



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Livsberättelser om vägen till högre studier

Om skoltiden för elever som diagnostiserats med ADHD

Ulrica Jansson Doverfors
Kajsa Lundgren

Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2017
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Ernst Thoutenhoofd
Kod: VT17-2910-136-SLP610

Nyckelord: specialpedagogik, stöd, livsberättelse, utvecklingsekologi, ADHD, tysta flickor

Abstract

Syftet med studien är att belysa elevens perspektiv på sin skolgång fram till högre studier för elever diagnostiserade med ADHD. Med livsberättelsen som metod blickar studenten tillbaka på den egna skolgången för att återge sina upplevelser i syftet att identifiera det som varit främjande och betydelsefullt på vägen till högskola och universitet. Ambitionen var att förstå och beskriva studenternas erfarenheter av skolgången. Frågeställningarna för studien har varit:

1. Vad har haft betydelse och varit avgörande för studenterna för att nå behörighet till högre studier?
2. Vilken betydelse ges erhållandet av en diagnostisering av ADHD i studenternas livsberättelser?

Den teoretiska utgångspunkten för studien var livsberättelse och Bronfenbrenners utvecklingsekologi. Enligt livsberättelseteorin kan forskare genom livsberättelser nå förståelse för människors levda liv och berättare ges tillfälle till reflektion och meningsskapande. Utvecklingsekologin beskriver hur eleven interagerar med omgivande miljö och resultatet visar på betydelsefulla faktorer i mikrosystemet aktiviteter, relationer och roller. Det är aktiviteter som skapar struktur och meningsfullhet; relationer till föräldrar och lärare; rollen där läraren är den tydliga ledaren. I resultatet redovisas betydelsefulla vändpunkter och händelser för att nå behörighet till högre studier i form av en olycka, extra anpassningar, lärares ledarskap och ett högskoleprov.

Resultatet visar att erhållandet av en diagnostisering av ADHD gett självförståelse och förklaringar till tidigare svårigheter men diagnosen är inte betydande i studenternas berättelser.

Förord

I vår studie har vi haft den stora förmånen att få möta studerandes livsvärld. Det har varit spännande möten och vi har vunnit ny förståelse kring hur skolgången kan upplevas. Vårt arbete har pendlat mellan läsande, diskussioner, ifrågasättande, letande efter forskning, mer ifrågasättande, men också av givande diskussioner. Arbetet har inneburit läsande och skrivande både enskilt och tillsammans. Utmaningen har varit hur arbetet ska göras då vi har många mil oss emellan. Lösningen har varit långa samtal via telefon, skrivande via nätet och helgträffar.

Fyra livsberättelseintervjuer och transkribering har genomförts där Kajsa har genomfört de första intervjuerna från A-B tillsammans med transkribering och omvandlande till livsberättelse och Ulrica har genomfört nästkommande livsberättelseintervjuer från C-D tillsammans med transkribering och omvandling till livsberättelser. Övriga delar i arbetet har skrivits och bearbetats tillsammans.

Vi vill tacka våra intervjupersoner som har låtit oss ta del av deras livsberättelser. Tack till vår inspirerande handledare Inger Berndtsson och till våra respektive familjer som under tiden av uppsatsskrivandet har haft överseende med att vi har ägnat stor del av vår lediga tid till att skriva.

Ulrica och Kajsa

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	2
1 Inledning	4
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar	5
2 Bakgrund	6
2.1 En stödjande skolmiljö	6
2.2 Diagnostiseringens funktioner	8
2.3 Livsberättelseforskning.....	9
3 Teoretiska utgångspunkter	10
3.1 Livsberättelsen som teori	10
3.2 Utvecklingsekologisk teori	11
4 Metod	13
4.1 Livsberättelse som metod	13
4.2 Analys av livsberättelser	13
4.3 Genomförande	14
4.3.1 Urval	14
4.3.2 Genomförande av intervju.....	14
4.3.3 Bearbetning och analys	15
4.3.4 Studiens tillförlitlighet och giltighet	15
4.3.5 Etiska principer	16
4.3.6 Metoddiskussion	17
5 Resultat och analys	18
5.1 Annelies livsberättelse om vägen till högre studier	18
5.1.1 Betydelsefullt och avgörande i Annelies livsberättelse	21
5.1.2 Diagnostiseringens roll i Annelies berättelse	21
5.1.3 Utvecklingsekologisk analys	21
5.2 Beatrice livsberättelse om vägen till högre studier	22
5.2.1 Betydelsefullt och avgörande i Beatrice berättelse	25
5.2.2 Diagnostiseringens roll i Beatrice berättelse	26
5.2.3 Utvecklingsekologisk analys	26

5.3	Carins livsberättelse kring vägen till högre studier	27
5.3.1	Betydelsefullt och avgörande i Carins berättelse.....	30
5.3.2	Diagnostiseringens roll i Carins berättelse	30
5.3.3	Utvecklingsekologisk analys	31
5.4	Disas livsberättelse kring vägen till högre studier	31
5.4.1	Betydelsefullt och avgörande i Disas berättelse	33
5.4.2	Diagnostiseringens roll i Disas berättelse.....	34
5.4.3	Utvecklingsekologisk analys	34
5.5	Sammanfattande analys av de fyra livsberättelserna	34
6	Diskussion	36
7	Referenslista.....	39
	Bilaga 1; Missivbrev till samordnares.....	44
	Bilaga 2; Missivbrev till studenter	45
	Bilaga 3; Intervjuguide.....	46
	Bilaga 4; Överenskommelse om deltagande i studie	47

1 Inledning

De senaste åren har skoldebatten handlat om att alla elever inte når kunskapskraven och det uttrycks en mängd åsikter om orsaken. I skollagen (SFS 2010:800) beskrivs skolans kompensatoriska uppdrag där elever ska ges stöd och stimulans att nå så långt som möjligt och där skolan ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och motverka funktionsnedsättnings konsekvenser.

“En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.” (SFS 2010:800, 3 kap, 3§).

De elever som riskerar att inte nå kunskapskraven ska skyndsamt ges stöd, genom extra anpassningar inom klassens ram eller genom särskilt stöd. Skrivningarna är en följd av Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), där Sverige var ett av flertal länder som förband sig att följa intentionerna för undervisning av barn i behov av stöd med målet att arbeta för ökad inkludering för alla elevgrupper inom skolväsendet. Enligt Skolverket (2015) ökar antal elever diagnostiserade med ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) och enligt socialstyrelsen (2014) beräknas fem procent av alla skolbarn ha koncentrationssvårigheter eller ADHD. I skolans arbete med att möta denna elevgrupp har specialpedagogen många gånger en viktig roll att identifiera behov av extra anpassningar och utreda särskilt stöd för att möjliggöra arbetet för inkludering. För att förbättra det specialpedagogiska arbetet för alla elever är det relevant att belysa elevperspektivet av skolgången och dra lärdomar från upplevelser och erfarenheter från tidigare elever.

Bolic Baric (2016) har funnit livsberättelser som en bra metod för att undersöka erfarenheter av stöd i skolan. Genom retrospektiva intervjuer med vuxna diagnostiserade med ADHD och AS – asperbergs syndrom, i åldern 18-30 år, framkom att intervjupersonerna hade upplevt svårigheter under skolgången där det ingick akademiska, sociala och känslomässiga aspekter. Det stöd eleverna hade fått beskrevs som otillräckligt och gavs med bristande kontinuitet. Bolic Barics studie visar att elever diagnostiserade med ADHD skulle vara betjänta av en person som ger extra stöttning genom grundskola, gymnasiet och sedan följa med vidare för etablering i arbetslivet.

För högskolor och universitet är kunskapsområdet kring grundskolans och gymnasieskolans arbete med elever diagnostiserade med ADHD intressant då det pågår tillgänglighetsanpassningar inom högre studier, efter en förändring i diskrimineringslagen (SFS 2008:567) som gäller från 1 januari 2015. Ändringarna föreslogs i propositionen *Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering* (Prop 2013/14:198), vilken belyser miljön inom högskola och universitet som otillräcklig i mötet med olika grupper med funktionsnedsättning såsom npf där ADHD ingår. Propositionen visar att det kan vara svårt att studera vidare efter gymnasiet för elever med npf och högskolor och universitet arbetar för att förbättra högskolemiljöer för att möta studerande med olika funktionsnedsättningar.

Gruppen studenter som diagnostiserats med ADHD, valdes med bakgrund av att gruppen önskas ges en ökad tillgänglighet till högre studier enligt proposition *“Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering”* (ibid). Med denna sammantagna bakgrund är det av specialpedagogiskt intresse att utöka kunskaperna om studiesituationen för elever diagnostiserade med ADHD med syfte att synliggöra främjande arbetssätt för att elevgruppen ska nå högskolebehörighet och ges möjligheter att delta i högre studier. Författarna har

mångårig erfarenhet av att arbeta som lärare och har mött elever med koncentrationssvårigheter och/eller ADHD och är med detta i bakgrunden intresserade av att lyssna till vuxna studenter som blickar tillbaka på sin skolgång i syfte att synliggöra det som varit betydelsefullt för att nå högre studier.

Studien kommer genom livsberättelsen att ta del av upplevelser och erfarenheter av hela skolgången från grundskola till gymnasium från före detta elever som diagnostiserats med ADHD. Vad kan skolan lära från de enskilda berättelserna från studenterna av vad som varit främjande och stöttande för att ta med sig i arbetet med nuvarande och framtida elever diagnostiserade med ADHD?

Frid (i Skott, 2004) menar att livsberättelsen ger läsaren en möjlighet att ställa frågor till texten både till sig själv och hur personer med liknande upplevelser och behov kan bemötas. På så sätt går berättelsen vidare och kunskapen vidgas. Denna undersökning är ett bidrag till en ökad kunskap av det som främjar och är betydelsefullt för elever med ADHD för att de ska ta sig vidare till högskola och universitet.

1.1 Syfte

Studien vill belysa elevens perspektiv på skolgången fram till högre studier för elever diagnostiserade med ADHD. Genom livsberättelseintervjuer blickar studenten tillbaka på den egna skolgången för att återge det som varit betydelsefullt på vägen till högskola och universitet. Ambitionen är att nå förståelse av hur den tidigare skolgången upplevts och kan se ut för elever diagnostiserade med ADHD som kan vara till nytta i det specialpedagogiska arbetet.

Syftet med studien är att genom livsberättelser beskriva vägen till högskola och universitet för att identifiera det som varit avgörande och betydelsefullt för att påbörja högre studier.

1.2 Frågeställningar

Utifrån syftet har vi använt följande forskningsfrågor:

1. Vad har haft betydelse och varit avgörande för studenterna för att nå högre studier?
2. Vilken betydelse ges erhållandet av en diagnostisering av ADHD i studenternas livsberättelser?

2 Bakgrund

Nedan följer den litteratur och forskning som är relevant som bakgrund. I litteratur och tidigare forskning eftersöktes beskrivningar av främjande lärmiljöer samt skildringar av att leva med diagnos och ADHD. Sökandet efter tidigare forskning med livsberättelser som metod gjordes för att utöka kunskaperna om metoden. Tidigare forskningssökning gjordes bland annat i databaserna ERIC, Education Research Complete samt i Supersök med sökorden ADHD, support, special education, life history och narratives.

2.1 En stödjande skolmiljö

Relationen mellan lärare och elev är en framgångsfaktor som flera forskare bland andra Hattie (2014), Hugo (2007) och Lilja (2013) tar upp. Liljas forskning visar att skolarbetet gagnas om lärarna möter elever i förtroendefulla relationer. Lilja kategoriserar de förtroendefulla relationerna i fyra dimensioner; lärarna bryr sig om sina elever, de lyssnar också på sina elever, de sätter gränser och de möter elevernas motstånd. Aspelin (2010) menar att genuina relationer förverkligas i undervisningen och att lärare behöver en god förmåga att bygga relationer och möta den enskilde eleven som han eller hon är. Hattie pekar på betydelsen av lusten att lära och att locka eleverna till fortsatt lärande, vidare menar han att relationen mellan lärare och elev kan stärka en positiv livsuppfattning och öka respekten för sig själv och andra, samtidigt som studieprestationen höjs (Hattie, 2016).

Vid skolstarten ställs nya krav på barnet. Om barnet klarar förväntningarna skolan ställer, utvecklas en positiv arbetsförmåga. Kan barnet inte leva upp till förväntningarna kan ohälsa utvecklas (Danielsson & Liljeroth, 1996). Forskning visar att lärares förväntningar på elever påverkar elevers måluppfyllelse. För att lärande ska äga rum är det centralt att elever utmanas på nivån strax ovanför elevers nuvarande nivå (Hattie, 2012). I Skolinspektionens rapport *Om stöd och stimulans i klassrummet* (Skolinspektionen, 2014) beskrivs konsekvenserna av icke nåbara mål och utmaningar, med att elever tappar motivation och intresse. För höga krav, med för lite stöd, får till följd att elever blir frustrerade och ger upp. Även Hellström (i Beckman, 2007) påpekar vikten av ett utmanande arbetssätt, hon menar att skoluppgifterna bör vara spännande och intressanta då elever med npf är motivationsberoende. Vidare menar Hellström (ibid), att elever, genom insikt om sina funktionshinder, ges möjlighet att se och utveckla starka sidor. Hugo (2007) har i sina forskningsresultat identifierat två avgörande faktorer för att gymnasieelever ska ha upplevt gymnasietiden som meningsfull: att eleverna upplever innehållet som meningsfullt och att innehållet var anpassat efter dem. Även relationer till lärare betonas i resultaten.

Ingvar (i Beckman, 2007) hävdar att omgivningens upplevelse av en persons bristande impulskontroll, som vid ADHD, kan medföra att de sociala signalerna blir negativa och kan medföra stress. Detta kan förvärras om förmågan att avläsa sammanhang är nedsatt. Beckman och Fernell (i Beckman, 2007) problematiserar kring tonårstiden för elever med ADHD. De framhåller att det sociala trycket kan slå hårt mot den som är annorlunda och risk finns att de söker sig till andra som upplever utanförskap. Levander och Rasmussen (i Beckman, 2007) menar att de viktigaste skyddsfaktorerna är välfungerande insiktsfulla föräldrar samt ett starkt och förstående socialt nätverk. Vidare beskrivs god begåvning och bra lärare/skolmiljö som skydd mot skolmisslyckanden.

Inkludering och ADHD har undersökts av Malmqvist och Nilholm (2016). I deras enkätstudie framkom att det i 40 svenska kommuner skraddarsyfts klasser specifikt för att möta elever som diagnostiserats med ADHD. Enkäterna skickades till 290 kommuner och svarsfrekvensen var 76 %. Studien visade att dessa klasser inte utvärderats på ett korrekt sätt. Forskarna konstaterar att npf-diskursen har stor påverkan för skolors organisering och arbetssätt. Nilholm (2014) problematiserar också hur ADHD diagnostiseringen har skjutit i höjden på senare år. Pojkar från lägre socialgrupper är överrepresenterade bland barn som får specialpedagogiska insatser. Nilholm varnar för att inkluderingsbegreppet i de nordiska länderna har blivit luddigt och forskningen har inte kunnat visa hur lärmiljön kan bli mer inkluderande. Nilholm menar att det inom skolan finns två rådande perspektiv på ADHD – den medicinska synen och synen på ADHD som en social konstruktion. Faran med det medicinska perspektivet är, menar Nilholm, att det stärker tron på att skolans problem beror på elevens personliga egenskaper, snarare än på hur skolan fungerar och är organiserad. Hur ADHD eller koncentrationssvårigheter yttrar sig för en elev förändras på grund av miljö och utveckling. Vidare påtalar Nilholm att det finns ett stort behov av forskning kring hur inkludering kan hanteras. Att skolan har kännedom om att barnet har en ADHD-diagnos hjälper inte skolan i sin organisation och arbetssätt. Nilholm poängterar vidare att barn som får diagnosen är olika varandra och att samma barn fungerar på olika sätt i olika situationer. Partanen (2012) diskuterar det relationella perspektivet och inkluderade arbetsformer i skolan. Partanen anser att det är riskabelt att enbart fokusera på lärmiljön, då skolan förbiser individperspektivet och analysen av individens unika behov och förutsättningar. Partanen menar att hänsyn ska tas till både elevens unika förutsättningar och till den omgivande miljön i inkluderingsarbetet.

En italiensk undersökning (Langher, Ricci, Reversi & Krstikj, 2009) visar att barn som är diagnostiserade med ADHD och som vistas i en helt inkluderad skolmiljö har mer relationsproblem med vänner, än andra barn. Dessa 30 %, vilket är dubbelt så många som andra barn, upplevde ensamhet och missnöje med sina kompisrelationer. Detta bekräftar forskarnas hypotes att barn som är diagnostiserade med ADHD riskerar isolering även i en inkluderad miljö. I en kanadensisk studie (Normand, S. Ambrosoli, J. Guet, J. Soucisse, M. M., Schneider, B. H., Schneider, B. H., Maisonneuve, M-F., Lee, M. D. & Tassi, F., 2016) observerades interaktionen mellan barn diagnostiserade med ADHD och barn utan diagnos. Forskarna sökte negativa effekter såsom frustration, nervositet, nedstämdhet och ilska och fann att detta var vanligare i fri lek. Cobb, Sample, Alwell och Johns (2006) har sammanställt 16 studier från USA, där totalt 791 barn och ungdomar har ingått, med forskning kring barn som diagnostiserats med asperger och ADHD. I metastudien har man sökt hur skolan kan förebygga avhopp från studier. Sammanställningen visar att det finns starka bevis för att avhopp effektivt kan förebyggas genom arbete kring elevers tänkande i relationer och agerande i konfliktsituationer. Detta förebyggande arbete kan göras i grupp i skolmiljö såväl som enskilt i terapiliktade former.

Freeman (2014) har analyserat diskursen av beskrivningar av ADHD i fem specialpedagogiska läroböcker för blivande lärare i USA. Han fann diskursen kring ADHD kategorisk och sedd ur ett medicinskt perspektiv där innehållet behandlade: definition, orsak, symptom, egenskaper och behandling. Dysfunktionalitet beskrevs och få beskrivningar av positiva karaktäsegenskaper togs upp. Forskaren befarar att detta kan begränsa lärare i att utveckla sin pedagogik i interaktionen med elevgruppen om de lutar för mycket på de medicinska kunskaperna. Forskaren påtalar vidare att lärare påverkas av avsaknaden av positiva beskrivningar av en ADHD-diagnos och därför konstruerar arbetssätt som går emot inkluderingstanken. Det finns behov av att presentera en annan diskurs för blivande lärare.

I en australiensisk enkätundersökning undersöktes hur föräldrar till barn som var diagnostiserade med ADHD uppfattade att lärare hade förståelse och kunskap att stötta deras barn i skolan (Efron, Sciberras & Hassel, 2008). Föräldrarna upplevde att all personal, inklusive lärarna på skolorna, behövde mer kunskap för att kunna bemöta och arbeta stödjande mot skolans kunskapsmål.

2.2 Diagnostiseringens funktioner

En diagnostisering beskrivs som en stor händelse i en persons liv och för den egna identiteten. Diagnostiseringens påverkan för identitetsutvecklingen diskuteras bland annat av Danielsson och Liljeroth (1996) där de menar att en individ som urskiljs som annorlunda riskerar att utveckla ett inre kaos, ångest och ensamhetskänslor. En diagnostisering kan ses som ett avbrott i en persons livshistoria där den egna identiteten omvärderas och behöver konstrueras om vilket Bury (i Bülow, 2004) påtalar. Det finns ett före och ett efter en diagnostisering. Ohlsson (2011) beskriver att en diagnostisering kan innebära förklaringar för omgivningen och personen som får den och för personen som får sin diagnos ges nya perspektiv av sitt lidande och tidigare svåra perioder. Diagnostiseringen förklarar händelser och svårigheter och ger personen en sammanhållen bild av goda som dåliga erfarenheter.

Hörnfeldt (i Drakos & Hydén, 2011) diskuterar konsekvensen av att diagnostiseras med ADHD vid tidig ålder. Hon ifrågasätter huruvida man blir hjälpt av att identifieras som avvikande och befärdar att en diagnos kan skapa negativa förväntningar i barnets omgivning. En ADHD diagnostisering kan, enligt Hörnfeldt, till stor del påverka hur barnet konstruerar sin identitet och menar att det inte går att undvika att barn som får en diagnos tänker och talar om sig själv på ett nytt sätt.

Enligt spegelteorin blir jaget och medvetande till i mänskliga möten i vardagen. Vi speglar oss i varandra och påverkas av de grupper där vi ingår när vi växer upp. Den uppfattningen vi har av oss själva söks och bekräftas i omgivningen. En person, som ständigt möts av tvivel, börjar till slut att tvivla på sig själv och söker sig till människor som bekräftar uppfattningen. (Svedberg, 2012). Teorin stärker att de negativa aspekterna med en ADHD diagnostisering bör vägas upp av positiva aspekter där individen stärks. I litteratur finns beskrivningar av hur en diagnostisering kan vara stigmatiserande om personen uppfattas som avvikande på ett negativt sätt. En diagnostisering kan ha en kollektiverande funktion, då en diagnos kan uppfattas som en social kategori med allmänt spridda idéer. Bülow (2004) menar att erfarenheter av sjukdom får mening och innebörd då de kollektiveras i mötet med andra personers liknande erfarenheter. Genom att samtala om en sjukdom eller diagnos och läsa om den kan individen få en identitet av att tillhöra gruppen. Bakom en diagnostisering finns auktoriteten från den medicinska professionen, såsom läkare. Denna auktoritet skapar andra förutsättningar för hur en persons problem uppfattas av andra. Frånvaro av en diagnos kan innebära lidande och ifrågasätta en persons karaktär.

En diagnostisering kan innebära ett verktyg för omgivningen att förhålla sig till individen. När en diagnos objektifieras kan den bli till ett verktyg för att diskutera en persons problem (Ohlsson, 2011). Det är diagnosen som gör att en person som har svårigheter kan, enligt Ohlsson, fungera som ett verktyg att betrakta problemet som någonting man har eller bär på, dvs en objektifiering av ett ting. Även Hydén (2004) menar att en diagnos utgör ett angrepp

på oss och kan betraktas som att den ligger utanför oss själva, men är samtidigt en del av oss. En diagnos kan därmed distanseras från personen som bär den och kan fungera som ett redskap för att kunna tala om problemet.

2.3 Livsberättelseforskning

Tidigare användes livsberättelseforskningen av litteraturvetare, lingvister och historiker men har sedan mitten av 1980-talet blivit mer använt inom fler vetenskapliga sammanhang. Intresset beror på en allt vanligare syn på språk som en diskursiv konstruktion, där språket skapar verkligheten istället för att spegla den. Livsberättelseforskning användas numer inom samhällsvetenskap, religionsvetenskap, antropologi, etnologi, sociologi, psykologi, organisationsteori, pedagogik, medicin och psykoterapi (Johansson, 2005).

Svensk livsberättelseforskning som berör skolområdet används av bland andra Håkan Löfgren, Hector Pérez Prieto och Agnieszka Bron. Löfgren (i Pérez Prieto, 2015) har med livsberättelsen undersökt lärares och elevers erfarenheter av kunskapsbedömning. Pérez Prieto (2015), har studerat elever och lärares skol- och livsberättelser. Bron (Stockholms Universitet, 2013) har genom livsberättelsen studerat erfarenheter av att byta land och miljö för doktorander och studerande. Bron har också tillfört och utvecklat livsberättelseforskningen med floatingbegreppet, vilket beskriver ett otryggt vakuumtillstånd när man tappat kontakten med den gamla miljön och har svårt att tillägna sig den nya miljön.

3 Teoretiska utgångspunkter

Undersökningens teoretiska utgångspunkter är hämtade ifrån livsberättelse och Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Livsberättelser ger tillfälle till reflektion, självförståelse och meningsskapande för berättaren. Livsberättelsen strukturerar lösa händelser, förmedlar berättarens identitet och synliggör etik och moral. Livsberättelsen skapas i mötet med mottagaren som därmed är medskapare av densamma och livsberättelser ger kunskaper om det mänskliga. Utvecklingsekologin är en systemteori och ger en helhetsbild över de miljöer en individ ingår i.

3.1 Livsberättelsen som teori

I berättandet kan en person reflektera över erfarenheter, skapa ny mening och kunskap, konstruera uppfattningar om världen, göra moraliska värderingar samt formulera omdömen och etiska regler. Händelserna i en persons livsberättelse blir konkreta exempel på hur berättaren lever upp till sin etiska vision (Johansson, 2005; Hydén, 1997; Skott, 2004). Genom berättandet kan personer strukturera sina erfarenheter och besvara egna frågeställningar kring vem man är, varifrån man kommer och vart man är på väg. Genom en persons berättelser kan en forskare få syn på den kultur där personen ingår samt få inblick i vad berättelsen betyder för berättaren. Livsberättelsen skapas i det unika mötet mellan berättare och lyssnare och formas av dem tillsammans. Muntligt förmedlade livsberättelser är socialt situerade och skapas i intervjusituationen. Livsberättelser lever och ändrar sig beroende på mottagare och kontext och kan organiseras runt en annan betydelsefull vändpunkt i ett annat sammanhang (Johansson, 2005).

Livsberättelseforskning ökar förståelse för människors levda liv, samtidigt som berättaren ges möjlighet till självförståelse när någon annan lyssnar (Hydén, 1997). Då forskaren tar del av det specifika i den enskildes liv, kan det öka förståelsen för andra människors levda liv (Bengtsson, 2005; Johansson, 2005). Berättaren kan strukturera och bearbeta lösryckta händelser eller kaotiska upplevelser och få en överblick över dessa genom livsberättelser (Adelswärd, 1997).

I det postmoderna samhället, där vi rör oss mellan olika sociala sammanhang både privat och professionellt, använder vi livsberättelser för självreflexivitet och presentation av våra olika identiteter i de olika sammanhangen. Berättelsen uttrycker inte en persons identitet, men skapas genom berättelsen om den egna personen (Drakos & Hydén, 2011). I livsberättelser kan berättaren ge uttryck för olika identiteter, såsom sitt dåtidsjag, nutidsjag och framtidsjag. I berättandet kan en person positionera sig gentemot sina olika tidsjag och därmed presentera sig själv. Genom att forskaren synliggör de olika tidsjag som framgår i berättandet kan man se hur berättaren skapar olika identiteter (Blomberg, 2015). I berättandet om identiteter, situationer och händelser i det förflutna ges berättaren möjlighet till att reflektera över sina erfarenheter samtidigt som det skapas mening, nya erfarenheter och identiteter. Reflektionerna i livsberättelser kan ge kunskaper om processer och relationer i en tid, en värld och verklighet utanför eller bortom berättandet, berättelsen och den berättande människan (Karlsson & Perez Prieto, 2012).

3.2 Utvecklingsekologisk teori

Uri Bronfenbrenners utvecklingsteori betonar individens omgivande miljö där strukturen bygger på social- och personlighetspsykologen Kurt Lewins teorier kring motivation och motivationens uppkomst utanför individen. Lewins teorier fäste stor vikt vid medvetande, inbillning, överklighet och den upplevda miljön. Lewin behandlar krafter som ger motivation, men som uppstår utanför individen. Genom boken *The Ecology of Human Development* (1979) ifrågasätter Bronfenbrenner tidigare forskningsresultat då de var gjorda i laboriemiljö där individen lyfts ur sin naturliga miljö och där helhetsperspektiv saknades.

This limitation derives from the fact that many of these experiments involve situations that are unfamiliar, artificial and short lived, and call for unusual behaviors that are difficult to generalize to other settings. From this perspective, it can be said that much of developmental psychology, as it now exists, is the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time (s. 18).

Med tankar om att individen påverkas direkt eller indirekt av samhällets omgivande system utvecklade han den utvecklingsekologiska miljömodellen, vilken består av flera miljönivåer runt individen. Modellen liknas vid en rysk docka där centrum är individen som omges av flera miljölager. Individen samspelar med närmiljön, vilken i sin tur samspelar med andra miljöer. Lagren består av mikrosystemet, mesosystemet, exosystemet och makrosystemet. (Bronfenbrenner, 1979) Chronosystemet är en tidsaxel som lades till senare (Bronfenbrenner, 2005).

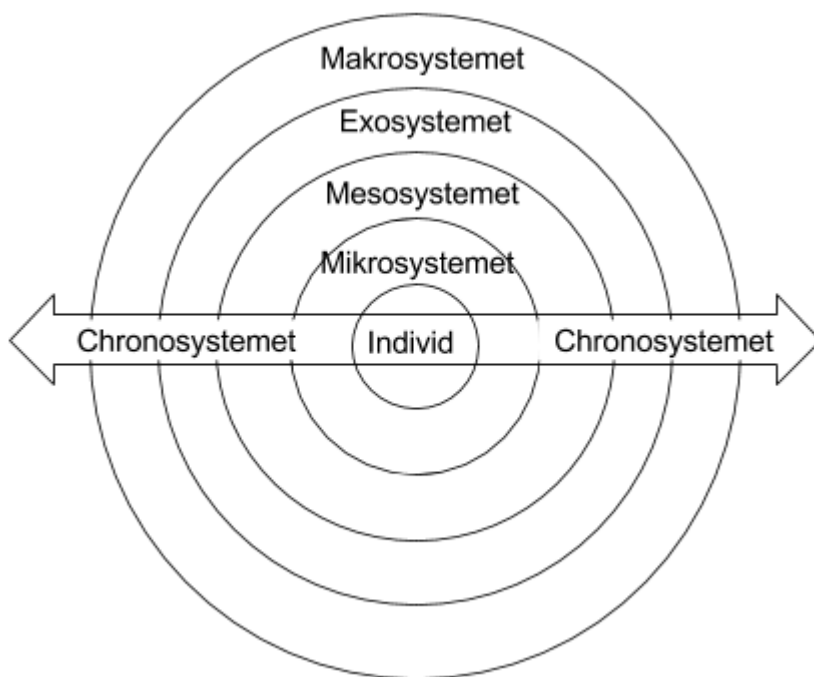
Mikrosystemet är det innersta lagret närmast individen och består av individens närmiljö där viktiga personer ingår, såsom familj, vänner, skola, förskola och kyrka. Individen är en aktiv medskapare i närmiljön och här återfinns interagerandet och relationer med andra.

I *mesosystemet* sker samspelet mellan de olika delarna i mikrosystemet.

Exosystemet är det tredje lagret, vilket består av erfarenheter och samspel i den sociala närmiljön exempelvis föräldrars arbete, rektors och lärares beslut. Individen påverkas av detta men individen själv har ingen aktiv roll.

I *makrosystemet* hittas värderingar, ideologier, attityder, normer och lagar. Även detta lager påverkar individens livsvillkor, men inte heller här har individen någon aktiv roll.

Chronosystemet berör alla lager och handlar om förändringar över tid som påverkar individen. Det kan vara förändringar inom individen, såsom sjukdom, nya personer i de olika lagren eller resultat av beslut av åtgärder i skolan (Bronfenbrenner, 1979; Jakobsson & Nilsson, 2011; Johansson, 2012).



Figur 1. Bronfenbrenners Utvecklingsekologi

Andersson (1986) menar att en betydelsefull utvecklingsmiljö i mikrosystemet är skolan där individer utvecklas genom engagemang i skolans aktiviteter, relationer och roller. *Aktiviteter* handlar om skolans struktur och innehåll. *Relationer* handlar om innehållet i relationer till kamrater och pedagoger och dess konsekvenser över tid. Andersson hävdar att då elever tillbringar mycket tid i skolmiljön har de behov av att knyta emotionella band till vuxna och jämnåriga kamrater. Viktiga relationer mellan vuxna och elever hindras om vuxna arbetar med elever som kollektiv och inte ser individer. Med *roller* syftar Andersson på de lärarroller som förekommer i skolor och de roller elever försätts i, såsom underordnade och passiva eller initiativrika och aktiva. Skolor är en central utvecklingsmiljö för individers självvärdering där det är viktigt att lyckas i skolarbetet eller i kamratgruppen. Enskilda elevers upplevelser av skolans aktiviteter, relationer till kamrater och pedagoger, samt upplevelser av elevroll, skapar trivsel eller vantrivsel. Vid trivselkänslor blir elever engagerade i skolmiljön och anpassar sig. Vid otrivsel begränsas elevers engagemang, de undviker skolmiljön och drar sig undan. Andersson påtalar dock att skolprestationer inte endast är beroende av det som sker i skolor, utan också vilket stöd och vilken uppmuntran som sker i hemmet.

4 Metod

För att hitta det som varit avgörande och betydelsefullt genom skolgången för att nå högre studier valdes livsberättelse som metod då den omfattar hela människans livsvärld. Bronfenbrenners miljönivåer i utvecklingsekologin systematiserar det som framträder vid undersökningen.

4.1 Livsberättelse som metod

Genom livsberättelser får forskaren tillgång till personers unika upplevelser, hur människor fungerar och livet förstås av personen som berättar (Freeman, 2010; Johansson, 2005; Linde, 1993; Pérez Prieto, 2006; Skott, 2004). Livsberättelser är socialt konstruerade berättelser med intrig och poäng där återberättandet av levda erfarenheter vid livsberättelseintervjuer skapar grund till berättarens tänkande och kunskapande. Livsberättelser ses inte som en faktisk redogörelse för händelser eller historier utan representerar berättarens egen synvinkel (Johansson, 2005; Kvale och Brinkman, 2014). Livsberättelsen är meningsskapande och genom berättandet kan den egna identiteten bearbetas och skapas (Goodson & Sikes, 2001; Johansson, 2005; Karlsson & Perez Prieto, 2012).

Vid livsberättelseintervjuer uppmuntras berättandet genom att lyssnaren ställer öppna frågor och ber personen berätta om det som är relevant för syftet och forskningen. Forskaren skapar kontakt genom att lyssna, visa intresse, förståelse och respekt och tydlighet avseende syftet med frågorna. De inledande frågorna vid intervjun ger rika beskrivningar för att få fram berättarens upplevelser och genom att stödja berättelsen genom aktivt lyssnande, nickande och tystnad blir lyssnaren medskapare till det som berättas. Förtydligande frågor kan ibland behöva ställas men berättaren bör ges frihet och tid till att utveckla sin historia för att belysa de viktigaste episoderna eller viktiga personer i berättelsen (Kvale & Brinkmann, 2014).

I livsberättelsestudier är inte syftet att hitta det generaliserbara utan att finna det som är unikt för den eller de personer som ingår i studien. Därmed är inte antalet deltagare i en livsberättelsestudie kritiskt och kan mycket väl utgå från en enda livsberättelse, såväl som flera. Intervjupersonerna som ingår i en livsberättelsestudie ska dock ha de erfarenheter och den kunskap som studien undersöker (Johansson, 2005).

4.2 Analys av livsberättelser

Livsberättelsen är tvärdisciplinär och forskaren kan fritt välja analysvertyg som passar studiens syfte (Johansson, 2005). I narrativa metoder söks inte en sann tolkning, då det finns en öppenhet för fler tolkningar. Skott (2004) menar att narrativ forskning med fördel kan kombineras med hermeneutiskt tolkande analysmetod. Inom hermeneutik vill man öka förståelse mellan människor genom tolkning, där målet är förenig mellan förståelsehorisonter. Forskaren pendlar mellan del och helhet i den hermeneutiska spiralen där varje varv ger en djupare förståelse (Ödman, 2007). I denna tolkningsprocess är förförståelsen viktig då den ingår i helheten som jämförs med detaljer och omvänt. Hermeneutik används för att tolka mening, men betydelseerna är otaliga.

Några exempel på analytiska redskap för livsberättelser kan vara intriger, genre, vändpunkter och brott. Forskaren kan även bearbeta berättelsen genom att titta på innehållet och skapandet av identitet (Johansson, 2005).

Vändpunkter är avgörande händelser i livsberättelsen och är ett analytiskt redskap som studerar händelser som orsakar förändringar i livet. Arvidsson (1998) definierar vändpunkter av ett "då-nu" eller "här-där". Det kan vara byte av bostadsort, social status, anställning och giftermål. Prince definierar vändpunkter med en händelse eller handling som visar om berättarens målsättning är nåbar och vänder intrigen (i Johansson, 2005).

4.3 Genomförande

Nedan beskrivs studiens urval och bortfall, genomförande av intervjuer, tillförlitlighet och giltighet samt etiska principer.

4.3.1 Urval

Studiens urval baseras på ett bekvämlighetsurval och tillgänglighetsurval (Bryman, 2009). För att komma i kontakt med studerande som var diagnostiserade med ADHD vid högre studier kontaktades två samordnare för funktionshinder vid två högskolor och universitet.

Urvalskriterierna för deltagarna var att de skulle ha erfarenhet av grundskola och gymnasieskola och att de har diagnostiserats med en ADHD diagnos, samt tagit sig vidare till högre studier. Studien presenterades för samordnarna via telefon och ett kort informationsbrev (bilaga 1) skickades därefter till samordnarna och ett kort informationsbrev (bilaga 2) förmedlades till studenterna via samordnarna med en presentation av intervjuaren och där studien presenterades tillsammans med beaktandet av de forskningsetiska principerna. Samordnarna återkom med sex intresserade studenter, två män och fyra kvinnor. Vid kontakt visade det sig att de två männen nyligen avslutat sina studier. Studien genomfördes därför med de fyra resterande studenterna som alla var kvinnor.

4.3.2 Genomförande av intervju

Frågeguiden skapades utifrån ett utforskande perspektiv där syftet var att studenterna skulle berätta så mycket som möjligt genom öppna frågor och uppmaningar att berätta. Avsikten med frågeguiden var att användas som ett stöd i intervjusituationen om berättandet skulle avstanna. Intentionen var att avbryta berättaren så lite som möjligt då detta kunde styra berättarens konstruktion av sin livsberättelse.

Frågorna i intervjuguiden prövades under en pilotintervju. Utfallet på frågeguiden blev som önskat och denna användes som stöd i följande intervjutillfällen. Under pilotintervjun skapades tanken på att låta berättare placera ut viktiga händelser och skeenden på en tidslinje för att förtydliga händelseförlopp och den kronologiska ordningen. Detta prövades under pilotintervjun och förtydligade kronologin vid intervjutillfället. Följande intervjuer avslutades med att en tidslinje skapades på liknande sätt men vid två intervjuer var kronologin tydlig och

livslinjen tillförde därför inte fler händelser. Intervjuerna genomfördes på platser som var mest lämpliga för att kunna få samtala ostört och kändes bra för deltagarna. Två intervjuer genomfördes på café och två intervjuer genomfördes vid högskolans/universitetets bokningsbara grupprum. Intervjuerna genomfördes individuellt med studenterna.

Intervjutillfället inleddes med ett kort samtal där vi informerades om studien och de forskningsetiska reglerna. Studenterna fick möjlighet att ställa frågor och fick skriva under ett avtal om hur de uppgifter som lämnades skulle användas. Intervjuerna varade mellan 60-90 minuter och spelades in. Samtliga fyra studenter deltog och samma ingångsfråga användes i alla livsberättelseintervjuer. Intervjuerna flöt på relativt lätt där informanterna delade sina upplevelser kring sin skoltid och intervjuaren understödde berättaren genom att lyssna aktivt och i de fall där det behövdes ställdes förtydligande frågor. I slutet av intervjun inbjöds studenterna att ställa frågor eller lägga till mer information till det som framkommit. Hade någonting framkommit under intervjun som berättaren inte ville att vi använde i arbetet hade berättaren tillfälle att säga det. Vi genomförde två intervjuer var.

4.3.3 Bearbetning och analys

Analysen gjordes genom att vi lyssnade igenom både våra egna och varandras intervjuer. På så sätt bildades en uppfattning av varandras material och vi fortsatte sedan bearbetningen med att lyssna igenom de egna intervjuerna flera gånger för att inget viktigt skulle missas eller missförstås. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och bildade tillsammans 55 sidor nerskriven text. Efter transkriberingen lyssnades intervjuerna igenom samtidigt som vi gick igenom texterna för att säkerställa att inget förbisetts eller feltolkats vid transkriberingen. Det transkriberade materialet bildar en hybrid mellan det talade och det skriftliga språket där transkriberingen blir en tolkning av det inspelade materialet (Kvale & Brinkmann, 2014). Materialet analyserades genom att ordnas i kronologisk ordning där intervjuaren sammanställde en sammanhängande intrig eller en livsberättelse där citat från studenterna är tongivande. För att spegla studenternas upplevelser och erfarenheter har språket behandlats med varsamhet och det är berättarens språkbruk som används i den skrivna intrigen/livsberättelsen.

Intrigen lästes igenom och bearbetades genom att identifiera det som främjat studentens väg till högre studier. Betydelsefulla och avgörande händelser, skeenden och personer identifierades och jämfördes med helheten i berättelsen. Resultatet av det betydelsefulla och avgörande för att nå högre studier bearbetades med aspekter från livsberättelsen och Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori där det identifierade resultatet passades in i den utvecklingsekologiska modellen för att få en överblick.

4.3.4 Studiens tillförlitlighet och giltighet

Resultatet i studien är inte generaliserbart utan handlar om att belysa människans unika livssituation och livsvärld, i det här fallet för studenter diagnostiserade med ADHD och deras tid genom skolgång och vägen till högre studier. Resultatet fyller en samhällsrelaterad funktion där vi eftersträvar att undersöka och förstå hur vägen till högre studier kan upplevas. Vid livsberättelseintervjuer är intervjuare medskapare till berättelser som uppstår, eftersom dessa uppstår i den sociala situationen som intervjun tar plats. Riessman (i Hydén & Hydén, 1997)

hävdar att trots att intervjuaren genom frågor avbryter berättelsen, kommer den intervjuade att berätta sin livshistoria, men att detta kräver berättelseutrymme.

Riessman (Johansson, 2005) betonar att forskaren måste ta ansvaret för de tolkningar som produceras. För att säkerställa studiens tillförlitlighet, föreslår Johansson (2005), att forskaren återgår med materialet till berättaren som bekräftar om materialet stämmer med vad de sa och deras egna tolkningar. Med hänsyn till detta skickades livsberättelsen tillbaka till berättarna för att kontrollera om innehållet uppfattats korrekt och för att säkerställa analysen av intervjuerna. Livsberättelserna godkändes av tre av berättarna och en rättelse i en av livsberättelserna gjorde att också den godkändes.

4.3.5 Etiska principer

För humaniora och samhällsvetenskaplig forskning har Vetenskapsrådet (2002) tagit fram etiska riktlinjer. De forskningsetiska principerna har två huvudkrav – individskyddskravet och forskningskravet. Forskningskravet innebär att forskning ses som viktigt och nödvändig för individens och samhällets utveckling där krav finns på att forskning bedrivs och håller god kvalitet. Individskyddskravet innefattar; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman, 2009; Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna i en studie är i och med att de etiska riktlinjerna följs skyddade från skada och kränkning.

Informationskravet kan sammanfattas genom att forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om forskningens syfte och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Deltagandet skall vara frivilligt och deltagarna har rätt att avbryta sin medverkan när som helst.

Samtyckeskravet innebär sammanfattningsvis att deltagaren har rätt att bestämma om han eller hon vill delta i studien. Forskaren skall inhämta samtycke för att delta och i de fall målsmans underskrift behövs inhämtas denna.

Konfidentialitetskravet innebär sammanfattningsvis att deltagarna i studien skall ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter skall förvaras på ett säkert ställe så att obehöriga inte kan ta del av dem. Deltagarnas anonymitet skall säkerställas genom att namn, orter och annat som kan röja deltagaren byts ut. Vid personhistoriska studier kan det ingå levnadsbeskrivningar med uppgifter av privat natur men Vetenskapsrådet (2002) råder forskaren att samråda med direkt och indirekt berörda personer före publicering. Vid särskilt känsliga fall påpekar Vetenskapsrådet att det kan vara befogat att avstå från publicering av vissa uppgifter. Risken att deltagarna oavsiktligt identifieras bör betraktas mot värdet av det förväntade kunskapsstillskottet.

Nyttjandekravet innebär sammanfattningsvis att insamlade uppgifter och information som deltagare lämnat inte får utnyttjas i andra icke-vetenskapliga syften eller lämnas vidare.

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Studiens syfte och samhällsnytta presenterades för deltagarna när samordnarna vid högskola och universitet tillfrågade deltagarna om de ville delta i studien. Ett brev med information kring studien, dess syfte och kort beskrivning av hur intervjun skulle gå till lämnades ut av samordnaren tillsammans med muntlig information om att de forskningsetiska principerna beaktas.

Innan intervjun startade informerades intervjupersonen ännu en gång om de forskningsetiska principerna. Frågan om vi kunde göra en ljudupptagning av samtalet ställdes. All personlig information såsom namn, ort eller namn på skolor byttes ut för att säkerställa deltagarens konfidentialitet. Om känslig framkom i intervjun tillfrågades om de godkände att detta återgavs i studien. Studenterna fick skriva under ett dokument att de godkände att delta i studien (bilaga 4).

4.3.6 Metoddiskussion

Informationsbrev kring studien delades ut via samordnare till deltagare tidigt under processen och kan möjligtvis ha påverkat deltagarna genom att de på så vis förberett sig innan intervjuerna och tänkt igenom sin skoltid. Brevet delades ut i god tid eftersom syftet var att tidigt identifiera om studien var möjlig att genomföra och för att säkerställa deltagare till studien. Forskarfrågor och metodval var då inte fastställda och i brevet förklarades att vi eftersökte framgångsfaktorer för elever diagnostiserade med ADHD. I början av intervjuerna påtalade studenterna att de inte kunde tillföra fler framgångsfaktorer även om detta inte efterfrågades vid intervjutillfället vilket tyder på att de delvis tagit hänsyn till att uppfylla det som stod i informationsbrevet.

Livsberättelsen fungerade väl som metod, då det var ett intresseväckande sätt att ta del av studentens livsvärld och gav en helhetsbild av berättarens skolgång. Metoden gav berättarna tillfälle att tänka efter och berätta om betydelsefulla händelser och personer för att slutligen komma fram till svar de inte själva reflekterat över tidigare. Detta bekräftades under intervjun då flera av berättarna uttryckte att delar av berättelserna var oreflekterade innan mötet och att de i intervjun gavs tillfälle och tid att tänka efter. Även i responsen då livsberättelserna återgetts till studenterna uttryckte några av dem att de hade gjort nya reflektioner under intervjun. Metoden var intressant då intervjuaren fick ta del av berättarens hela livsvärld. Mötet vid samtliga intervjuer uppfattades av intervjuaren som genuint och jämbördigt.

Intervjuer genomfördes enskilt och val av mötesplatserna fungerade som det var tänkt. Valet gjordes utifrån lämplighetsskäl där intervjun kunde genomföras ostört och där studenten kände sig trygg. Det visade sig fungera väl även om samtalet berörde känsliga ämnen. Vid en av intervjuerna pågick ett renoveringsarbete i bakgrunden, men efter en förflyttning i lokalen fungerade det bättre.

Att intervjuerna efter transkribering sammanställdes till livsberättelser och skickades tillbaka till berättarna var för att säkerställa resultatet. Detta uppfattas som viktigt då det gav berättaren möjlighet att göra förändringar och se om livsberättelsetolkningen stämde med det som sades i intervjun och berättarens egen tolkning. Något ord byttes ut och någon tidpunkt förändrades i berättelserna. Det bekräftar tillförlitligheten i resultatet.

5 Resultat och analys

Utifrån de fyra berättelserna valdes delar bort på grund av att materialet var omfattande och det utlyfta materialet inte omfattades av studiens syfte. Den kvarvarande livsberättelsen påverkas inte av detta utan speglar studentens upplevelse av skolgången från förskola upp till gymnasienivå och vägen fram till högre studier. Resultatet i de fyra livsberättelserna presenteras i kronologisk ordning från förskola och lågstadium fram till högskolestudier där citat från intervjun är inskjutna och markerade med citattecken. Vid pauser har dessa markerats med tre punkter. Varje berättelse följs av en analys av vad som är betydelsefullt och avgörande i skolgången för att nå högre studier. Analysavsnittet avslutas med en sammanfattande analys av samtliga livsberättelser.

5.1 Annelies livsberättelse om vägen till högre studier

Annelie har diagnostiserats med borderline, ADHD och atypisk autism. Hon studerar socialpsykologi, men vill egentligen läsa juridik. Annelie beskriver en anpassad studiegång i slutet av högstadiet som stöttande, men stöd i skolarbetet gavs först på kommunala vuxenutbildningen. Enligt Annelie hade hon inte rätt till stöd innan hon erhållit samtliga diagnoser.

“Det har väl inte varit helt smärtfritt. Jag fick ju inte mina diagnoser förrän jag var tjugofyra kanske. Jag tar allting så bokstavligt och jag är så lätt distraherad. Då var det ju ingen som fattade varför. Och då fanns det ju heller ingen som har hjälpt liksom. Jag upplevde att det var jobbigt att gå i skolan. Idag tycker jag det är roligt och att sitta hemma med uppgifter. Då tyckte jag mest att det var jobbigt. Jag förstod väl inte riktigt vad de ville ha ut av mig. När man gör samma prov i fysik sju gånger utan att klara det och det är samma frågor och du till slut får sitta med boken och ändå inte klarar det fattar man att det är någonting som är fel. Men ingen kan sätta fingret på det.”

Lågstadiet var en bra tid, eftersom skolsituationen bestod av mycket lek och skolformen var friare. Även om Annelie inte förstod rollerkar, fungerade relationerna med skolkamraterna eftersom de var kända sedan förskoletid. Annelie kunde argumentera för sin sak och föräldrar och vänner till föräldrarna menade att advokatycket passade hennes personlighet. Alltsedan dess har Annelie haft målsättningen att studera juridik, eftersom hon då skulle få användning av sin argumentationsförmåga, få en attraktiv lön och vara andra människor till hjälp. Annelie framhåller envishet och vilja att bli advokat som det avgörande för att hon tagit sig till högre studier.

“Det som har gjort att jag valde högskolan är att jag ända sedan jag var typ 10 år har vetat att jag inte velat bli någonting annat än advokat. Jag vill inte det. Jag kan inte det. Jag läste till undersköterska för jag trodde jag kunde få min gymnasiebehörighet genom att läsa till det. Jag läste det i onödan. Det blev ingen kompetens. Visst har det varit kul att praktisera på sjukhus och vårdavdelningar. Det är väl helt OK. Men det är inte det egentligen jag vill... Jag vill inte bli någonting annat än advokat. Jag kan inte förlika mig med tanken på att göra någonting annat och dit kommer jag aldrig om jag inte går på högskolan.”

Under mellanstadiet förändrades skolsituationen då familjen flyttade. Annelie fick börja på en ny skola vilket medförde mobbing, utfrysning och skolkbeteende.

“När jag började mellanstadiet, vi flyttade och jag fick börja på en ny skola och det blev mycket mobbing och utfrysningar och sådana här grejer. Och jag hade en jättelång sjukt svår separationsångest från det jag hade lämnat. Jag ville bara tillbaka och kunde inte acceptera att gå in i någonting nytt.”

Annelie var arg på att behöva lämna en situation där allting fungerade och ville inte acceptera den nya situationen. Annelie förändrades till en tyst person av rädsla för att säga fel. Särskilt känsligt har det varit om lärare korrigerade hennes felsägningar.

I högstadiet ökade frånvaron till 80 % och frågan kring hennes skolgång diskuterades av skolan, BUP och socialtjänsten. I möten med skolan och föräldrarna påtalades skolplikten och man diskuterade anpassad studiegång. Först vid en omplacering till ett HVB-hem, i slutet av högstadiet, fick Annelie anpassad skolgång. Detta var en välbehövlig period, eftersom det möjliggjorde en bättre start på gymnasiet.

“Det som egentligen fungerar som stödande har varit när jag fick anpassad studiegång. Då fick jag gå kortare tid i skolan. Den anpassade studiegången gjorde att jag orkade studera på heltid när jag sedan gick gymnasiet och inte behövde gå IV eller så.”

Gymnasiet fick en bra start, med full närvaro, höga betyg och en ny klass som hon trivdes med. Siktet var inställt på framtida juridikstudier och Annelie visste att hon behövde göra bra resultat för att nå sitt drömyrke. Gymnasieklassen, på barn och fritidsprogrammet, beskriver Annelie som en “*halvträsigt skara*” där de flesta eleverna hade haft olika svårigheter i sin tidigare skolgång. I årskurs två åkte Annelie på semester och när hon kom tillbaka hade någon spridit rykten, vilket ledde till mobbing och utfrysning. Följden blev en ny period av skolkbeteende.

“Första året funkade väldigt bra. Men så åkte jag på semester och när jag kom tillbaka hade någon börjat sprida en massa skit och så började det igen med utfrysning och mobbing... i 2:an... och då dök ju skolk och frånvaron igen. Jag fixade inte att vara där för jag visste att alla snackade bakom ryggen på mig. Sedan gick jag i princip inte alls. Någonting som hade kunnat blivit riktigt bra gick inte så bra.”

Annelie har höga krav på att prestera väl. Hon menar att hennes starka förmågor, som att skriva, inte har tagits tillvara i skolan. Annelie behöver klara praktiska uppgifter vid första försöket för att inte ge upp. Hon tog studenten utan gymnasieexamen och fick ett samlat betygsdokument. På kommunala vuxenutbildningen studerade hon till undersköterska och läste privatjuridik. Under denna tid fick hon extra anpassningar genom att sitta i enskilt rum eller lyssna på musik vid prov. Det har gjort att hon har kunnat koncentrera sig på egna tankar utan att distraheras av det som sker omkring henne.

“Det är av någon anledning enklare att koncentrera sig. När det är inlämningsuppgifter... jag har alltid på musik. Det blir mycket enklare att tänka då. Är det någon som sitter och pratar bredvid är jag jättedistraherad.”

Annelie har intresse för brott, straff och lagar. Hon beskriver rättegångsserier på TV som inspiration till att vilja studera juridik.

“Jag har velat tjäna mycket pengar och jag har alltid varit väldigt pratglad. Käften går i ett. Folk sa att du kan prata för din sak. Det skulle passa dig på något sätt. På den tiden var det viktigt att tjäna mycket pengar. Men sedan... Ju äldre jag blev desto mer fastnade jag i brott och straff och lagar. Jag kan sitta och läsa lagparagrafer och folk tycker att jag är dum i huvudet.”

Målsättningen att bli advokat tillsammans med hennes envishet har tagit Annelie till studier vid högskola, trots återkommande perioder då hon varit inlagd i psykiatrivården. Funderingar på om arbete inom kriminalvården är en mer realistisk målsättning än advokatycket har dykt upp på senare tid. Lärdomarna hon har gjort genom sin skoltid sammanfattar hon med orden:

“Jag har lärt mig att för mig tar det längre tid att förstå och att jag har enklare att uttrycka mig i skrift. Jag har lärt mig att om jag är i en situation där jag känner mig tryggare blir det lättare för mig. Jag har lärt mig att det kan vara kul att gå i skolan, men det kräver rätt insatser också.”

Annelie beskriver en betydelsefull vänskap med en pensionerad sjuksköterska, som hon har lärt känna genom sin kontakt med sjukvården. Annelie upplever stöd från sjuksköterskan och att det betyder mycket att de har lärt känna varandra under hennes svårare perioder. Kontaktpersoner, som tilldelats av socialtjänsten, har fungerat stödjande och beskrivs som ställföreträdande föräldrar.

“De har funkat som extraföräldrar. När det är någonting som behöver tas tag i skolan eller när möten behöver ordnas. Intyg som behöver fixas, utredningar som behöver göras så kan de hjälpa till att trycka på så det blir gjort lite fortare. En period när jag bodde hemma var det skönt att ha någon att prata om hemsituationen med.”

För Annelie är det viktigt med rimliga förklaringar till hur olika fenomen fungerar i olika skolämnen. Om förklaringar till hennes frågor uteblir kan hon inte erhålla nya kunskaper och väljer att inte delta i skolarbetet.

“Man blir trött när man inte förstår och frågar och ändå inte får svar så man förstår. Då är det inte roligt. Sedan är det väl inte alltid det ska vara roligt att gå i skolan heller men det gör stor skillnad hur mycket man bryr sig om att gå dit.”

Annelie berättar att de samlade diagnoserna har gett henne rätt till stöd.

“Eftersom jag fick mina diagnoser sent hade jag ingen rätt till stöd innan. Ingen visste vad som var fel. När jag började läsa socialpsykologi och jag går under LSS och om man har npf-diagnoser som jag har, ger det rätt till ett annat stöd.”

Annelies reaktioner i olika situationer förklarar hon genom sina diagnoser och hon berättar att hon hittar igenkänning i litteratur. Personal inom sjukvården har också hjälpt Annelie till självförståelse för egna reaktioner och svårigheter.

“Jag inser mer och mer om mig själv när man fått information om diagnosen. Jag har fått litteratur att läsa och inser att det där är ändå väldigt likt mig. Så får man prata

med vårdpersonal och det är en sjuksköterska på avdelningen som är väldigt duktig på det här med npf. Och så får man sitta och prata med henne och hon kan förklara jo du reagerar så för du fungerar så här. Hon förstår ju mig bättre än jag förstår mig själv.”

Annelie menar att omgivningen får acceptera henne som hon är och hon berättar gärna om sina diagnoser och de svårigheter de medför.

“Jag har varit väldigt öppen med det. Min mamma tycker kanske ibland att behöver väl inte berätta om det. Fast vad spelar det för roll? Jag har kommit till den punkten att de får tycka att jag är konstig eller att jag inte är konstig. Jag bryr mig inte om det.”

Annelie avslutar intervjun med en sammanfattande betraktelse.

“Det är inga problem som läget är idag. För idag vet jag vem jag är och jag har de svårigheter jag har. Det som har hänt, har hänt och det kan jag inte ändra på. Jag har enklare att säga vad jag behöver och om något är svårt för mig. Egentligen har jag blivit äldre och tryggare i mig själv. Jag har fått stöd av omgivningen och accepterat att det är som det är. Det kommer gå bra i skolan om jag får rätt insatser. Anteckningsstöd och någon som förklarar mer för mig.”

5.1.1 Betydelsefullt och avgörande i Annelies livsberättelse

Betydelsefullt i Annelies livsberättelse har varit omgivningens spegling av att advokatycket skulle passa henne, anpassad studiegång och extra anpassningar. Det har varit viktigt för Annelie att få rimliga förklaringar till varför någonting ska studeras, eftersom det har motiverat till närvaro i skolan. Det som varit avgörande för att påbörja högre studier är Annelies envishet och målsättning att bli advokat. Berättelsens vändpunkter, som varit avgörande för att nå högre studier, är anpassad studiegång och extra anpassningar.

5.1.2 Diagnostiseringens roll i Annelies berättelse

Annelie har erhållit flera diagnoser och menar att diagnoserna medfört rätt till stöd i skolsituationen och rätt till stöd utanför skolan. Hon beskriver att hon är lätt distraherad och uppfattar information bokstavigt detta menar hon har sin grund i hennes svårigheter som diagnoserna medför. Erhållandet av diagnoser har inneburit kontakt med sjukvårdspersonal som förmedlat betydelsefull information om diagnoser och hjälpt till självförståelse. Annelie hävdar att hon inte påverkas av hur omgivningen uppfattar hennes diagnoser eller henne som person, eftersom hon anser att omgivningen får acceptera henne som hon är.

5.1.3 Utvecklingsekologisk analys

Alla system i utvecklingsekologin har påverkat Annelie på vägen till högre studier. Det mest framträdande är betydelsen av aktiviteter och relationer i mikrosystemet. Innehållet och

utformningen av skolans aktiviteter har påverkat Annelies deltagande i skolarbetet eller om hon har dragit sig undan det. För Annelies engagemang i skoluppgifter har krävts förståelse för det som skulle läras och att praktiska uppgifter fungerat vid första försöket. Utformningen av skolaktiviteter på vuxenutbildningen med extra anpassningar har haft en positiv inverkan på skolresultaten. Relationer med föräldrar och deras vänner, har medfört att Annelie vill studera till advokat. Relation med kontaktpersoner och vänskapen med en sjuksköterska har varit viktig då det inneburit stöttning och uppmuntran. Relationer med jämnåriga i skolmiljö har haft mest betydelse för om Annelie alls har närvarat i skolan.

I berättelsen, från mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet, beskrivs en passiv elevroll. Annelies rädsla för vad lärare och klasskamrater skulle tänka om felaktiga svar vid genomgångar har gjort att hon har blivit tyst och inte vågat delta i klassrumsdiskussioner. Lärare och deras roll beskrivs inte i berättelsen.

I mesosystemet återfinns samverkan mellan kontaktpersoner, sjukvård och skola. Kontaktpersoner beskrivs av Annelie som ställföreträdande föräldrar och har medverkat till att det har fungerat i miljön kring henne. I exosystemet finns beslut som tagits av myndigheter, rektorer och sjukvård. Erhållandet av en diagnos, anpassad studiegång och genomförandet av extra anpassningar, tilldelning av kontaktperson och flytt till HVB-hem är gjorda efter beslut inom sjukvård, skola och myndigheter i exosystemet. I makrosystemet finns värderingar som inverkar på Annelies målsättning att ta sig till högskolan. Hennes starka önskan att läsa juridik är den största anledningen att hon tagit sig till högskolan. Annelie beskriver aspekter från makrosystemet, såsom inspiration från TV-serier, värdesättandet av lönenivå inom advokatycket samt en önskan att hjälpa utsatta personer. Förändringar över tid som påverkat Annelie i chronosystemet är resultatet av anpassad studiegång och extra anpassningar på vuxenutbildningen. Erhållandet av diagnoserna har gett Annelie självförståelse och rätt till stöd på högskolan, vilket påverkar hennes studieresultat över tid i chronosystemet.

5.2 Beatrice livsberättelse om vägen till högre studier

Skoltiden beskrivs som krävande och hon har sällan förstått syftet med skoluppgifter vilket har gjort henne omotiverad. Under skoldagar var Beatrice vanligtvis okoncentrerad, vilket doldes genom att hon ritade och skrev i sitt block. Större delen av skoluppgifter har hon fått göra i hemmet efter skolan.

”Jag satt av mycket av mycket av min skoltid och sen så fick jag göra skolarbetet hemma, så det blev ju dubbelt.”

Beatrice har få minnen från lågstadiet men beskriver en dålig självkänsla i skolarbetet. Från tioårsåldern led Beatrice av en depression som gått över först i vuxen ålder. Mellanstadiet var en period då Beatrice kunde ”glida med utan att det märktes”. Beatrice berättar att hon saknade förmåga att vara fokuserad i skolan. Eftersom hon inte störde någon annan uppmärksammades inte hennes svårigheter. Det var stor skillnad mellan mellanstadiet och högstadiet, eftersom det på högstadiet ställdes högre krav än tidigare och här blev det synligt att Beatrice sällan lämnade in skoluppgifter.

”Det var ju mycket som blev för stort för först var det svårt att komma igång och sedan när man kom igång så var det svårt att avsluta det. Hade jag från början fått, det här vill vi veta, det här ska du kunna och till och med kanske det får inte vara mer än så här många sidor så hade det liksom varit lättare och göra för allt var liksom så här lite diffust. När man dessutom inte gjorde någonting i skolan och fick göra allting hemma.”

Beatrice mående har medfört skolfrånvaro under långa perioder, vilket lett till att hon kommit efter i studierna. Avsaknaden av egen struktur i skolarbetet har förvärrat situationen då det medfört stress och ångest. Under högstadiet gick hon i två olika skolor. På den senare skolan följdes skolfrånvaron snabbt upp, vilket ökade närvaron och att hon bättre hängde med i studietakten.

”Det var ju innan jag hade min diagnos, men de hade ändå mer struktur och följde upp mer och det var ju bra så sätt. Det har jag inte tänkt på först nu heller. Jag kom ju inte efter lika mycket då för att de reagerade.”

Beatrice beskriver en olycka då hon kom i kontakt med en sjukvårdsmiljö. Denna händelse fick henne att välja sjuksköterskeyrket.

“Det var i nian. Vi hade inte valt gymnasium än och jag visste inte vad jag ville bli. Jag tänkte välja natur för att jag har alltid haft lätt för matte och så. Men det var för att jag krockade med min moped... rätt brutalt. Jag blev hämtad med ambulans och det var på marken, när ambulansen kom, som jag blev impad av deras arbetssätt. Det var bemötandet och deras hjälp att få mig att förstå. Jag var i chock och kunde inte tänka klart. Men de var så här jättelugna och fick mig att känna mig trygg. Men så tänkte jag bara – Åh, jag kanske skulle jobba på ambulans. Och sedan kom jag till sjukhuset och då blev jag fascinerad av hela miljön egentligen. Och sedan dess var det bara... nej jag ska jobba på ambulans.”

Beatrice har haft svårt att lämna ifrån sig uppgifter för bedömning och beskriver ett samtal med en svensklärare som gav henne ett ökat självförtroende i svenskaämnet.

”Det var ett tillfälle då jag var på ett utvecklingssamtal med min svensklärare. Och hon sa: men du är ju jätteduktig på det här. Om du bara lämnade in dina uppgifter. Dels fick jag upp självförtroendet då jag var duktig i skolan och jag hade fortfarande bilden av att jag var väldigt dålig. När jag förstod att jag är rätt bra så började jag lämna in mina uppgifter och fick mitt MVG, men det var också då som jag började känna att det blev för mycket och jag började lägga uppgifter på hög.”

I slutet av årskurs nio var Beatrice inlagd på psykiatri och skolan kontaktade henne med två alternativ att välja mellan: att kunna arbeta mot de högsta betygen eller behålla de betyg hon redan hade. Beatrice nöjde sig med de betyg hon redan hade. Beatrice ger fler exempel på långa perioder då hon på grund av sin hälsa inte alls kunnat delta i skolarbetet. Hon beskriver hur hon vid återgång till studierna vanligtvis möttes av långa listor med hela terminens uppgifter att ta igen. Vid dessa tillfällen hade det varit bättre med kortare planeringar för en uppgift i taget. Bemötandet från lärarna har varit bra och hon har betraktats som en högpresterande elev, vilket dessvärre medfört att hon inte har fått den hjälp som hon skulle behövt.

”Så jag har väl alltid varit den duktiga eleven i många lärares ögon. Och därför blir det väl lite svårt att se att den eleven behöver hjälp tror jag. För att det inte riktigt syntes. Det var ju ingen lärare som trodde att jag hade ADHD.”

Beatrice beskriver sig själv som en perfektionist med goda betyg, men med svårigheter att begränsa arbetens omfång och starta fria uppgifter.

”Det var svårt att komma igång med arbeten och svårt att göra dem lagom stora. Det tog tid att komma igång och när jag kom igång var det för stort och jag orkade inte alltid avsluta det. ... väldigt mycket att jag släpande grejer efter mig. Jag hade ju svårt att komma igång. Och sen sitter man där med ett helt berg med studier man måste göra. Och då är det svårt att börja för det är så mycket och då börjar man inte ens.”

Idag, när Beatrice studerar på högskola och har förmåga att hantera sin studiesituation, kan hon ange det hon hade behövt tidigare för att få ett fungerande skolarbete.

”Jag känner att det som hade hjälpt mig var om någon hade övat mig på att få en struktur och vad ska man göra och när. Få hjälp att komma igång.”

Det Beatrice har saknat har varit hjälp med igångsättning, struktur och tydliga ramar för arbetens omfattning och en förståelse av bedömningskriterierna för de högsta betygen. Beatrice erhöll en ADHD-diagnos under sommarlovet mellan årskurs nio och gymnasiet. Därefter gav skolan stöd med förlängd tid, alternativa redovisningsformer och tät återkoppling vid skriftliga uppgifter. Stödet på gymnasiet var inte tillräckligt strukturerat och Beatrice anser att skolan mest hade överseende med hennes svårigheter. Hemmet har varit en stöttning enligt Beatrice, men det som var avgörande för att Beatrice tagit sig till högre studier är hon själv.

”Jag skulle säga jag själv för att jag så gärna vill. Jag visste vad jag ville bli. Jag hade aldrig gått på universitetet om det var liksom verkligen en dröm sedan jag var 15 att jag ville bli sjuksköterska.”

Att Beatrice slutligen tog studentexamen är på grund motivationen att delta i en studieresa till Uganda. Under ansökningsperioden hade hon en längre period av sjukfrånvaro. Hon hade inte haft möjlighet att söka och kommit efter i skolarbetet. I ett samtal med en vård- och omsorgslärare erbjöds Beatrice att delta på resan, under villkoret att hon kom ikapp med skoluppgifter.

”Och då jobbade jag ikapp allting på ganska kort tid. Och så fick jag åka iväg och göra praktik i tre veckor på en förlossningsavdelning i Uganda. Så det var en stor händelse.”

Lärdomarna Beatrice tar med sig från skolgången är främst från när det inte har fungerat. Hon har nu utvecklat studiestrategier för studieplanering och hur hon ska fokusera på det viktigaste för uppgifter när hon studerar. Förlängd tid för inlämningar av arbeten har inte varit till hjälp under skolgången, eftersom hon har haft svårt för att lämna ifrån sig uppgifter. Beatrice vet idag att hon blir hjälpt av deadlines. På högskolan har hon erbjudits förlängd tid av samordnaren, men har avböjt då hon har erfarenhet av att det endast försvårar för hennes planering och strukturering.

”Att jag behöver lägga upp en plan för att hitta sätt för att motivera mig själv. Jag behöver bocka av för att känna så här ah... klart. Och att jag måste reagera i tid när jag flyter iväg och pluggar på fel saker.”

Diagnostiseringen av ADHD beskrivs som en tillgång som ger henne möjlighet till hjälp och stöttning. För Beatrice är diagnosen ingen stämpel, men en förklaring för tidigare händelser och situationer. Diagnosen ger henne möjlighet till självförståelse.

”Jag började må dåligt när jag var tio men sen blev diagnosticerad när jag var tolv tror jag. Sen har det varit ut och in i psykiatri liksom. Men ADHD-diagnosen fick jag inte förrän jag var typ sexton. Men det var väldigt skönt att få den där diagnosen. Många blev ju så här: Kändes det liksom inte jättejobbigt? Precis som att det skulle vara en jobbig stämpel. Men jag liksom: Jag är ju precis samma person som innan. Det enda var att jag fick en förklaring att jag inte är dum i huvudet och då plötsligt kunde jag förstå mer och jobba med det mer. Så jag tyckte bara det var jätteskönt just med ADHD-diagnosen. Men sedan är det ju så i skolan, att ofta får du ingen hjälp förrän du har det på papper. Då är det ju också rätt skönt att ha det.”

Beatrice anser att erhållandet av en diagnos är en tillgång för henne när hon har lärt sig mer kring sin diagnos och de svårigheter den medför. Beatrice resonerar kring den egna personen i förhållande till sin diagnos och berättar att hon ibland kan glömma den egna förmågan och förklarar goda prestationer med medicineringen. De dagar då hon glömt ta sin medicin och ändå klarat en lång skoldag, påminns hon om vad hon kan genomföra av egen kraft.

“Jag tror samtidigt också när man har lärt sig hur man ska leva med det. Hur man ska... vad man själv ska göra för att få sitt liv att gå ihop så tror jag då kan det vara en tillgång för att när det har slutat att stjälpas så att säga. Man får se upp för att lägga hela min prestation på grund av min medicin. Det är faktiskt jag som har gjort det också. Att jag tror att det är en liten fara att glömma vad man själv kan. Man fyller sin diagnos med något som faktiskt är ett personligt drag eller så här... ibland tror jag att det inte alltid är viktigt med vad som är vad. Ibland är det så här: OK nu ser det ut så här. Vad gör jag åt det? Då spelar det inte så stor roll om det beror på en diagnos eller beror på hur jag är som person eller situation. Det kan vara värde i när jag fick diagnosen så man bara: jaha är det här klassiskt? Vad har andra gjort åt det? Då är det ju absolut en tillgång, men jag tror inte man ska överanalysera för mycket.”

5.2.1 Betydelsefullt och avgörande i Beatrice berättelse

Betydelsefullt i Beatrice berättelse har varit extra anpassningar som genomfördes på gymnasiet samt uppföljning av ogiltig frånvaro på högstadiet. Beatrice beskriver ett betydelsefullt samtal med en svensklärare som trott på hennes förmåga och möjlighet att få det högsta betyget i ämnet svenska. Samtalet var viktigt vid den tidpunkt det skedde för just svenskaämnet. Anpassningarna som gjordes på gymnasiet beskrivs som viktiga, men har inte varit den hjälp som Beatrice egentligen hade behövt. I ljuset av när studierna inte har fungerat under den tidigare skolgången, kan Beatrice nu bedriva väl fungerande studier på högskolan.

Beatrice menar att det är hon själv som med sin starka vilja och tydliga målsättning att bli sjuksköterska, som har varit mest betydelsefull för att hon har tagit sig till högre studier.

Mopedolyckan beskrivs som det tillfälle då hon bestämde sig för yrket, eftersom hon blev inspirerad av miljön hon mötte på sjukhuset och sjukvårdspersonalens bemötande. Detta är den första vändpunkten i berättelsen. Ett mål, i början av gymnasiestudierna, var att få följa med på en resa till Uganda. Villkoret för att få följa med på resan var att hon skulle komma ikapp med skolarbetet. Möjligheten att få följa med på resan är en avgörande händelse för att hon tagit studentexamen och är berättelsens andra vändpunkt.

5.2.2 Diagnostiseringens roll i Beatrice berättelse

Beatrice beskriver erhållandet av en diagnos med att den möjliggjort extra anpassningar och stöd under gymnasiet. Diagnosen har även inneburit medicinering, självinsikt, igenkänning och inspiration till lösningar av hennes svårigheter. Beatrice ser inte sin diagnos som en stämpel och menar att hon är samma person som innan hon fick den. Beatrice menar att erhållandet av en diagnos kan vara en tillgång när man lärt sig hur den fungerar, eftersom den då inte längre är ett hinder som stjälper. Beatrice resonerar kring vad som är den egna personen och vad som är diagnosens inverkan och menar att det också är mänskliga faktorer som spelar in om man har bra eller dåliga dagar eller om man gör goda eller dåliga prestationer.

5.2.3 Utvecklingsekologisk analys

I Beatrice livsberättelse återfinns aspekter från samtliga utvecklingsekologiska system. Främst har mikrosystemets aktiviteter, relationer och roller haft betydelse. Aktiviteter av extra anpassningar i skolan beskriver Beatrice som betydelsefulla, men de har inte gett den strukturell hjälp som hon hade behövt. Beatrice har gjort viktiga erfarenheter av vad som inte har fungerat av aktiviteter under skoltiden. Med hjälp av dessa erfarenheter har hon förstått vad hon behöver för att ta till sig ny kunskap och utvecklade strategier för högskolestudier. Beatrice tro på den egna kapaciteten och sin egen förmågan har varit betydelsefull efter det relationsskapande samtalet med svenskläraren och vård- och omsorgsläraren. Relationen i hemmet till mamman, har inneburit stöttning i skolarbetet, vilket har varit viktigt då Beatrice har fått göra mycket skolarbete hemma. Mamman har fungerat som en igångsättare och diskussionspartner. Genomgående i Beatrice berättelse är en passiv elevroll, eftersom ingenting blev gjort i skolan och hon har haft svårt att komma igång.

I berättelsen finns beskrivningar av samspelet mellan hemmet och skolan i mesosystemet under högstadiet då det gjordes uppföljningar av ogiltig skolfrånvaro. Exosystemets beslut om diagnostisering har varit viktigt, eftersom det inneburit hjälp för Beatrice. I makrosystemet återfinns Beatrice värdering av höga betyg. Chronosystemet representeras av mopedolyckan då den innebar möte med ny miljö och nya människor och är en skiljelinje mellan ett nu och ett då, eftersom den inspirerade till en framtid inom sjukvården. Erfarenheterna av att ha misslyckats i grundskola och gymnasium har Beatrice med sig in i högskolestudierna, vilket påverkar henne över tid. Genom dessa erfarenheter har hon fått insikt om vilka studiestrategier som fungerar för bäst för henne. Diagnosen har en viktig roll i chronosystemet, eftersom den över tid gett upphov till självförståelse, medicinering och rätt till stöd på högskolan.

5.3 Carins livsberättelse kring vägen till högre studier

Carin inleder berättelsen om sin skolgång “Jag har gått på harmoniska skolor med odlingslotter på skolgården och man ska inte tycka synd om sig själv. Det var en gullig värld”.

Carin såg fram emot att börja skolan men beskriver hur svårt det var att sitta still. Hon fortsätter och berättar att det ifrån förskolan och lågstadiet inte varit självklart att hon fått vara med i lekar med de andra barnen utan endast fått vara med under vissa villkor. Hon reflekterar och säger att det kanske hade varit bra att ha fått hjälp på rasterna och att fylla tiden med någonting. Hon beskriver sig själv som en fysiskt kraftfull person som hamnade i slagsmål när skolkamraterna retades och eftersom det fick effekt att reta henne gjordes detta frekvent.

“Jag blev retad många gånger och det slutade med att jag slog någon och att det blev slagsmål. Det blev en effekt av retningarna och tacksamt för den som retades då jag inte kunde styra känslorna. Jag fick ta skulden för slagsmålen.”

Carin beskriver lågstadiet och mellanstadiet som en lång väntan på att få lära sig saker och att bli vuxen. Hon har lätt för att lära, blir inte utmanad och väntar på att få komma vidare. När den planerade uppgiften var gjord i klassrummet förstår Carin i efterhand att hon gick runt och störde klasskamraterna men att hon inte hade någonting annat att göra. Det var aldrig hennes mening att störa utan Carin menar att de lärare som stått för ordning, struktur och tydlighet har hjälpt henne att komma till ro i klassrummet, då de inte gett henne några alternativ utan gett direkta instruktioner om vad som skall göras och ett slutdatum för när det ska vara gjort.

När Carin började på mellanstadiet fick hon en ny lärare som hon beskriver som sträng och hade tydliga regler.

“Läraren stod längst fram vid tavlan, busvisslade och det var knäpptyst. Hon var stenhård, en stor bastant tant som höjde rösten och skrek högt till oss. Den gammaldags ordningen hon höll i sitt klassrum -den var bra för mig, jag kunde inte göra en massa annat utan skötte mig. Jag slutade att slåss därför att jag inte vågade längre. Den här perioden med Wilma gick riktigt bra men sedan fick vi en massa vikarier.”

Carin upplevde också struktur från en annan lärare, sin lärare i engelska, men påpekar att hon inte hade någon relationen till henne.

“...hon gav ingenting av sig själv, så jag vet ingenting om henne och hon vet ingenting om mig. Hon bara undervisade och var väldigt sträng och arg. Jag ville hon skulle tycka om mig och det var viktigt för mig att vara bra i engelska.”

Under högstadieperioden hade Carin bra skolresultat med högsta betyg i flera ämnen och några svårigheter uppmärksammades inte. Hennes båda klasslärare under den här perioden beskrivs som ointresserade av att lära känna eleverna. De såg på mycket film och Carin upptäckte att det på samhällskunskapen gällde att lämna in arbeten med en snygg framsida och med ett långt förord. I förordet beskrev hon vad hon lärt sig under arbetet och detta genererade ett MVG. Carin saknade den samlade bilden av hela skolsituationen då det hade

varit lättare att ha uppmärksammat hennes koncentrationsproblematik om man sett hela bilden. Killar som "stöker runt" får istället uppmärksamhet och sätts i en extra grupp;

"Klasslärarna fick väl några lappar från de andra lärarna inför utvecklingssamtalen och återigen hade jag MVG i alla ämnen. De hade inget annat att säga eller berätta om mig, de visste ju ingenting...Jag var en sån klassisk tjej med ADD man kan läsa om som inte får någon uppmärksamhet. Därför att man inte är den jobbigaste i klassen eller är någon av dem som har svårigheter. Det är de där stökiga killarna man ser som stör lite för mycket och som man plockar bort och sätter i en liten grupp".

Eftersom lärarna inte tycker att Carin stör och hon hänger med i sina ämnen kan hon göra lite som hon vill och hon går till sina kompisar i en engelska grupp trots att hon borde deltagit i spanskalektionerna som pågick samtidigt.

"...jag hängde med dem för jag var 15 och ville vara med dem. Jag hade ingen lust att gå på spanskan och de tittade bara på film. Jag gjorde lite glosor och gick på min spanska och sedan till dem i engelskagruppen fast jag inte var inskriven. Lärarna frågade vad jag gjorde där men jag gör som jag vill och återigen eftersom jag inte störde så fick jag vara där."

Carin återkommer om killarna i den lilla gruppen och berättar "... problemet med mig var att jag inte var dålig på någonting. Det var killarna som gjorde helt galna saker som fick vara i en extra grupp. Det var samma bråkiga killar med ADHD som antagligen inte fick godkänt i grundämnena. De satt där med resurspersonal istället för att gå på undervisningen".

Carin reflekterar över att det inte hade hjälpt henne att hamna i den lilla gruppen utan att hon istället hade behövt coachning. Coachningen hade hjälpt henne med att hitta motivation och engagera sig i det hon inte var intresserad av och därmed hade svårt att uppbringa kraft att genomföra. Arbetet med det som upplevdes intressant gick däremot med lätthet. Ett av ämnena under högstadieperioden där Carin inte var intresserad var kemi. Läraren fångade upp henne i ett samtal innan ett av proven och hon berättar:

"...jag hade dåliga betyg och hon försökte peppa mig. - Kom igen nu, sa hon. Du kan få godkänt om du skärper dig! Det där peptalket gjorde att jag pluggade kemi. Kemi måste man plugga därför att det inte är någonting som kommer naturligt och som man kan ha lärt sig av misstag. Det är sånt jag annars hade struntat i både för att jag var ointresserad och att det tog kraft att lära. Peptalket gjorde att jag läste igenom området och fick alla rätt på provet. Det fanns inte i min värld att engagera mig i något jag tyckte var ointressant men tack vare hennes pepp och personliga kontakt gjorde jag det."

I samtalet förmedlade läraren en tro på Carins förmåga att nå godkända resultat vilket gav henne en tro på sig själv och en kraft att läsa.

"Coachning som ger struktur det tror jag på, jag har inte haft problem i något ämne utan hade behövt det i livet överhuvudtaget. Det var någonting med den personliga kontakten där det fanns någon mer som brydde sig om hur det gick. Det finns massor av "mittenpersoner" som jag. Nu klarade jag högstadiet men i gymnasiet fick jag jättedåliga betyg".

Under gymnasiet studerade Carin på naturvetenskapligt program och hon hade höga ambitioner. Carin beskriver skillnaden mellan grundskolan och gymnasieskolan där gymnasiet var friare än grundskolan och eleverna tog ett större ansvar i sina studier. Carin fick svårigheter med att lämna in saker i tid. Detta gjorde att hon fick välja på att gå om första gymnasieåret eller avbryta studierna. Carins mamma ordnade då så att Carin fick byta till en annan gymnasieskola och fortsätta direkt på gymnasiets andra år.

“Där började det gå utför för mig. Mitt i allt fick jag fria händer att klara mig själv vilket betyder att jag inte gjorde någonting... de fanns inga böcker. Ämnen skulle flyta ihop så mycket som möjligt och vi skulle arbeta i projekt och vi skulle själva söka information till projekten. Jag satt bara och chattade i tre år. I mitt slutbetyg har jag flera IG blandade med MVG.”

Carin beskriver att kraven på elevernas förmågor var högre på gymnasiet och att hon inte hade någon studieteknik. Studiestrategier hade inte behövts under högstadiet då Carin varit hjälpt av sin förmåga att lära sig saker utantill.

“Här någonstans krävdes det mer än att lära sig saker utantill och jag hade inte övat på några studietekniker eller på att analysera någonting. Allt de där saknar jag och jag vet inte hur man pluggar. Det som jag har lätt för det har jag lätt för men det som inte kommer naturligt och som jag inte har intresse för det är oerhört svårt”.

Carin beskriver att hon aldrig förstått att andra fått anstränga sig för att lära och att hon själv struntat i saker när hon inte förstått eller inte kunnat någonting. Carin och många av de andra eleverna hade hög frånvaro under gymnasietiden.

“Det ligger alltid saker och släpar och som inte blir gjorda. Det handlar aldrig om att jag inte klarar av utan att det inte blir av. Jag orkar inte riktigt och så skjuter jag på det och sedan kanske tiden går ut. Så har det varit sedan jag var liten och man har skämtat om det “Last minute Carin” liksom. Jag är en sista-minuten-person men det har ju funnits anledning till att jag har svårt att samla mig. Samla uppmärksamheten till att verkligen sätta sig och göra någonting. Jag vill bli färdig väldigt snabbt.”

Carin berättar om sina föräldrar som stöttade henne under skolperioden. Pappan gav henne pengar för varje MVG och mamman beskrivs som strängare än kamraters föräldrar.

“Det var bra att ha min mamma som var ganska sträng jämfört med andra mammor. Jag har inte kunnat göra någonting för jag hade skämts ihjäl om hon fått veta någonting. Jag blir glad om hon är nöjd med mig och hon har tjatat på mig och när jag var tonåring och var upprorik och lite gränslös så var det bra.”

När Carin gick på högskolan fick hon sin diagnos och beskriver att hon upplevde att bitarna föll på plats.

“Jag sökte hjälp eftersom jag mår dåligt. Jag hade så mycket saker efter mig och hade ångest och jag tänkte att jag hade ångestproblematik. Den ångestdiagnosen hade jag satt på mig själv men det visade sig att den kom av min koncentrationsproblematik. Jag har alltid tänkt att jag har svårt för att plugga, svårt att avsluta och göra jobbiga saker. Ångesten är resultatet av koncentrationssvårigheterna och polletten föll verkligen ner.”

Att fortsätta studera på högskolan var en naturlig fortsättning även om Carin kände sig väldigt färdig med skolan direkt efter gymnasiet. Eftersom hon har flera IG gjorde hon högskoleprovet och tog sig in på högskolan den vägen. På frågan om vad hon studerar till svarar hon:

“...Det vet jag fortfarande inte. Jag vet ännu mindre än den vanliga människan och jag har svårt att föreställa mig framtiden vad jag ska jobba med eller vad jag ska göra.”

5.3.1 Betydelsefullt och avgörande i Carins berättelse

Carin beskriver sina föräldrar som viktiga personer. Hennes mamma har stått för struktur och ordning i hemmet och i Carins liv. För Carin var det viktigt att hennes mamma skulle vara stolt över henne och hon hade “skämts ihjäl” om hennes mamma fått veta någonting annat om henne. Hennes pappa belönar henne med pengar vid varje MVG.

Ett samtal lyfts fram som speciellt viktigt i Carins berättelse där det är kemiläraren på högstadiet som visade att hon trodde på Carins förmåga att nå godkända resultat. I samtalet blev Carin sedd och bekräftad och samtalet var relationsskapande mellan henne och läraren. Läraren skapade hopp och gav Carin insikt om att det tar tid och att det också för andra elever kräver energi att lära sig saker. Carin återkommer till detta samtal och den betydelsefulla vägledning det gav henne. Hon kan i efterhand se att det skulle hjälpt henne genom skolan om hon och läraren hade träffats för coachande samtal vid fler tillfällen, då hon tror att det skulle ha medfört att hon orkat påbörja och arbeta med uppgifter hon var omotiverad för.

De gånger Carin haft lärare som hjälpt till att skapa ordning, struktur och tydlighet i klassrumssituationen har haft betydelse för henne. Dessa lärare lyfts fram speciellt i berättelsen. På mellanstadiet mötte Carin en ny lärare som beskrivs som sträng och hade tydliga regler. Carin kunde inte “göra en massa annat” utan skötte sig och slutade slåss – det är berättelsens första vändpunkt och en avgörande händelse då det resulterade i en beteendeförändring. För att Carin slutligen skulle nå målet med högskolestudier var det avgörande att skriva högskoleprovet, vilket är berättelsens andra vändpunkt.

5.3.2 Diagnostiseringens roll i Carins berättelse

Carin gick på högskolan när hon diagnostiserades med ADHD. Diagnostiseringen med ADHD ger henne rätt till stöd inom högskolan och hon såg att det var koncentrationssvårigheterna som var grundproblemet och inte den självdiagnostiserade ångesten. Diagnosen ger Carin en självförståelse över sina koncentrationssvårigheter och varför det är svårt att avsluta saker och varför det är svårt att genomföra det hon inte är motiverad för. “...och det var verkligen så att poletten trillade ner.”

5.3.3 Utvecklingsekologisk analys

I Carins livsberättelse hittas betydelsefulla aspekter i mikro-, makro- och chronosystemet. Mikrosystemets aspekter – aktiviteter, relationer och roller – är tydligast i berättelsen. Aktiviteter i skolan har många gånger inte varit tillräckligt utmanande eller ställt för höga krav på Carins förmåga att på egen hand ta sig an uppgifter. Förståelse och hur hon ska göra när hon studerar menar Carin att hon aldrig fått lära sig, vilket bör påverka hennes situation på högskolan. Carin har behövt relationsskapande lärare med tydliga ledarroller för att det ska fungera i skolan. I berättelsen påtalar Carin när relation eller ledarskap har saknats i skolgången. Ett viktigt samtal vid ett enstaka tillfälle med läraren i kemi gav Carin nya insikter om hur det är att studera. Carin beskriver samtalet och kan i efterhand se att coachande samtal skulle ha hjälpt henne i fler ämnen.

Relationen med föräldrarna i mikrosystemet har varit betydelsefull och framförallt mammans roll som gränssättare har gett struktur i Carins liv.

I makrosystemet finns värderingen av att studera vidare på högskolan och i chronosystemet finns händelsen att genomföra högskoleprovet, vilket gett effekter över tid då det varit avgörande för att Carin har kommit in på högskolan.

5.4 Disas livsberättelse kring vägen till högre studier

Disa börjar sin berättelse om hur hennes väg till högre studier har sett ut;

”Jag gick i en liten skola med 80 elever. Alla kände alla och på låg- och mellanstadiet höll klasslärarna i undervisningen och de visste vad vi behövde. Lärarna kände oss och visste hur vi fungerade och de såg helheten; våra intressen osv”.

Disa berättar inte mycket om sin tid i lågstadiet men hon minns att det hon upplevde som jobbigast var sociala sammanhang där raster var det värsta. Ostrukturerade raster där det gällde att fylla tiden med någonting, förtydligar hon. Detta påverkade hur hon upplevde skolan.

Det var roligt att lära sig saker men att det blev mindre och mindre roligt med tiden.

”I högstadiet var det uppmuntrande lärare som fick mig att vilja lära mig saker. Det var en lärare i matte och NO som gjorde det särskilt roligt och vi fick göra laborationer istället för att bara sitta och läsa. Det är roligare om det är engagerande och då går det lättare.”

Under både högstadie- och gymnasietiden var det jobbigt att få tiden att räcka till. Disa berättar att hon alltid satt till slutet vid prov och hade känsla av att hon inte riktigt hunnit med det hon hade behov av.

”Det var väldigt jobbigt att skriva för hand och jag är oorganiserad i tankarna. Jag behöver skriva ord och sedan fylla ut texten och längre tid som jag får nu på högskolan”.

Uppmuntrande lärare, berättar Disa, är något som varit viktigt genom hela skoltiden. De har motiverat henne till att lära sig saker och gör att man klarar av saker och får positiv feedback, beröm och bekräftelse. ”Jag behöver ha sammanhanget och helheten. Jag behöver få förklaringen från min lärare.” Att läraren tar sig tid att berätta ha varit viktigt för Disa.

”Under högstadietiden fanns det en mattelärare som kunde berätta hur saker hängde ihop och som applicerade det i någon sorts verklighet.”

Disa berättar också att det under skoltiden varit viktigt att hon blev uppmuntrad genom och i sina intressen. Hon har getts möjlighet att arbeta på olika sätt och hon har fått möjlighet att presentera saker genom sin kreativa sida där hon kunnat måla eller skapa.

”På gymnasiet gick jag i en friskola där vi läste ämnen i block. Vi hade ett förmiddags- och ett eftermiddagspass. Det var bra då vi fick gott om tid, lärarna kunde ta sig an oss på ett helt annat sätt än på grundskolan. Däremot saknar jag struktur på gymnasiet. Vi hade hemstudiedagar på onsdagar och det var inte bra för mig. Vi hade uppgifter i varje ämne och dessa skulle vara gjorda när kursen var slut. Inlämningen låg långt fram och det blev tydligt att jag inte lämnade in saker i tid. När de var kortare uppgifter gick det bättre. Från början lämnade jag in exakt i sista minuten. En deadline är bra och jag jobbar bra när det är akut att något ska in. Det är bra med flera deadlines i en stor uppgift”.

Disa berättar att hon uppskattade en del av föreläsningarna och hon ritade mycket under dessa för att komma ihåg. Dessa föreläsningar avbröts av diskussioner och hon antecknade inte mycket utan fokuserade istället på ämnet. ”Det var en öppen stämning där det var tillåtet att tycka och att få prova.”

Lärarna berättar Disa har varit uppmuntrande och positiva men slappa.

”Jag hade önskat tydliga ramar för skoldagarna och för mer kontinuitet i inlämningsuppgifterna. Det var många gånger jag gjorde sena inlämningar och jag önskar att de hade tagit upp de med mig. Till slut hade jag samlat arbeten på hög. Jag var tvungen att ta mig igenom högen för klara skolan och det var inte bra för varken mitt psyke eller sociala liv. Att jag klarade det beror på att jag fått höra att jag är bra och att jag kan. Jag hade inte levt upp till de förväntningarna om jag inte klarade av högen med arbetsuppgifter. Det var en känsla av både uppgivenhet och ungdomligt trots, men också en tro på att jag klarar vad som helst. Det var tidspress och jag hade mått bättre om jag istället hade portionerat upp arbetet med fler tidsgränser”.

Det har alltid varit självklart för Disa att hon skall läsa vidare efter gymnasiet. Först tänkte hon sig någon konstnärlig utbildning men det har inte funnits någon specifik målbild. Föräldrarna ha sagt att man skall göra det man tycker är roligt och detta tyckte jag var roligt.

”Någon gång under gymnasietiden tänkte jag att jag skulle bli psykolog och den tanken kom tillbaka några år senare. Men första gången jag sökte en högskolekurs

var när jag sökte genusvetenskap . Jag ville förändra världen och kände mig orättvist behandlad. Jag ville göra någonting åt ojämställdheten i samhället.”

Disa berättar att hon fått sin ADHD diagnos nyligen och att det var positivt att få den. Det har gått bra i skolan men det sista har det känts som om det står still och i och med diagnosen berättar hon, finns det saker att prova. Hon känner igen sig i diagnostiseringen av ADHD och berättar;

”Det stämmer väldigt väl in i hur jag minns att det var. Det enda är att det har gått bra för mig. Det gör inte det för alla. Det är alla de här sakerna med att organisera sig och att komma ihåg, strukturera sig och att avsluta saker. Att förstå instruktioner och att kunna göra saker som man inte tycker är så roligt. Jag behöver struktur”.

Disa berättar att hon haft en individuell kapacitet och att det gått lätt när hon upplevt att det inte varit avancerade saker. Däremot har det gått åt både tid och mycket energi när det varit svårare saker att arbeta med. I Disas berättelse framgår vid flera tillfällen hur viktigt det varit för henne med lärare som vet vad hon och andra elever behöver. I samtalet lyfter Disa upp lärare som under högstadietiden gjorde lärandet roligt och där en lärare i matte och NO lyfts fram och som lät eleverna arbeta praktiskt istället för att bara läsa.

Disa har haft föräldrar som funnits som stöd genom skoltiden.

”Min mamma är lärare och har hjälpt till med läxor. De har uppmuntrat mig och gjort det lekfullt och roligt att lära sig. Min pappa tycker om litteratur och onödig fakta...han är lite av en besserwisser och jag tror jag har ärvt det ifrån honom. Från det att jag var liten har jag fått mängder av historier från honom och han älskar att diskutera.”

Disa reflekterar över sina stöttande föräldrar och tillägger att kanske hon hade behövt hårdare tag.

” ...jag har aldrig lärt mig att göra läxor eller att strukturera, det hade jag behövt lärt mig istället för att ha fått klara mig själv. Jag hade önskat att de bestämt att jag tex skulle ha städa rummet en gång i veckan och att de bestämt hur mycket tid jag skulle avsatt till läxor. Det tror jag hade hjälpt mig”.

5.4.1 Betydelsefullt och avgörande i Disas berättelse

Disa berättar om de betydelsefulla klasslärarna under låg- och mellanstadiet som kände eleverna och visste hur de fungerade och därmed vad eleverna behövde. Upplevelsen var att lärarna såg helheten runt eleven och tillvaratog elevernas intressen i undervisningen. Föreläsningar avbröts för diskussioner. De lärare som gjorde lärandet roligt, motiverade Disa. Lärarens ledarskap lyfts fram som viktigt och att läraren har förmedlat tro på elevens förmåga, gett bekräftelse, beröm och återkoppling. Vidare menar Disa att hon fått använda sina egna strategier för att kunna koncentrera sig, såsom att hon fått rita och lyssna istället för att anteckna under föreläsningar.

Disa lyfter fram föräldrarna som ett betydelsefullt stöd genom skoltiden. De har uppmuntrat henne, hjälpt till med läxor och gjort skolarbetet roligt. Den individuella kapaciteten lyfts fram som avgörande och tron på sin egen förmåga. För Disa har det varit självklart att ta sig vidare till högskolestudier. Föräldrarnas utbildningsbakgrund kan möjligen påverkat Disas mål att ta sig till högre studier. Val av utbildning har mognat fram över tid.

Att vändpunkter saknas i Disas livsberättelse, beror på att hon har haft god stöttning hemifrån och från de lärare hon har haft. Disas berättelse har därmed gått i riktning mot högre studier och avgörande händelser och vändpunkter har inte behövts för att hon ska nå sitt mål. Disa lyfter fram den egna individuella kapaciteten och tron på sig själv som avgörande för att hon har tagit sig till högskolan.

5.4.2 Diagnostiseringens roll i Disas berättelse

Diagnostiseringen av ADHD tar inte stor plats i Disas berättelse. Hon berättar att hon fått sin diagnos nyligen, som vuxenstuderande, och att det var positivt att få den. Hon ifrågasätter inte sin diagnos utan tycker att den stämmer väl in i hur hon minns att det fungerade under grundskole- och gymnasietiden och hur hon upplever att det är under högskolestudierna.

5.4.3 Utvecklingsekologisk analys

Utmärkande i Disas livsberättelse är mikrosystemets aktiviteter, relationer och roller. Skolans aktiviteter har utformats så att elever har varit aktiva. Lärare har känt till vad Disa behövt, visat förståelse, gett möjlighet till alternativa redovisningsformer och tillvaratagit Disas intressen. Disa beskriver positiva förväntningar från lärare och föräldrar som betydelsefullt då de har trott på hennes förmåga. Framförallt har relationer med lärare främjat utvecklingen, eftersom lärare har varit bekräftande, motiverande och berömmande. Elever, såväl som lärare, har haft aktiva roller i berättelsen.

Mesosystemet och exosystemet beskrivs inte i berättelsen, men den främjande miljön i mikrosystemet förutsätts av gott samarbete och goda beslut i meso- och exosystemet. Disas målsättning att ta sig till högre studier är införlivat i hennes och omgivningens förväntningar och återfinns i makrosystemets värderingar och kultur. I berättelsen hittas ingenting i chronosystemet, vilket kan bero på den främjande hem- och skolmiljön.

5.5 Sammanfattande analys av de fyra livsberättelserna

Tyngdpunkten i vårt resultat ligger i mikrosystemet i den utvecklingsekologiska miljömodellen – aktiviteter, relationer och roller – i skolmiljön.

Berättarna har beskrivit behov av strukturerade och tydliga aktiviteter i sin skolmiljö. Fria uppgifter och fri lek vid rast har försvårat för dem under skolgången. Har studenterna inte fått förklaringar av innehåll i ämnen, förklaringar till arbetens omfång och tillräckliga utmaningar har det försvårat för dem.

Relationer mellan elev-förälder/kontaktperson och elev-lärare har varit viktig, då de har stöttat, berömt, uppmuntrat och bekräftat eleven i arbetsuppgifter samt förmedlat tro på elevens förmåga. I berättelserna beskrevs viktiga relationsskapande samtal med lärare och berättarna hade gärna sett mer av dessa samtal under sin skolgång.

När lärare har tagit tydliga ledarroller har det hjälpt elever med struktur och det har medfört gott uppförande, förståelse för uppgifter och en god arbetsro. I berättelserna framstår elevrollen många gånger som passiv och det ges flera exempel på att berättaren undvikit att delta i skolarbetet eller alls närvara i skolan. Den sista berättelsen utmärks av att elev såväl som lärare haft aktiva roller. I de tre första berättelserna ges flera exempel på passiv elev- och lärarroll.

När någon av delarna i mikrosystemet, inte fungerat främjande har det följts av händelser och beslut i meso-, exo- och chronosystemet. I den sista berättelsen beskrivs endast mikrosystemet, vilket kan bero på att berättaren varit inkluderad i skolmiljön där allt fungerat tillfredsställande.

6 Diskussion

Livberättelsen har fungerat väl som metod, då vi genom att få ta del av studenternas livsvärldar fått material till vårt syfte och frågeställningar. Utifrån Anderssons (1986) tillägg till Bronfenbrenners miljöekologiska teori visar vårt resultat tydligt att mikrosystemets tre aspekter aktiviteter, relationer och roller har haft stor betydelse i berättelserna. När någon av dessa tre inte har fungerat, har det krävts händelser och beslut i omgivande system. Resultatet har också visat att beslut i exosystemet, om anpassad studiegång och extra anpassningar, kan påverka individen långsiktigt i chronosystemet. Det som inte kan placeras in i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska system är individens egen drivkraft, förmågor, intressen, funktionsvariation, självuppfattning, hälsa, och kön. Författarna vill komplettera modellen med dessa delar av individens inre liv och förutsättningar. Det är viktiga beståndsdelar i ”individens kärna”.

Bolic Baric (2016) har i sina studier sett att elever med ADHD behöver extra stöd i skolämnen, men även stöd i relationer och känsloliv. Cobb, Sample, Alwell och Johns (2006) har funnit att det var viktigt med ett förebyggande arbete kring konfliktsituationer och elevers tänkande i sina relationer. Även i vårt resultat har vi kunnat se att när det funnits ramar, struktur och bekräftande lärare som sett studenterna har det resulterat i bra skolresultat. Friare aktiviteter exempelvis vid raster och under lektioner, har ställt krav på studenterna och försvårat för dem under skolgången. Tiden har beskrivits som ”att den behöver fyllas med någonting”. Vi vuxna tänker att vi ger elever frihet och att det blir roligare och intressantare för eleverna men vårt resultat visar att eleverna behöver hjälpas in i lek och aktiviteter. För att uppleva meningsfullhet är det viktigt att få delta och inte bli passiv och vänta på att tiden ska gå. Flera av studenterna har menat att de hade behövt mer struktur, tydlighet och guidande lärare och föräldrar. När orken tagit slut har de istället tagit en passiv roll och inte deltagit i skolarbetet eller kanske inte alls närvarat i skolan.

Hattie (2012) menar att för att lärande ska äga rum behöver eleverna utmanas på nivån strax ovanför elevens nuvarande nivå. Skolinspektionens rapport *Om stöd och stimulans i klassrummet* (Skolinspektionen, 2014) beskriver hur eleverna ger upp, tappar motivation och intresse då kraven är för höga och för lite stöd ges. Med Hattie (ibid.) och Skolinspektionens rapport (ibid.) som bakgrund är det en viktig uppgift för specialpedagogen att vara den part som framhåller elevperspektivet för de aktiviteter som görs i skolan. Hänsyn behöver tas till att elever med ADHD behöver mer handledning och struktur av läraren, framförallt vid friare uppgifter. I berättelserna framhölls också behovet av att få förståelse för varför något är viktigt att lära sig, eftersom det skapade motivation. Då elever med npf ofta är motivationsberoende (Hellström i Beckman, 2007), är det viktigt att utgå från elevers förförståelse så det som ska läras upplevs meningsfullt. Detta är bra för alla elever! Av vårt resultat framstår Liljas (2013) fyra dimensioner – lärarna bryr sig om sina elever, de lyssnar på sina elever, de sätter gränser och de möter elevers motstånd – allt viktigare för hur man bör möta elever på ett främjande sätt. Genom att samtala med elever och förbereda eller inleda en kurs eller ett arbetsområde genom att fånga upp elevgruppens förförståelse visar läraren att eleven är viktig, relationen mellan lärare-elev stärks och gruppen har en gemensam grund att utgå ifrån. Kunskapsresan kan börja! Dessutom stärks det ämnesspecifika språket.

I berättelserna kan vi se att när eleverna på egen hand förväntas ta aktiva elevroller med krav på att själva strukturera sina arbetsuppgifter eller studier har det saknats vuxna som tagit aktiva ledarroller. Det vi finner intressant att ta med oss är hur vi som specialpedagoger kan vara med och skapa en miljö där elevernas intressen tas tillvara och där de får en aktiv

elevroll, men ändå får den stöttning och strukturhjälp de behöver. Det vi kommer ta med oss vidare är vikten av att prioritera samtal och möten mellan elev och en guidande vuxen. Det kan vara en lärare i ämnet eller en mentor eller klasslärare. Många elever behöver täta avstämningar och ett formativt arbetssätt så de kan se sin egen utveckling och få syn på sitt lärande, detta kan fångas upp under coachande samtal. Samtal mellan lärare och elev är också relationsskapande och bekräftande. Att relationen mellan lärare och elev är en framgångsfaktor som främjar gott skolresultat har flera forskare (Hattie, 2014; Hugo, 2007; Lilja, 2013) hävdad. Resultatet bekräftar att lärare kan vara en av de mest betydelsefulla personerna för att ta sig igenom grundskola och gymnasium för att nå behörighet till högskola och universitet. Samtal med lärare återges ingående vid intervjuerna och dessa samtal har upplevts betydelsefulla.

Syftet med vår undersökning var också att undersöka hur studenterna identifierade sig med och talade om sig själva och sin diagnostisering av ADHD. Hur talade studenterna om tiden innan och efter sin diagnostisering? Resultatet visar att erhållandet av en ADHD-diagnos inte gavs någon större betydelse i berättelserna. Diagnostiseringen har gett studenterna självförståelse och förståelse för det som inte fungerat och med hjälp av dessa erfarenheter har de kunnat utveckla strategier för framtida studier. Hellström (2007) menar att genom erhållandet av en diagnos ges individer möjlighet till insikt om det egna funktionshindret och därmed kan utveckla sina starka sidor. I berättelserna framhålls diagnostiseringen som en tillgång, då den satt ord på det de känt av under sin uppväxt men inte riktigt kunnat identifierat själva. Genom erhållandet av en diagnos har studenterna också kunnat leta information om andras lösningar på liknande problem. För flera berättare blev extra anpassningar tillgängliga först efter diagnostiseringen. De anser att de inte har haft rätt hjälp tidigare och att de inte förväntade sig att någon ska ha sett eller förstått deras svårigheter. En diagnos skall inte behövas utan så fort ett behov uppmärksammas i skolan skall extra anpassningar eller särskilt stöd sättas in, menar vi. Detta stöds också i lagtext (SFS 2010:800).

Internationell forskning kring funktionsnedsättningen ADHD är påfallande medicinsk där problem tillskrivs individen. Här hittar vi exempel i den kanadensiska studien gjord av Normands forskarlag (2016) där forskarna tittade på interaktion mellan barn diagnostiserade med ADHD och barn utan diagnos där forskarna sökte efter negativa effekter. I USA gjorde Freeman (2014) en diskursanalys utifrån fem specialpedagogiska läroböcker om funktionshindret ADHD. Eleverna beskrivs ur medicinsk synvinkel där tonvikten ligger på dysfunktionalitet och få positiva karaktärsegenskaper beskrivs. Faran med det medicinska synsättet är att det blir ett förgivettaget sätt att undervisa och organisera skolans arbete på. Det blir en statisk diskurs och elever beskrivs som en homogen grupp med få utvecklingsmöjligheter. Nilholm och Malmqvist (2016) påpekar att faran med den medicinska diskursen kring diagnostisering av ADHD innebär att skolrelaterade problem beror på elevens personliga egenskaper. Hur ett funktionshinder ytrar sig är beroende på den omgivande miljön. Partanen (2012) anser att hänsyn bör tas till både elevens unika förutsättningar och behov och till den omgivande miljön för att inkluderingsarbete skall vara gynnsamt. Här har specialpedagoger en viktig uppgift då det gäller att möta eleven och utreda varför eleven har svårigheter och vilka stödåtgärder skolan skall sätta in.Handledning av lärare och annan skolpersonal för att arbeta för en ökad inkludering är också en viktig specialpedagogisk åtgärd.

Vi har endast undersökt det betydelsefulla och avgörande i studenternas berättelser för att nå högre studier. I livsberättelserna har elever återgett hela sin livsvärld och då också berört det som inte har fungerat under skolgången och berättat om det de saknat. I vårt material finns det

därför mer att undersöka kring skolgången, vilket också skulle varit av specialpedagogiskt intresse. Det har varit en utmaning genom arbetet i vår studie att inte gå in i frågeställningen om vad eleverna saknat och behövt. Vi lämnar detta till läsaren då det finns mer av intresse i berättelserna, det vill säga tolkningen går vidare...

Med utgångspunkt i vårt material kan man välja andra perspektiv och andra fokusområden. Det skulle också vara intressant att undersöka orsaken till att gymnasieelever, diagnostiserade med ADHD, inte planerar att gå vidare till högre studier. Det hade varit intressant att följa upp vår studie om några år för att se hur högskolestudierna har fungerat och hur stödet på högskolan har sett ut.

Ett annat forskningsförslag är att med livsberättelsen som metod intervjua grundskoleelever med något års mellanrum vilket skulle ge en unik inblick i elevers skolvardag och "ta tempen" på den svenska skolan.

7 Referenslista

- Adelsvärd, V. (1997) Berättelser från älgpassen. Om metoder för att analysera jaktberättelsens struktur, poäng och sensmoral. (s. 198-230) I L-C. Hydén & M. Hydén. (red.) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Andersson, B-E. (1986): *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bengtsson, J. (2005) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, V. & Fernell, E. (2007). Utredning och diagnostik. V. Beckman (red.). *ADHD/DAMP - En uppdatering*. (s. 23-36.) Lund: Studentlitteratur.
- Blomberg, H. (2015) Användandet av olika tidsjag i berättelsen om sig själv i nuet. I H. Löfgren, M. Karlsson & H. Pérez Prieto (red.) *Med livsberättelser som forskningsansats*. (s. 12-23). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Bolic Baric, V. (2016). *Support in school and the occupational transition process: Adolescents and young adults with neuropsychiatric disabilities* (Doktorsavhandling. Linköping University Medical Dissertations No. 1498). Linköping: Linköpings Universitet.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (red.). (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bülow P. (2004). Jag känner så väl igen det som du berättar. Om delandet av erfarenheter vid sjukdom och lidande. I S. Olin Lauritzen, F. Svenaeus & A-C Jonsson (red) *När människan möter medicinen*. (s. 113-136.) Falun: Carlssons bokförlag.
- Cobb, B., Sample, P., Alwell, M. & Johns, N., (2006) Cognitive-Behavioral Interventions Dropouts, and Youth With Disabilities. A systematic Review. *Remedial and Special Education* Volyme 27 nr5. (s. 259-275).
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996): *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Drakos, G. & Hydén, L-C. (2011) *Diagnos & identitet*. Stockholm: Gothia Förlag.

Efron, D., Sciberras, E. & Hassel, P. (2008) Are Schools Meeting the Needs of Students with ADHD? *Australasian Journal of Special Education*. Vol. 32, No 2. 187-198.

Frid, I. (2004) Att ta del av en berättelse -en resa mot okänt mål. I C. Skott (red.) *Berättelsens teori och praktik – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Freeman, M. (2010) *Hindsight. The Promise and Peril of Looking Backward*. New York: Oxford University Press.

Freeman, J. (2014) *An analysis of the discourses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in US special education textbooks, with implications for inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, volym 20.

Goodson, I.F., & Sikes, P. (2001). *Life history Research in Educational Settings Learning from Lives*. Philadelphia: Open University Press.

Hattie, J (2012). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, J. (2016). *Synligt lärande för lärare*. Estland: Natur & Kultur.

Hellström, A. (2007) Psykosociala och pedagogiska stödinsatser. I V. Beckman (red.) *ADHD/DAMP – En Uppdatering* (s. 131-152). Lund: Studentlitteratur.

Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping: University Press.

Hydén, L-C. (2004). Sjukdomarna, lidandet och kommunikationen. I S. Olin Lauritzen, F. Svenaeus, & A. Jonsson (red.) *När människan möter medicinen. Livsvärldens och berättelsens betydelse för förståelsen av sjukdom och medicinsk teknologi*. (s. 91-111) Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Hydén, L-C. (1997). De otaliga berättelserna. I L-C. Hydén & M. Hydén (red.) *Att studera berättelser samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. (s. 9-29) Stockholm: Liber.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hörnfeldt, H. (2011). Att göra normala barn - om normalitet och avvikelse i barnhälsovårdens kontroller av barns utveckling. I G. Drakos & L-C. Hydén (red) *Diagnos och identitet*. (s.230-251) Stockholm: Gotia Förlag.

Ingvar, M. (2007) Psykosociala och pedagogiska stödinsatser. I V. Beckman (red.) *ADHD/DAMP – En Uppdatering* (s. 37-47). Lund: Studentlitteratur.

- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder: Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, H-O. (2012). *Bortom inkludering meningsfulla relationer, tydliga roller och engagerande aktiviteter ger möjligheten att skapa en skola för alla*. (Magisteruppsats) Göteborg: Göteborgs universitet.
Tillgänglig: http://www.fmt-metoden.se/uppsatser/hans-olof_johansson.pdf
- Karlsson, M. & Perez Prieto, H. (2012). *Livsberättelser - mening och identitet i tid och rum*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, V., Ricci, M., Reversi, S. & Krstikj. N. (2009). ADHD and loneliness social dissatisfaction in inclusive school from an individual-context paradigm. *Psychology in the Schools*, Vol. 46(10).
- Levander, S. & Rasmussen, K. (2007). Om socialisation vid ADHD. V. Beckman. (Red.). *ADHD/DAMP- en uppdatering*. (s. 59-75). Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Linde, C. (1993) *Life stories. The creation of coherence*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Malmqvist J. & Nilholm, C. (2016) The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. *Journal Emotional and Behavioural Difficulties*. Volume 21, 2016 -Issue 3.
- Nilholm, C. (2014) *Commentary ADHD: an educational challenge*. *Educational and Behavioural Difficulties*. Vol. 19, No. 3, (s. 324-326).
- Normand, S. Ambrosoli, J. Guiet, J. Soucisse, M. M., Schneider, B. H., Schneider, B. H. ... Tassi, F. (2016) Behaviors associated with negative affect in the friendships of children with ADHD: An exploratory study. (2016) *Psychiatry Research*. 247 (2017) 222-224.
- Ohlsson R. (2011) Diagnosens roll i vardagligt meningsskapande – om psykisk ohälsa (s. 157-182). I G. Drakos & L-C. Hydén (red) *Diagnos & identitet*. Stockholm: Gothia förlag.
- Partanen (2012) *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.

Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort -ur ett skol- och livsberättelse perspektiv.* Karlstad: Karlstad University Studies.

Pérez Prieto, H. (2015) *Med livsberättelsen som forskningsansats. En rapport från den 6.e livsberättelsekonferensen i Karlstad.* Karlstad: Karlstad Universitet.

Prop. 2013/14:198. *Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering.*

Stockholm: Regeringskansliet.

Tillgänglig: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/bristande-tillganglighet-som-en-form-av_H103198)

[lagar/dokument/proposition/bristande-tillganglighet-som-en-form-av_H103198](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/bristande-tillganglighet-som-en-form-av_H103198)

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag.* Stockholm: Kulturdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollagen* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2015) *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2015) *Hur anpassar skolan sin verksamhet för alla elever?* Hämtat 2017-05-07, från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/hur-anpassar-skolan-sin-verksamhet-for-alla-elever-1.239053>

Skott, C. (2004). Introduktion: Berättelsens betydelse. I C. Skott (Red.) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv.* (s. 9 – 11). Lund: Studentlitteratur.

Skott, C. (2004). Innerbörd och mening - det hermeneutiska perspektivet. I C. Skott (Red.) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv.* (s. 65-71). Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen (2014). *Kort om adhd.* Hämtat 2017-05-03, från: <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2014/2014-10-29>

Stockholms Universitet, Insttutionen för pedagogik och didaktik, *Vuxenpedagogik som forskningsfält.* Hämtad 2017-03-07

Tillgänglig: <http://www.edu.su.se/om-oss/nyheter/m%C3%A5nadens-profil/vuxenpedagogik-som-forskningsf%C3%A4lt-1.14926>

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi : om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet. (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10.* Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtat 2017-03-20

Tillgänglig:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Weyandt, L., Fultun, K., Schepman, S., Verdi, G., Wilsson, K., (2009) Assessment of Teachers and School Psychologist knowledge of Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. *Psychology in Schools*. Vol. 46(10). doi: 10.1002/pits.20436

Ödman, P.-J., (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1; Missivbrev till samordnare

Förfrågan om kontakt med studenter

Vi arbetar som specialpedagoger på gymnasiet och genomför under vårterminen 2017 vårt examensarbete på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet.

Vi vill undersöka hur vi på gymnasiet kan förbättra arbetet för elever diagnostiserade med ADHD. Ambitionen är att hitta framgångsfaktorer. Vi söker därför kontakt med högskolestudenter diagnostiserade med ADHD för intervju. Vi vill ta del av studenternas erfarenheter och upplevelser för att se vad vi kan ta med oss i vårt arbete på gymnasiet.

Det är mycket värdefullt om ni kan hjälpa oss komma i kontakt med studenter som vill berätta om sin skoltid och förmedla deras kontaktuppgifter till oss.

Intervjuerna beräknas ta 1-1,5 timma och hänsyn kommer att tas till Vetenskapsrådets etiska regler. Brev till studenten där studien presenteras bifogas.

Med vänlig hälsning

Ulrica Jansson Doverfors och Kajsa Lundgren

xx@student.gu.se

tel. xxxx xxxxxx

Bilaga 2; Missivbrev till studenter

Studenter sökes

Vi studerar på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2017 skriver vi vårt examensarbete, vilket behandlar högskolestudenters upplevelser och erfarenheter av skolgång på grundskola och gymnasium. Ambitionen är att hitta framgångsfaktorer för elever diagnostiserade med ADHD.

Vi vill gärna intervjua dig.

Tanken är att vi sitter lugnt och avskilt i 1-1,5 timma där vi samtalar om din tidigare skoltid. I uppsatsen kommer ingen att kunna härleda det som sagts till dig utan du kommer att vara anonym.

Är det OK att samordnaren förmedlar dina kontaktuppgifter till oss?

Namn:

Telefonnummer:

Mailadress:

Med vänlig hälsning

Ulrica Jansson Doverfors & Kajsa Lundgren

Bilaga 3; Intervjuguide

Intervjuguide - livsberättelseintervju

Ingångsfråga som ställs till alla intervju personer:

Vi är intresserade av skolgången och vägen fram till högskolebehörighet. **Kan du berätta om skolgången** och vägen fram till högskolebehörighet?

Vad minns du ifrån skolan?

Upplevde du skillnader i förväntningar på dig som elev när du började **gymnasiet**?

Hur har dina **starka sidor** tagits tillvara?

Har du fått **stöd igenom din skoltid**?

Vad hade du **behövt mer av**?

Vad/vem har **hjälpt dig att nå högre studier**?

Vad har varit **viktigt** under skoltiden?

När tänkte du att du skulle gå på högskolan för första gången?

När du **ser tillbaka på skolgången hur tänker du då**?

Avslutning (frågor som ställs till alla intervju personer)

Hur har du upplevt intervjun? Vill du tillägga någonting?

Information om vad som kommer hända med intervjumaterialet.

Har du några frågor?

Om ADHD eller skolan inte nämns i intervjun. Ställ frågor om varför.

Bilaga 4; Överenskommelse om deltagande i studie

Överenskommelse om deltagande i specialpedagogisk studie. Studiens syfte är att få ta del av de unika vägarna fram till högre studier. Resultatet kommer användas och presenteras i en examensuppsats på specialpedagogiska programmet av Kajsa Lundgren och Ulrica Jansson Doverfors.

Deltagandet i studien är frivilligt och den intervjuade har rätt att avstå enskilda frågor och när som helst avbryta intervjun. Uppgifterna i intervjuerna kommer endast användas i forskningsändamål och behandlas varsamt.

Ljudupptagning kommer användas under intervjun.

Uppgifter som namn, skola och stad kommer fingeras. Inga av de deltagande kommer att kunna identifieras i uppsatsen.

Känslig information kommer inte användas i resultatet om den intervjuade inte godkänner det.

Jag accepterar villkoren ovan och vill delta i denna specialpedagogiska studie.

Datum:

Signatur:

Markera med ett kryss:

() Jag vill gärna ta del av studien då den är färdig.

() Jag vill inte ta del av den färdiga studien då den är färdig.