astrid, Ellen och Karin skapar checklistor och delmål för alla elever. I de fall då detta inte räcker för enskilda elever uttrycker lärarna att de försöker konkretisera uppgifterna ännu mer. Att dela upp en uppgift i flera delmål skulle kunna vara en gynnsam stöttning för flickor med ADHD. Detta eftersom slutmålet kan kännas mer hanterbart och uppnåeligt, snarare än avlägset och abstrakt. Det kan också vara en gynnsam stöttning eftersom mängden information som behöver hanteras torde begränsas. Oavsett begåvningsnivå är de exekutiva funktionerna nedsatta hos personer med ADHD vilket medför svårigheter för att hantera information (Bengtner & Ahlstrand, 2019). Delmålen torde också skapa tydlighet och förutsägbarhet i arbetet, vilken Nadeau m.fl. (2018) nämner som fördelaktigt. Dessutom nämner författarna att skolan behöver stötta flickorna i de utmaningar som de står inför. Huruvida detta införlivas i praktiken har inte helt tydliggjorts i denna studie. Det skulle kunna antas att lärarna sätter upp delmålen på egen hand och inte tillsammans med flickorna. Läraren bör enligt Nadeau m.fl. (2018) lära eleven att utveckla strategier för att klara av stora uppgifter. Det mest optimala är att läraren och flickan i dialog sätter upp delmålen tillsammans. Om de intervjuade lärarna gör detta är inte helt klart. Detta kan vara en del av lärarnas undervisningshandlingar som inte har tydliggjorts i intervjuerna och som bör undersökas vidare. Däremot framgår det i intervjuerna att lärarna har en flexibel inställning till skrivundervisningen. De tar olika vägar in till de olika texttyperna, de förhåller sig öppna till

elevers läsupplevelser och kopplar ihop elevernas kunskaper med de förväntade textspecifika kunskaperna. Särskilt en lärare, Astrid, nämner att hon har arbetat med muntliga förhör istället för att kräva att eleven ska skriva prov. Denna typ av flexibla inställning samt förståelse för svårigheter och styrkor ter sig som goda exempel på anpassningar inom skrivundervisningen.

Att låta flickorna arbeta i mindre grupper skulle kunna vara ännu ett gott exempel på anpassningar inom skrivundervisningen. På så sätt minimeras intryck och distraktionsmoment. Dessutom skulle lärarna kunna få mer tid till varje elev om de hade färre elever i varje grupp. I publikationen *Delaktighet för flickor och pojkar med ADHD* av SPSM (2016) framgår stora undervisningsgrupper som en svårighet. Konsekvenserna av detta blir att lärarna får svårt att skapa nära relationer till varje elev, vilket påverkar i vilken mån eleven upplever sig delaktig i sitt lärande. I stora undervisningsgrupper kan elever med uppmärksamhetsstörningar få svårt att uppfatta vad som sägs eftersom risken för att störas av andra elever ökar desto fler elever som är i klassrummet. Dessvärre råder det inte ett överskott på lokaler och enskilda grupprum. Lärarna får hitta lösningar utifrån de förutsättningar de står inför. På Karins skola har de själva skapat madrasserade bås. Detta kan vara ett alternativ som skulle kunna fungera vid enskilt arbete för att dämpa ljud- och synintryck. De kan inte kompensera för den kontakt och det stöd som behöver. Mindre undervisningsgrupper skulle kunna göra det enklare att bemöta fler elevers behov.

Slutligen till hur flickor med ADHD kan bemötas i skrivundervisningen, men också i skolverksamheten i stort. Velasquez (2014) fann i sin studie att flickor med ADHD ansågs vara mer problematiska än pojkar med ADHD. I en annan studie av Lorentzon & Rödger (2015) fann man att flickor som tar plats och ber om mycket hjälp kan anses problematiska. Den bild som Astrid ger av flickorna är att "[de är] mycket mer utsatta än pojkar med ADHD", att de "blir mer utskällda" och "förväntas kunna annat". Hon beskriver hur flickorna blir annorlunda bemötta om de beter sig på liknande sätt som pojkar. Flickorna "sparkar bakut" när de känner sig orättvist behandlade. Det finns alltså olika förväntningar på flickor och pojkar, vilket Borg Skoglund kallar för könsrollsförväntningar (2020). Dessa kan påverka hur flickorna och pojkarna formar sina beteenden. Den bild som Astrid beskriver är djupt problematisk eftersom skolan har som uppdrag att bemöta alla elevers olika behov, motverka diskriminering och skapa likvärdiga möjligheter oavsett svårigheter (Svenska Unescorådet, 2006; Skollagen, 2010:800). Huruvida det mönster som Astrid beskriver återfinns på andra skolor behöver

utredas vidare. Ingen annan av de andra tre lärarna uttrycker med skärpa och tydlighet att situationen är så krass för flickorna de har stött på. Oavsett hur utspritt detta fenomen är framträder en bekymrande bild. Att flickor som grupp är högpresterande presenterades i inledningen i enlighet med statistik från Skolverket (2019). Samtidigt visar studier på att cirka 40 % flickor med ADHD inte når målen i svenska (Kopp, Berg-Kelly, Gillberg, 2010). Därmed anser jag att man ska urskilja att flickor med svårigheter straffas dubbelt upp – dels genom att flickorna upplever skolgången som svår och dels att skolpersonal upplever flickorna som svåra. Samtliga lärare har i olika utsträckning uttryckt att det finns svårigheter gällande skrivande för flickor med ADHD. Hur grava dessa svårigheter är och hur de framträder varierar från flicka till flicka. Hur lärarna arbetar för att stötta flickorna varierar likaså, men deras anpassningar cirkulerar kring att stötta upp skrivandet och förse eleven med många chanser till att utveckla kunskaper.

6.4 SLUTSATS

Sammanfattningsvis kan skrivundervisningen stötta flickor med ADHD genom att skapa tydlighet och förutsägbarhet med checklistor och delmål. Flickorna skulle också kunna gynnas av att arbeta i mindre elevgrupper eller i ett lugnt, avskilt utrymme. Dessutom kan svensklärare stötta flickorna inför de svårigheter som flickorna står inför. Förhållningssättet till flickorna behöver vara flexibelt och individbaserat utifrån de styrkor och svårigheter som flickorna uppvisar. Vidare behöver lärarna ha förståelse för att energin och motivationen kan vara fluktuerande. Då behöver man ha strategier för stunderna med låg energi och låg motivation, samt planera för stunderna med höga energi- och motivationsnivåer. Om lärarna visar förståelse för komplexiteten i en ADHD-diagnos och har en lösningsfokuserad inställning skulle också skrivundervisningen kunna stimulera och motivera flickorna med ADHD. Avslutningsvis ter det sig som att den här studiens resultat tillsammans med tidigare forskning pekar på att förståelse, flexibilitet och kunskap är ledorden för ett gynnsamt förhållningssätt till flickorna med ADHD.

7. FORTSATTA STUDIER

Det behövs mer ämnesdidaktisk forskning med koppling till NPF, både i förhållande till flickor med ADHD som andra grupper med NPF. Det skulle vara intressant att inkludera fler yrkesroller i studierna såsom rektorer, andra ämneslärare, specialpedagoger, fritidspedagoger, lärare i gymnasieskolan osv. Det vore också intressant att intervjua flickor med NPF i skolåldern. Detta var ursprungsambitionen för denna uppsats men på grund av olika omständigheter resulterade denna undersökande uppsats i att fokusera på lärarnas utsagor. Dessutom vore det intressant att studera pojkar med NPF som inte följer pojknormen och synliggöra på vilka sätt skolvärlden skulle kunna bemöta de behov som pojkarna har. Vidare vore det intressant att se vad examensmålen rörande NPF för lärarutbildningen får för effekt på lärares praxis. Därutöver behöver fler studier göras som fokuserar på skrivsvårigheter hos personer med ADHD. Avslutningsvis vore det intressant att undersöka hur de flickor som bland annat Selma beskriver klarar skolan utan extensiva anpassningar. Beror detta på de höga förväntningar som finns på flickor, eller många flickors förmåga att kompensera för sina svårigheter? Kanske beror framgången på en kombination av de två, men detta bör verkligen lyftas i vidare studier för att skapa en hållbar skolsituation för flickor med ADHD.

8. REFERENSER

Association, P. A. (2017) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, (VA).

Andersson Varga, P., Winlund, A., & Randahl, A-C. (2017). Språk-, läs- och skrivutveckling — Grundskola åk 1-9. Del 7. *Didaktiska perspektiv på skrivande och läsning*. Skolverket, Lärportalen. Hämtad 2020-10-01 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M1_1-9_07A_Didaktiska.docx

Barnombudsmannen (2016). *Respekt - Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd*.

Bengtner, A., & Ahlstrand, T., (2019). *Exekutiva funktioner. Tankar och inspiration kring förståelse — konsekvenser — strategier*. Hämtad 2020-09-24 från: <https://www.agrenska.se/contentassets/fb93e95ce43b4a618769e0036f563443/exekutiva-funktioner-tankar-och-inspiration.pdf>

Bohlin, I. (2011). Evidensbaserad pedagogik: Epistemologiska förutsättningar för evidensrörelsens expansion in i utbildningsvetenskap [Forskningsbeskrivning]. I: *Forskning pågår utbildningssystem: Aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet* (s. 8-). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB: Lund.

Gibbons, P., (2018). *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Studentlitteratur AB: Lund.

Hallin, A-E., (2015). *Borttappade ord*. Hämtad 2020-10-10 från: <https://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2015/8/18/ordmobilisering>

Handal, G. & Lauvås, P. (2000) *På egna villkor – en strategi för handledning*. Studentlitteratur AB: Lund.

Hansson, S., & Rudin, S. (2020). *Flickor med NPF — Ett föräldraperspektiv på specialpedagogiska insatser*. Örebro Universitet.

Hjärnfonden. (n.d). *ADHD*. Hämtad 2020-09-18 från: <https://www.hjarnfonden.se/wp-content/uploads/2015/03/ADHD.pdf>

Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2010) *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren

Kopp, S., (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2010.

Kopp, S., (2019). *Adhd hos flickor, en sammanställning av kunskapsutvecklingen under åren 2000-2010 av Svenny Kopp*. Hämtad 2020-10-12
<https://gillberg.blogg.gu.se/sv/2019/11/04/adhd-hos-flickor-en-sammanställning-av-kunskapsutvecklingen-under-aren-2000-2010-av-svenny-kopp/>

Lorentzon, F., & Røjder, L., (2015). *Buspojkar och normbrytande flickor. En kvalitativ studie av hur specialpedagoger och speciallärare uppfattar elevers tillgång till det särskilda stödet ur ett genusperspektiv*. Uppsala Universitet.

Lundgren, U., Säljö, R., Liberg, C., (2014). (3dje utgåvan). *Lärande, skola, bildning*. Natur & Kultur: Stockholm.

Nadeau, K. G., Littman, E. B., Quinn, P. O. (2018) *Flickor med ADHD – hur de känner och varför de gör som de gör*. Studentlitteratur AB: Lund.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur AB: Lund.

Persson, B. (2008). (2nd upplaga) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber AB: Stockholm.

Psykologiguiden. (2020a). *ADHD*. Hämtad 2020-10-16 från:
<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=adhd>

Psykologiguiden. (2020b). *Exekutiv funktion*. Hämtad 2020-10-16 från:
<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon?Lookup=exekutiv%20funktion>

Riksförbundet Attention. (2018) *Vad är NPF? En skrift om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som ADHD, ASD, Tourettes syndrom och tal- och språkstörning*. Hämtad 2020-10-15: https://butik.attention.se/wp-content/uploads/2019/03/webb_skrift_vad_ar_npf.pdf

Riksförbundet Attention. (2020a). *Elever med NPF slås ut ur den svenska skolan*. Hämtad 2020-09-01 från: <https://attention.se/2020/01/elever-med-npf-slas-ut-ur-den-svenska-skolan/>

Riksförbundet Attention. (2020b) *”Se mig, förstå mig, ta mig på allvar – en undersökning om situationen för flickor och kvinnor med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och psykisk ohälsa*. Hämtad 2020-09-07 från <https://attention.se/2020/09/stor-psykisk-ohalsa-och-suicidrisk-bland-flickor-och-kvinnor-med-adhd-och-autism/>

Sahlgrenska Universitetssjukhuset. (2018). *ADHD*. Hämtad 2020-10-06 från <https://www.sahlgrenska.se/omraden/omrade-1/neurologi-psykiatri-habilitering/a-o/adhd/>

SBU (2005). *ADHD hos flickor [Elektronisk resurs]: en inventering av det vetenskapliga underlaget*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU). Hämtad 2020-09-01 från <http://www.sbu.se/upload/Publikationer/Content0/2/ADHD.pdf>

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., (2017). *Autism och ADHD i skolan. Handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur & Kultur: Stockholm.

Skolinspektionen (2014). *Skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom ADHD*. Rapport nr. 2014:9.

Skollag. (2010:800) Hämtad 2020-12-01 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm.

Skolverket. (2011a). *Kurs – Svenska [Kursplan]*. Hämtad 2021-01-15 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for->

[grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)

Skolverket. (2011b). *Ämne – Svenska* [Ämnesplan]. Hämtad 2021-01-15 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVESVE01

Skolverket. (2019). *Grundskolan – slutbetyg per ämne i årskurs 9*. Hämtad 2020-10-16 från: https://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_betyg_amm&p_flik=G&p_ar=2019&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=G

SOU (2010:51). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Hämtad 2020-10-05 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-201051/>

SOU (2010:79). *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm, 2010.

SOU (2010:99). *Flickor, pojkar och individer – om betydelsen för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm, 2010.

SOU (2014:6). *Män och jämställdhet*. Stockholm, 2014.

Specialpedagogik. (2010). *Skolan och vården missar flickor med ADHD*. Hämtad 2020-09-24 från <https://www.lararen.se/specialpedagogik/annat/skolan-och-varden-missar-flickor-med-adhd>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013). *Årsredovisning 2013*. Hämtad 2021-01-02 från <https://webbutiken.spsm.se/specialpedagogiska-skolmyndighetens-arsredovisning-2013/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *Årsredovisning 2015*. Hämtad 2021-01-03 från <https://webbutiken.spsm.se/arsredovisningen-2015-spsm/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2016) *Delaktighet för flickor och pojkar med ADHD*. Hämtad 2020-09-07 från <https://webbutiken.spsm.se/lagesrapport2016/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). *Genus och specialpedagogik — praktiktära perspektiv. En vetenskaplig antologi från Specialpedagogiska skolmyndigheten*. Hämtad från 2020-09-07 från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/genus-och-specialpedagogik--praktiktara-perspektiv-tillganglig-version.pdf/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018a) *Delaktighet — ett arbetssätt i skolan*. Hämtad från 2020-09-01 <https://webbutiken.spsm.se/delaktighet-ett-arbetssatt-i-skolan/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018b) *Handledning till värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Hämtad från 2020-09-01 <https://webbutiken.spsm.se/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019) *Årsredovisning 2019*. Hämtad 2020-09-01 från: <https://webbutiken.spsm.se/arsredovisning-2019/>

Stockholms läns landsting (n.d.). *Diagnoskriterier för adhd enligt DSM-5*. Hämtad 2020-10-01 från: http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/1._diagnoskriterier_dsm-5_rev.pdf

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.

SVT Nyheter. (2016). *BO: Flickor med ADHD missgynnas*. Hämtad 2020-09-13 från <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/bo-larare-maste-lara-sig-mer-om-adhd>

Säljö, R. (2014). *Den lärande människan. I: Lundgren, P., U., Säljö, R., Liberg, C., Lärande, skola bildning – grundbok för lärare*. Natur & Kultur: Stockholm.

Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning*. Natur & Kultur: Stockholm.

Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs- och skrivundervisning – en väg till inkludering?* Liber AB: Stockholm.

Utbildningsdepartementet. (2020:00176). *Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna*. Hämtad 2020-09-15 från:

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2020/01/okad-kompetens-om-neuropsykiatriska-svarigheter-och-sex-och-samlevnad-i-lararutbildningarna/>

Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik: en studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Velasquez, A., (2014). Exkluderingspraktiker i en särskild undervisningsgrupp. I: Sandström, Margareta, Stier, Jonas & Nilsson, Lena (red.) (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Studentlitteratur AB: Lund.

Wikh, A., Segervall, C. (2007) *ADHD sett ur ett genusperspektiv: Stämmer dagens norm på flickors symtom?* Kandidatuppsats, grundnivå. Linköpings Universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. Hämtad 2020-10-22 från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:16988/FULLTEXT01.pdf>

9. BILAGOR

9.1 INFORMATIONSBREV

Informationsbrev

Jag heter Anna Mathisen och läser till ämneslärare i svenska, engelska och svenska som andraspråk vid Lunds universitet. Under min sista termin skriver jag ett examensarbete som ni har visat intresse för och därför får ni detta brev.

Skrivdidaktik för flickor med ADHD

Flickor med ADHD har i ett tiotal år varit kända främst inom medicinsk, psykiatrisk och psykologisk forskning. Trots att kunskapen om dessa flickor ökar i samhället, så rapporterar Riksförbundet Attention i en studie 2020 om att många flickor med ADHD får sin diagnos sent, mår mycket psykiskt dåligt och upplever att vården och skolan agerade för sent. Ofta flyger flickorna under radarn och får därmed inte det stöd och den hjälp i skolan som de skulle behöva.

Med denna vetskap så har jag valt att undersöka hur skrivundervisningen går till i olika klassrum och på vilka sätt lärare kan arbeta på ett kunskapsfrämjande sätt som ökar dessa flickornas delaktighet i svenskämnet. Eftersom skrivkunskaper är en väsentlig del av hela skolgången så har denna uppsats landat i ett fokus på skrivandet.

Undersökningen baseras på intervjuer med svensklärare och specialpedagoger. Intervjun beräknas ta cirka 60 minuter. Intervjuplatsen sker enligt överenskommelse. Undersökningen grundar sig i olika frågor som rör ADHD hos flickor, skrivdidaktiska frågor, samt anpassningar och stöd.

Deltagandet i intervjun är frivilligt och den medverkande garanteras anonymitet. Den medverkande väljer själv vilka frågor som den vill och inte vill svara på, samt att kan när som helst välja att avbryta sin medverkan. Det är främst jag som kommer ha tillgång till intervjuvaren, och vid behov också min handledare Frida Splendido (Xxx.xxx@xxxx.xx).

Undersökningen kommer att resultera i en uppsats vid Lunds Universitet. Om ni är intresserade av att läsa uppsatsen så kontakta mig så skickar jag gärna er ett exemplar när det är klar.

Kontakta mig gärna om ni har några frågor. Ni når mig på främst på mail (xx@xx.xx), eller via telefon på 07-xxxxxxx. Tack för visat intresse!

9.2 INTERVJUGUIDE I

Din medverkan är frivillig och anonym. Jag vill spela in dina svar och sedan transkribera dem, får jag göra det?

FRÅGOR INNAN VI BÖRJAR?

Idag har jag tänkt att vi ska prata om:

- >> förutsättningar för lärare att tillgodose olika elevers behov,
- >> skrivundervisning, och
- >> flickor med ADHD i tonåren.

Kan du börja med att berätta om dig själv, hur länge du har arbetat som lärare, vilka ämnen du undervisar i och den skola du undervisar på?

TILL ATT BÖRJA MED HAR JAG EN FRÅGA:

- Har du någon koppling till den målgrupp, flickor med ADHD, som vi kommer att prata om?
Känner du någon flicka eller kvinna som har diagnosen, eller har du kanske haft elever som är flickor med diagnosen?
 - *Om ja: Hur yttrar sig symtomen hos flickorna, enligt dig? Hur har du kunnat märka diagnosen hos dem? Eller har du inte märkt av det?*

Vi ska återkomma till målgruppen, flickor med ADHD, senare men först vill jag veta lite mer om dig.

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka årskurser/åldrar arbetar du med?
- Hur ser du på dina förutsättningar som lärare att kunna bemöta och stötta varje elev utifrån dennes förutsättningar?

SKRIVUNDERVISNING:

- Vilka typer av texter arbetar du med i svenskundervisningen?
- Förklara för mig hur du arbetar med skrivande av olika texter.
 - Hur brukar du börja ett arbetsområde där eleverna ska skriva?

- Hur ser skrivuppgiftens upplägg ut, rent generellt?
- Hur förmedlas skrivuppgifter?
- Arbetar du enligt någon skrivmetod eller -modell? Vilken då? Hur ser den ut?

ANPASSNINGAR & SKRIVANDE:

- Vilka anpassningar ser du som viktiga för att stötta elever som kan finna skrivandet svårt?
- Vilka anpassningar gör du generellt i din skrivundervisning?

SLUTLIGEN. TILL MÅLGRUPPEN I FOKUS: FLICKOR MED ADHD:

- Med din erfarenhet i ryggen, vilka svårigheter ser du för flickor som har ADHD-symtom när det kommer till skrivande?
 - Kan du urskilja några styrkor?
 - Vilka hjälpmedel och anpassningar har du använt dig av?
- Hur upplever du att kunskapen och förståelsen kring NPF hos flickor är på din skola?
 - Anser du att mer kunskap kring NPF behövs?
 - Behövs mer resurser? *Eller något annat?*
 - Har ni erbjudits fortbildning gällande NPF?

AVRUNDNING & SAMMANFATTNING

Vi har hittills pratat om:

Skrivundervisning

Flickor med ADHD

Möjligheter och svårigheter i svensklärares roll gällande anpassningar, flickor med ADHD och skrivundervisning

AVSLUTNINGSPRÅG

Är det något som du vill fråga mig om?

Får jag återkomma om det är något som jag undrar över?

Erbjudan: om att få uppsatsen skickad till sig.

TACK för din medverkan!