

”Det kan kännas för mig som att klättra uppför ett berg,  
att måsta skriva en lång inlämningsuppgift”

Hur högskolestuderande med diagnosen adhd upplever sina studier

Emma Kaitajärvi

Magisteravhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärd

Åbo Akademi

Vasa, 2021

## Abstrakt

|  |                 |
|--|-----------------|
| Författare   | Årtal           |
| Kaitajärvi Emma  | 2021            |
| Arbetets titel   |                 |
| ”Det kan kännas för mig som att klättra uppför ett högt berg, att måsta skriva en lång inlämningsuppgift”: Hur högskolestuderande med diagnosen adhd upplever sina studier   |                 |
| Oppublicerad avhandling för magisteravhandling i specialpedagogik.   | Sidantal (tot.) |
| Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  | 58              |
| Referat  |                 |
| <p>Att vara studerande på högskolenivå och ha diagnosen adhd medför unika utmaningar. I och med att lagen om förlängd läroplikt uppdateras i augusti 2021 och att kraven på specialpedagogiskt kunnande inom andra stadiets utbildningar höjs finns det också förhoppningar om att fler studerande kommer att söka sig till högre utbildningar i framtiden. Redan i dagsläget syns en ökning av antalet studerande i behov av stöd i högskolorna och det är därför väsentligt att utforma relevanta stödformer för högskolestuderande för att alla på lika grund ska kunna skaffa sig en utbildning. För att rätt sorts stöd ska kunna utformas är det viktigt att kartlägga hur behoven ser ut i målgruppen, i det här fallet studerande med adhd. Syftet med den här studien är att öka kunskapen om hur studerande med diagnosen adhd upplever sina högskolestudier för att i förlängningen kunna utforma relevanta stödformer i högskolorna. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hur beskriver studerande med diagnosen adhd a) framgångsfaktorer b) utmaningar i sina studier?</li><li>2. Hurdant stöd upplever studerande med diagnosen adhd att de saknar i sina studier?</li></ol> <p>En kvalitativ studie valdes för att svara på forskningsfrågorna. I studien inkluderades fyra studerande som är inskrivna på högskolor i Österbotten. Som datainsamlingsmetod användes semistrukturerade intervjuer, vilka ägde rum under hösten 2020. En tolkande fenomenologisk analys användes för att analysera och tolka resultatet.</p> <p>Resultatet visar att studerande upplever både framgångsfaktorer och utmaningar i sina studier. Framgångsfaktorer är bland annat att det finns ett socialt stöd tillgängligt, en god självkännet, strategier för studiegång och gynnsamma inlärningssituationer. Utmaningar som studerande med adhd upplever är bland annat koncentrationssvårigheter, negativa känslor, att påbörja och slutföra arbeten samt att organisera uppgifter. Studerande uppger att de saknar regelbunden handledning i sina studier för utvecklande av studiefärdigheter. De saknar också stödgrupper och förståelse för svårigheter. Tidigare forskning visar att handledning i utvecklande av studiefärdigheter hos den här gruppen av studerande har en positiv inverkan dels på studiefärdigheter, dels på minskande av negativa känslor och adhd-symtom. Resultatet i den aktuella studien tillsammans med tidigare forskning belyser vikten av regelbunden handledning på högskolorna för studerande med adhd.</p> |                 |
| Sökord / indexord  |                 |

adhd, upplevelser, högskola, högskolestuderande, utmaningar, framgångsfaktorer, stöd,  
upplevd självförmåga  
adhd, experiences, college school, challenges, success factors, support, self-efficacy

# Innehåll

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Abstrakt.....</b>  | <b>.....</b> |
| <b>1. Inledning .....</b>   | <b>1</b>     |
| 1.1. Bakgrund .....   | 1            |
| 1.2. Syfte och forskningsfrågor .....                                   | 3            |
| 1.3. Begreppsdefinition .....   | 3            |
| 1.4. Min förförståelse .....  | 5            |
| 1.5. Avhandlingens disposition .....                                    | 6            |
| <b>2. Tidigare forskning.....</b>                                       | <b>7</b>     |
| 2.1. Utmaningar hos studerande med adhd .....                           | 7            |
| 2.2. Strategier för studiegång .....                                    | 9            |
| 2.3. Anpassningar, stödåtgärder och interventioner .....                | 10           |
| <b>3. Teoretisk referensram.....</b>                                    | <b>13</b>    |
| 3.1. Upplevd självförmåga .....   | 13           |
| 3.2. Kognitiv omstrukturering .....                                     | 14           |
| <b>4. Metod.....</b>  | <b>15</b>    |
| 4.1. Syfte och forskningsfrågor .....                                   | 15           |
| 4.2. Kvalitativ forskningsmetod och tolkande fenomenologisk analys..... | 15           |
| 4.3. Intervju som datainsamlingsmetod.....                              | 17           |
| 4.4. Val av informanter och undersökningens genomförande .....          | 18           |
| 4.5. Bearbetning och analys av data .....                               | 20           |
| 4.6. Kvalitetsmässiga och etiska överväganden .....                     | 22           |
| <b>5. Resultatredovisning.....</b>                                      | <b>25</b>    |
| 5.1. Studerandes beskrivning av framgångsfaktorer i studierna .....     | 25           |
| 5.1.1. Motivation .....   | 26           |
| 5.1.2. Socialt stöd .....   | 27           |
| 5.1.3. Självkänedom .....   | 28           |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.1.4. Strategier .....  | 29        |
| 5.1.5. En gynnsam inlärningsituation .....                               | 31        |
| 5.1.6. Tydlig struktur.....  | 33        |
| 5.2. Studerandes beskrivning av utmaningar i studierna.....              | 34        |
| 5.2.1. Sociala utmaningar .....  | 35        |
| 5.2.2. Egna negativa känslor .....                                       | 35        |
| 5.2.3. Utmaningar med att organisera uppgifter.....                      | 36        |
| 5.2.4. Utmaningar med att komma i gång .....                             | 37        |
| 5.2.5 Utmaningar med att avsluta påbörjat arbete.....                    | 37        |
| 5.2.6. Läs- och skrivsvårigheter .....                                   | 38        |
| 5.2.7. Utmaningar med adhd-symtom.....                                   | 39        |
| 5.3. Studerandes beskrivning av hurdan stöd de saknar i studierna.....   | 40        |
| 5.3.1. Regelbunden handledning .....                                     | 40        |
| 5.3.2. Stödgrupp .....   | 40        |
| 5.3.3. Förståelse för svårigheter .....                                  | 41        |
| <b>6. Diskussion .....</b>   | <b>42</b> |
| 6.1. Metoddiskussion.....  | 42        |
| 6.2. Resultatdiskussion.....   | 43        |
| 6.2.1. Studerandes beskrivning av framgångsfaktorer i studierna .....    | 44        |
| 6.2.2. Studerandes beskrivning av utmaningar i studierna.....            | 46        |
| 6.2.3. Studerandes beskrivning av hurdan stöd de saknar i studierna..... | 47        |
| 6.2.4. En vidgad förståelse .....  | 48        |
| 6.2.5. Slutsatser och förslag på fortsatt forskning .....                | 49        |
| <b>Litteraturförteckning.....</b>  | <b>51</b> |

## **Bilagor**

Bilaga 1: Informationsbrev

Bilaga 2: Intervjumanual

## Figurer

**Figur 1:** Studerandes beskrivning av framgångsfaktorer i studierna.....25

**Figur 2:** Studerandes beskrivning av utmaningar i studierna.....34

# 1. Inledning

*I det här kapitlet beskrivs bakgrunden till val av tema och syftet och forskningsfrågorna presenteras. Här presenteras också nyckelbegrepp som används i avhandlingen och min förförståelse för det valda temat beskrivs. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur avhandlingen är disponerad.*

## 1.1. Bakgrund

Under våren 2019 skrev jag min kandidatavhandling som en litteraturstudie om lärares kunskap om samt attityder till diagnosen adhd. Efter att avhandlingen var inlämnad fanns det fortfarande ett intresse från min sida att fortsätta tangera samma tematik men med en ny infallsvinkel. Forskningen kring diagnosen har snabbt gått framåt sedan början av 2000-talet och kunskapen har ökat och ökar hela tiden. När sökordet adhd skrivs in i Googles sökfält resulterar det i ungefär 117 miljoner träffar, medan det i Finnas tjänster för vetenskapliga artiklar resulterar i 114 742 träffar. Det finns alltså mycket forskning och information om diagnosen. När jag funderade på val av tema för den här avhandlingen kom jag in på målgruppen studerande med diagnosen adhd. Efter en första genomgång av vetenskapliga artiklar i olika databaser insåg jag att det här är en grupp studerande vars upplevelser ännu inte getts mycket utrymme inom den vetenskapliga forskningen, i synnerhet inte i de europeiska länderna.

Adhd-diagnoserna har ökat kraftigt under 2010-talet i takt med att kunskapen kring diagnosen har ökat. I en artikel redovisar Svenska Yle för Institutet för hälsa och välfärds (THL) statistik över hur diagnosticeringen av adhd har ökat (Skön, 2019). Mellan åren 2010 och 2017 har antalet personer som fått en diagnos mer än fördubblats. I artikeln intervjuas också specialläraren och forskaren Erja Sandberg som uttrycker en oro över att unga vuxna med diagnosen adhd riskerar marginalisering, vilket innebär att de i högre utsträckning än andra riskerar att uppleva svårigheter i sin utbildning och senare också i yrkeslivet. Hon efterlyser ”en obligatorisk fortbildning om ADHD<sup>1</sup> till skolpersonal på alla utbildningsnivåer”.

I Finland förlängs läroplikten från och med augusti 2021 till att innefatta också en utbildning på eller motsvarighet till andra stadiet (Riksdagen, 2020). Tidigare har läroplikten

---

<sup>1</sup> I löpande text skrivs förkortningen adhd med gemener enligt Språkrådets rekommendationer. Här citeras Svenska Yle och då skrivs citatet i sin ursprungsform.

tagit slut efter avslutad grundskola men i och med förlängningen sker det också förändringar i andra stadiets verksamhet. Från och med augusti 2021 har gymnasierna en skyldighet att ordna specialundervisning för att säkerställa att alla får det stöd som de behöver. Utgångsläget för studerande med neuropsykiatriska funktionsvariationer, såsom adhd, i gymnasierna torde därmed förbättras. I och med detta uppstår också frågan huruvida det kommer att synas en ökning av studerande som söker sig vidare till en tredje stadiets utbildning, i och med att utbildningarnas status förhöjs ytterligare.

Redan innan den nya lagen om förlängd läroplikt träder i kraft syns det att en ökning av antalet högskolestuderande med neuropsykiatriska funktionsvariationer har ägt rum. Exakta siffror över hur stor del av högskolestuderande som har en adhd-diagnos är svår att hitta men en ökning kan observeras. Enligt en årsrapport av Universitetskanslerämbetet (2018) hade andelen studerande som ansökt om och tilldelats stöd för någon typ av funktionsvariation på högskolorna mer än tredubblats mellan åren 2008 och 2017. Av dessa är personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer, i vilken diagnosen adhd ingår, den näst största gruppen efter specifika läs- och skrivsvårigheter.

I och med den förlängda läroplikten är det inte alltför långsökt att tänka att blickarna också i framtiden kommer att vändas mera mot högskoleutbildningarna i syfte att undersöka deras beredskap att lotsa studerande i behov av stöd genom sin utbildning. Det finns redan en lag som tryggar en jämlik utbildningsmöjlighet, oberoende av funktionsvariation. Utbildningsanordnare är enligt diskrimineringslagen (1325/2014) skyldiga att utarbeta en handlingsplan (6 §) för att alla studerande ska kunna studera på jämlika grunder. Hur den här planen är utformad varierar mellan olika högskolor och universitet men innehållsmässigt torde inte alltför stora variationer hittas. Utbildningsanordnaren är också skyldig till att göra rimliga anpassningar för att studerande ska ha jämlika förutsättningar till en utbildning (15 §). Enligt Åbo Akademis Guide för tillgänglig undervisning (2013, s. 11) kan stöd för personer med adhd se ut enligt följande:

- Ge klara och tydliga instruktioner om bl.a. datum, krav och praktiska arrangemang.
- Handledning i tidsplanering och i att komma vidare i arbeten om det kört fast.
- Uppmuntra att använda schema, kalender och andra planeringsfunktioner.
- Tänk på att minska anteckningsbördan och använd/tillåt användning av tekniska hjälpmedel såsom diktafon
- Berätta om lektionernas innehåll och tider för pauser i början av lektionen.



- Information om förändringar ges så tidigt som möjligt.
- Tydliga provfrågor, möjlighet att fråga om något är oklart.
- Lugna och tydliga föreläsningar. Tala tydligt om en sak i taget.

En viss beredskap finns alltså, men frågan är om den räcker. Och det viktigaste av allt är kanske att ta reda på hur den här specifika gruppen studerande själva upplever sina studier på högskolenivå. När deras röst blir hörd och utbildningsanordnare på ett djupare plan blir varse om de studerandes personliga upplevelser av sina studier, kan också de rätta stödinsatserna sättas in. Det här är förhoppningen med den här avhandlingen; att den ska kunna bidra till att öppna upp för en större förståelse för den här specifika gruppens situation och i förlängningen bidra till en ökad medvetenhet och förbättrade och ändamålsenliga stödmöjligheter, för att alla ska kunna studera på jämlika grunder.

## 1.2. Syfte och forskningsfrågor

Den här studiens syfte är att öka kunskapen om hur högskolestuderande med diagnosen adhd upplever sina studier. Den kunskapen ska i förlängningen kunna medvetandegöra utbildningsanordnare om hurdana anpassningar och stödinsatser som är ändamålsenliga för den här gruppen av studerande. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor utformats:

1. Hur beskriver studerande med adhd a) framgångsfaktorer och b) utmaningar i sina studier?
2. Hurdant stöd upplever de att de saknar i sina studier?

## 1.3. Begreppsdefinition

I den här avhandlingen undersöks hur studerande med diagnosen adhd upplever sina studier på *högskolenivå*. Med *högskolenivå* avses de utbildningar där studerande kan avlägga en lägre och en högre högskoleexamen, även benämnda kandidat- och magisterexamen. I avhandlingen används begreppen *lägre* och *högre högskoleexamen*. I Finland är det möjligt att avlägga lägre och högre högskoleexamen vid yrkeshögskolor och universitet (Utbildningsstyrelsen, u.å). De

flesta utbildningar består av en kombination av bägge examensformerna, med några undantag där endast lägre högskoleexamen ingår.

*Adhd* är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som globalt kan observeras hos 5,29 % av befolkningen (Polanczyk m.fl., 2007). Förekomsten är högre hos barn än hos unga och vuxna, men man antas inte växa ur sin adhd-diagnos, i stället förändras symtombilden över tid. Ungefär 65 % av personer som diagnostiseras med adhd som barn har kvar symtom i vuxen ålder (Culpepper & Mattingly, 2010). Adhd tar sig uttryck på olika sätt hos olika personer och utgångspunkten vid diagnostisering av adhd är att det finns tre olika former av adhd. I *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) beskrivs dessa tre olika former som (1) uppmärksamhetssvårigheter utan överaktivitet och impulsivitet, (2) överaktivitet och impulsivitet utan uppmärksamhetssvårigheter eller också (3) en kombinerad form av dessa två där alla drag är framträdande (American Psychiatric Association, 2013). Den kombinerade formen av adhd är den mest förekommande.

Uppmärksamhetssvårigheter leder till att personer med adhd upplever utmaningar att fokusera på sina uppgifter, samt upplever det utmanande att slutföra sina uppgifter (American Psychiatric Association, 2013). I skolan innebär det här att elever tappar bort helhetsuppfattningen och det medför också utmaningar att sälla ut viktig och kunskapsbärande information. Överaktiviteten innebär ett okontrollerat behov av att röra på sig, både på stolen och runt omkring i klassrummet. Hos vuxna är symtombilden förändrad och där kan överaktiviteten beskrivas som en inneboende rastlöshet. Impulsiviteten syns i ett snabbt handlande utan att tänka över konsekvenser, och enligt DuPaul och Stoner (2014) står elever med adhd ofta för impulsiva utrop i klassrummet. De menar också att lärare ofta beskriver att elever med adhd stör undervisningen

Det är vanligt att diagnosen adhd förekommer tillsammans med en annan eller flera andra diagnoser. Hos barn med adhd är trottsyndrom och beteendestörning de vanligaste förekommande samdiagnoserna och trottsyndrom har kunnat observeras hos upp till 50–60 % av barn med adhd (Gillberg m.fl., 2004). Det är dock väsentligt att känna till att samdiagnoserna varierar mycket och därför är det viktigt att professionsgrupper specialiserade inom adhd också besitter en bred kunskap om andra diagnoser (Muskens m.fl., 2017). I en studie utförd av Anastopoulos m.fl. (2018a) kartlades komorbiditeten hos en större grupp högskolestuderande med diagnosen adhd, i vilken det framgick att 55 % hade åtminstone en annan diagnos vid sidan

av adhd. Den vanligaste av dessa samdiagnoser var depression följt av ångestsyndrom och inlärningssvårigheter.

## 1.4. Min förförståelse

En tolkande fenomenologisk analys har valts som analysmetod i den här studien. Eftersom den är inspirerad av hermeneutiken förutsätter den att forskaren redogör för sin förförståelse (Willig, 2013). Det här är viktigt eftersom forskaren, i det här fallet jag, är analysverktyget för informationen som analyseras.

Den förkunskap som undertecknad besitter om ämnet, nämligen högskolestuderande med diagnosen adhd, grundar sig på två faktorer. För det första bygger den på tidigare skriven kandidatavhandling om diagnosen adhd. Infallsvinkeln i den avhandlingen låg på lärarna och deras kunskap om och attityder till adhd. I avhandlingen framkom att kunskapen om diagnosen i allmänhet var god och också attityderna till elever med diagnosen, även om det fanns undantagsfall. Inga finländska studier inkluderades i kandidatavhandlingen eftersom det saknades sådana som undersökte det specifika syftet för avhandlingen. Det här kan påverka min syn på hur forskningen har fortlöpt i vårt land och det tas i beaktande.

Som en del av slutsatsen i kandidatavhandlingen konstaterades att ju mera erfarenhet lärare har av elever med diagnosen adhd, ju längre yrkesverksamhet och ju mera avklarade fortbildningar, desto bättre attityder och kunskap hade de. Det här påverkar mitt sätt att tänka på utbildningsanordnare. Jag tänker att kunskapen om diagnosen troligtvis är högre i grundskolan där adhd-svårigheter oftast blir upptäckta, men att kunskapen är lägre hos utbildningsansvariga högre upp i stadier där lärare ofta möter stora grupper av studerande och inte har samma möjligheter som i grundskolan att differentiera sin undervisning. På grund av det här blir min förutfattade mening att det stöd som finns tillgängligt i högskolor har stora utvecklingsmöjligheter, eftersom kunskapen och medvetenheten om adhd-svårigheter med stor sannolikhet ännu kan höjas.

Den andra faktorn som påverkar min förförståelse är att jag själv är högskolestuderande och har en god insyn i hur livsvärlden hos en studerande ter sig. Risken finns att jag tolkar in mina egna upplevelser i de intervjuade studerandenas uttalanden, men genom att medvetandegöra mig själv om risken kan jag också upptäcka när det riskerar att inträffa.

## 1.5. Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex kapitel. Dessa kapitel är inledning, tidigare forskning, teoretisk referensram, metod, resultatredovisning och diskussion. I inledning ges en bakgrund till val av tema och syftet och forskningsfrågorna presenteras. En beskrivning av min förförståelse ges också i inledningen. I kapitlet om tidigare forskning presenteras forskning kring utmaningar som studerande med adhd möter, hurdana strategier de använder sig av samt hurdana stöd- och anpassningsformer som har visat sig vara gynnsamma för den här gruppen av studerande. I metodkapitlet beskrivs val av forskningsansats, datainsamlingsmetoden, val av informanter och undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data och kvalitetsmässiga och etiska överväganden. I resultatredovisningen presenteras analysens resultat i sin helhet utgående från forskningsfrågorna. I diskussionen diskuteras metod och resultat. I kapitlet redovisas också för min vidgade förståelse samt ges förslag på vidare forskning inom området.

## 2. Tidigare forskning

*I det här kapitlet beskrivs tidigare forskning om studerande med adhd. Fokus ligger på hurdana utmaningar studerande med adhd upplever, hurdana strategier studerande med adhd använder sig av i studierna, samt hurdan stöd och vilka anpassningar som har visat sig vara gynnsamma för den här gruppen av studerande.*

### 2.1. Utmaningar hos studerande med adhd

Att inleda studier på tredje stadiet innebär en stor förändring oavsett vilken bakgrund den studerande har. Då studierna tidigare har varit strukturerade och bestått av tydligt stöd hemifrån och från skolan inleds nu en process där ansvaret för studiegången i allt högre grad faller på den enskilda personen (Meaux m.fl., 2009). Studier på tredje stadiet innebär dessutom ofta en flytt hemifrån, nya beslut att ta och ett nytt ansvar för den egna ekonomin. Inte sällan behöver en studerande strukturera sin tid mellan studier, jobb, vänner och familj och för en person med adhd som ofta upplever brister i organisationsförmåga (Weyandt m.fl., 2017), kan det här bli en svår ekvation att få ihop.

Studerande med adhd verkar ha större avvikelser i alla sina exekutiva funktioner än sina jämnåriga medstuderande, menar Weyandt m.fl. (2017). De upplever enligt deras studie större svårigheter med organisering, planering, uppmärksamhet, självkontroll, arbetsminne och metakognition än andra studerande. Weyandt m.fl. (2017) visar på att de här svårigheterna leder till utmaningar med att fullborda uppgifter och att förstå och strukturera upp instruktioner. Studerande riskerar också att gå miste om viktig information under föreläsningar på grund av uppmärksamhetssvårigheter. De kan också uppleva det som utmanande att växla mellan olika aktiviteter, vilket de tvingas göra flera gånger under en och samma dag på högskola eller universitet. Det här innebär också att det kan bli särskilt utmanande att hitta balansen mellan studier, jobb och privatliv. Resultatet stöds av Leflers m.fl. (2016) kvalitativa studie om hur högskolestuderande upplever sina studier. I den studien beskrivs också de utmaningar och de bekymmer som studerande med adhd upplever som mycket unika. Bland jämnåriga studerande observeras inte likadana upplevelser.

Lefler m.fl. (2016) uppger också att läsförståelsen är försvagad hos studerande med adhd. I deras studie beskrev studerande hur de kunde läsa flera sidor för att sedan inse att de har varit någon helt annanstans i tankarna. Enligt samma studie upplever sig studerande med

adhd sig ofta som annorlunda men uppger att de inte vill skilja sig ur mängden. Att ha en bekräftad adhd diagnos kan vara en lättnad men också ge upphov till en känsla av utanförskap. Det kan vara en lättnad ur det perspektivet att den enskilde studerande tack vare diagnosen får en större förståelse för sig själv och för de utmaningar som hen möter. Det rapporteras också enligt Lefler m.fl. (2016) om en höjd motivation att ta sig an utmaningar, t.ex. en utbildning på högre nivå, på grund av diagnosen. Utanförskapet å andra sidan beskrivs som en känsla av stigmatisering där studerande uppger att de känner sig begränsade av sin diagnos och försöker dölja den från sina medstudenter för att de inte vill betraktas som annorlunda.

Prokrastinering är också ett vanligt beteende hos studerande med adhd (Lefler m.fl., 2016; Wiener & Daniels, 2016). Prokrastinering innebär att skjuta upp saker som ska göras och hos studerande syns beteendet ofta i en oförmåga att ta sig an sina uppgifter i tid. Orsaken till prokrastineringen kan bero på flera saker. Enligt Wiener och Daniels (2016) glömmar studerande med adhd ofta bort sina uppgifter på grund av svaga planerings- och organiseringsfärdigheter, de kan påbörja sina uppgifter men tappa koncentrationen och tänka att de ännu har gott om tid på sig för att hinna färdigställa dem eller också känns arbetet som uppgifterna medför överväldigande. Pinho m.fl. (2019) observerade också att livskvaliteten upplevs lägre bland studerande med adhd än hos jämnåriga medstudenter. Det är relevant att studera också det här fenomenet eftersom depression är en vanlig samdiagnos hos studerande med adhd (Anastopoulos, m.fl., 2018a). Depression påverkar naturligtvis den upplevda livskvaliteten hos en individ.

De utmaningar som studerande med adhd upplever framträder främst i så kallade klassiska undervisningssituationer och klassiska utvärderingssituationer, menar Jansen m.fl. (2017). En typisk klassisk undervisningssituation kan vara en lärare som föreläser för en större grupp med studerande, medan en klassisk utvärderingssituation kan vara att skriva tentamen i en storgrupp under övervakning. I samma studie konstaterades det att studerande med adhd upplever minst utmaningar i undervisningssituationer som aktiverar studerande. En aktiverande undervisning engagerar studerande till diskussion, innehåller praktiska inslag och varierande moment. I en studie gjord av Kreider m.fl. (2019) rangordnade en grupp studerande de utmaningar som de upplevde i sina studier. Det framkom att koncentrationssvårigheter upplevdes vara den största utmaningen för studerande med adhd.

## 2.2. Strategier för studiegång

Eftersom studerande med adhd möter olika utmaningar som kan vara unika för dem är det extra viktigt med strategier för att hantera och bemästra studierna, så kallade *copingstrategier*. I den här avhandlingen används genomgående benämningen *strategier* och med det avses de strategier som studerande använder sig av för att bemästra sina studier. Kreider m.fl. (2019) undersökte i en studie hurdana strategier nämnda målgrupp använde sig av och fann att de studerande hade utvecklat flera olika strategier för att bemästra sina studier. Strategierna delades in i tre olika kategorier: vanor och rutiner, kognitiv omstrukturering och symtomspecifika strategier.

Till kategorin vanor och rutiner räknades strategier som berör system för planering, prioritering och påminnelse (Kreider m.fl., 2019). Hit räknades också vardagliga rutiner som möjliggjorde att vardagen fungerade vilket innebar att det fanns tid och energi kvar för studier efter utförda vardagssysslor. Planering var viktigt för att klara av studierna, både planering som direkt berörde studier men det noterades också att planerande kring fritid och annat runtomkring studierna var av stor vikt. Att prioritera var viktigt både när det gällde skolarbete och när det gällde att prioritera mellan skolarbeten och sociala relationer. Skolarbeten prioriterades så att de som var mest brådskande avklarades före andra. Ibland prioriterades studier före vänner men i mån av möjlighet valde också studerande att studera tillsammans med vänner för att tillgodose behoven av sociala relationer på samma gång som de studerade. Som system för påminnelse användes nästan alltid skriftliga noteringar eller så förlitade sig studerande på vänner som kunde påminna dem om viktig information.

Kognitiv omstrukturering definieras av Kreider m.fl. (2019) som strategier där studerande genom att möta utmaningar kunde använda sig av dem som lärdomar för att erhålla ny förståelse. Den här nya förståelsen blev en omstrukturering av de egna tankarna vilket senare hjälpte den studerande att ta sig an utmaningar på ett mera ändamålsenligt sätt. Det här är var en medvetandeprocess som också hjälpte den studerande att förmedla de utmaningar som de mötte åt andra. De lärde sig alltså att kommunicera om sina upplevelser så att utbildningspersonal kände till deras situation. Till den här kategorin räknades också att kunna identifiera sina egna styrkor och utmaningar, så att de studerande var medvetna om vad som gynnade dem i deras inläring och vilka färdigheter som ännu behövde utvecklas. I den teoretiska referensramen (3.2.) ges en noggrannare beskrivning av vad kognitiv omstrukturering är.

Den tredje kategorin som Kreider m.fl. (2019) delade in strategierna i var symtomspecifika strategier. Till dessa strategier hörde sådana strategier som de studerande angav att riktades direkt mot deras adhd-symtom. De använde sig bland annat av att studera etappvis med korta inplanerade pauser och byte av aktivitet för att behålla koncentrationen. De studerande berättade också att de behövde visuella påminnelser för att komma i gång med olika uppgifter, t.ex. att lämna datorn framme som påminnelse om att börja på ett nytt skolarbete. Några studerande som beskrev att de hade svårt att komma i gång med skolarbeten uppgav också att de medvetet prokrastinerade för att skapa en sådan situation där det inte längre fanns möjlighet att smita undan sina skolarbeten. De beskrev att den stressade situationen hjälpte dem att fokusera för att få undan arbetet på en kort tid.

### 2.3. Anpassningar, stödåtgärder och interventioner

I den här avhandlingen sätts det inget fokus på medicinering mot adhd-symtom, men det behöver ändå klargöras att medicinering vid adhd är mycket allmänt och hjälper många personer med adhd att få struktur på sina tankar, inte bara studerande utan också barn och vuxna (Chang m.fl., 2019). Det förekommer också rapporterade nackdelar med medicinering och överhuvudtaget är det mycket individuellt hur individer svarar på medicinering eller om de överhuvudtaget klarar av den (Lefler m.fl., 2016; Pinho, m.fl, 2019). Det som är relevant för den här avhandlingen är i första hand de anpassningar och stödåtgärder som förekommer på högskolor och har visat sig vara gynnsamma för studerande med diagnosen adhd.

De vanligaste anpassningarna för studerande med adhd berör inlämningsuppgifter och tentamenssituationer. Jansen m.fl. (2017) menar att den anpassning som är gynnsammast för studerande med adhd är förlängd tid vid tentamenssituationer. Ett annat sätt att anpassa tentamenssituationer är att låta studerande skriva tentamen i enskilda utrymmen. I en studie utförd av Lovett m.fl. (2018) noterades dock att det endast var en liten grupp studerande som gynnades av att skriva tentamen i ett enskilt rum och dessutom observerades inga skillnader mellan studerande med adhd och studerande utan adhd. På grund av faktorer som kunde påverka tillförlitligheten i studien utfördes en liknande men aningen modifierad studie av Lewandowski, m.fl. (2020) i vilken det erbjöds tre olika rum för studerande med adhd att skriva tentamen i. De studerande i studien fick skriva tentamen i ett enskilt rum, i ett traditionellt klassrum utan extra distraktioner samt i ett traditionellt klassrum med hög distraktion. Resultatet visade på en variation i hur studerande upplevde de olika situationerna. Gemensamt för alla var att upplevelsen av det högdistraherande klassrummet orsakade mest distraktion bland studerande.



Däremot fanns det inte stora skillnader mellan det traditionella klassrummet utan distraktioner och det enskilda rummet, men de studerande som gynnades mest av det enskilda rummet var studerande som hade höga adhd-symtom.

Eftersom studerande med adhd upplever många utmaningar som beror på en bristande förmåga att organisera, planera och strukturera studier (Weyandt m.fl., 2017) är det också befogat att sätta in åtgärder vars syfte är att utveckla dessa färdigheter. Många interventioner för personer med adhd har sitt ursprung i kognitiv beteendeterapi, en terapiform vars syfte är att förändra ett invariant negativt beteendemönster till ett positivt beteendemönster (Egidius, u.å.a). Åtgärder som har sitt ursprung i kognitiv beteendeterapi har i en del fall visat sig ha positiv inverkan på studiefärdigheter hos studerande med adhd (Anastopoulos m.fl., 2018b; LaCount m.fl., 2018; Van der Ood m.fl., 2020). Åtgärderna har varit utformade som interventioner där terapeuter träffat studerande och lärt ut färdigheter som berör tidshantering, organisering, planering, studiestrategier och att sätta upp mål. LaCount m.fl. (2018) visar i en studie att förutom förbättrade studiefärdigheter inom nämnda områden observerades också en minskning av typiska adhd-symtom (uppmärksamhetssvårigheter, överaktivitet och impulsivitet). Riktigt samma resultat fick man inte i Van der Oords m.fl. (2020) studie i vilken en förbättrad uppmärksamhetsförmåga observerades men inga förändringar i andra symtom. I den studien uppmärksammades också en intressant aspekt i och med att också kontrollgruppen samtidigt som interventionsgruppen utvecklade sina studiefärdigheter. Det spekulerades i att detta kunde bero på en medvetenhet hos samtliga om studiens avsikt att utveckla studiefärdigheter. Den medvetenheten kunde påbörja en utvecklingsprocess hos samtliga oberoende av i vilken grupp de befann sig i.

Att självmedvetenhet spelar en viktig roll för att uppnå framgång i studierna trodde också Sheithauer och Kelley (2017) som undersökte vilken inverkan självobservation (*self-monitoring*) hade på studiefärdigheterna. I studien jämfördes resultatet från två grupper av studerande med diagnosen adhd. Den första gruppen fick lära sig om studiefärdigheter i vilken det ingick att sätta upp mål i studierna. Samtidigt skulle de studerande utföra en självobservation och föra anteckningar i dagboksform. Den andra gruppen fick också lära sig om studiefärdigheter och målsättningar men självobservation ingick inte i deras instruktioner. Hos den första gruppen observerades en märkbart högre förbättring i studiefärdigheter och uppmärksamhetsförmåga än hos den andra gruppen, som inte utförde en självobservation.

Shaikh (2018) utförde en unik gruppintervention vars syfte var att under gruppmöten höja studerandes självkänsla och sociala färdigheter. Innan gruppmötena inleddes tog varje deltagare del i individuella möten med en terapeut som informerade om självobservation, lärde ut teori kring diagnosen adhd och att sätta upp mål relaterade till självkänsla och sociala färdigheter. Under tolv gruppmöten därefter diskuterades gemensamt olika teman i vilka det ingick att identifiera problem i sociala relationer och lära sig att hantera dessa problem. Gruppdynamiken var också i fokus eftersom de sociala färdigheterna inom gruppen ansågs återspegla sociala färdigheter ute i samhället. Efter interventionen observerades en tydlig förbättrad självkänsla hos deltagarna, en förbättrad social kompetens och dessutom en förbättrad känslomässig mognad. Utifrån studien drogs slutsatsen att grupsituationer med likasinnade höjer självkänslan. I gruppen mötte studerande andra med liknande bekymmer och utmaningar som de själva och de rapporterade efteråt att de kände mindre skam över sina svårigheter än innan (jfr. Lefler m.fl., 2016). De uppgav också att deras självförmåga att klara av sociala situationer hade ökat efter att ha fått diskutera med gruppen. I likhet med Sheithauerden här studien konstaterades även självobservation vara avgörande för att förbättra studiefärdigheter eftersom också kontrollgruppen som endast hade deltagit i det första individuella mötet utvecklade sina studiefärdigheter (jfr. Sheithauer & Kelley, 2017). Skillnaden i förbättringen var dock betydligt större hos de studerande som hade deltagit i gruppmötena.

### 3. Teoretisk referensram

*I det här kapitlet beskrivs teorin kring upplevd självförmåga samt begreppet kognitiv omstrukturering.*

#### 3.1. Upplevd självförmåga

Begreppet upplevd självförmåga kommer från engelskans *self-efficacy* och myntades av Albert Bandura. Upplevd självförmåga innebär en persons egen tilltro till att klara av det som man företar sig (Egidius, u.å.b). Det är frågan om specifika uppgifter och målsättningar i ett specifikt sammanhang och skiljer sig därmed från självuppfattning som är bredare och som avser det man uppfattar sig klara av inom ett större område. Greene (2017) lyfter fram att den upplevda självförmågan har en direkt koppling till hur mycket tid och energi en person sätter på en specifik uppgift, samt hur personen upplever sig ha kontroll över situationen. Greene (2017) påpekar också att det är en indikator på en persons motivation att lära sig nya saker. Bandura (2014) beskriver att den ”upplevda självförmågan påverkar människans motivation, känslor, tankar och handlingar”. Bandura (2014) menar också att en högre upplevd självförmåga leder till bättre prestationer, med förtydligande om att fenomenet är komplexare än enbart en egen intalning om att kunna klara av en specifik uppgift.

Det finns åtminstone fyra faktorer som påverkar en persons upplevda självförmåga: erfarenheter, att iaktta andra, feedback och fysiologiska reaktioner. Det som har allra störst påverkan enligt Bandura (2014) är egna erfarenheter av att klara av en specifik uppgift. Bandura (2014) menar att erfarenheten antingen kan förstärka eller försvaga den upplevda självförmågan. För att erfarenheten ska förstärka självförmågan krävs det att personen själv kan identifiera den egna insatsen som nyckel till ett lyckat åtagande. Enligt Greene (2017) är detta av stor vikt eftersom framgången annars tillskrivs en yttre faktor och då sker heller ingen förstärkning av den upplevda självförmågan.

Den näst viktigaste faktorn som påverkar den upplevda självförmågan är att iaktta andra ta sig an liknande uppgifter som en själv. Enligt Greene (2017) är det avgörande att kunna iaktta personer som kan identifieras med en själv. Ifall andra personer lyckas med en liknande uppgift höjs också tilltron på den egna självförmågan att lyckas och tvärtom, ifall andra misslyckas sänks den upplevda självförmågan. Den tredje faktorn som påverkar den upplevda självförmågan är andras feedback. Ifall andra personer ger positiv feedback på en uppgift så

höjs den upplevda självförmågan. Våra fysiologiska reaktioner, till vilka känslor hör, fungerar som en fjärde påverkningsfaktor. Vi tolkar våra känslor inför olika uppgifter som en indikation på huruvida vi kommer att klara av dem eller inte. Bandura (2014) menar ändå att just känslorna har minst påverkan av alla här fyra faktorerna.

### 3.2. Kognitiv omstrukturering

När en persons sätt att tänka, värdera och uppfatta ett eller flera fenomen inte längre överensstämmer med ny information tvingas personen att omvärdera det gamla och förändra sitt tänkesätt. Egidius (u.å.c) beskriver att det som då händer kallas för kognitiv omstrukturering. Det engelska ordet för kognitiv omstrukturering är *reframing* (Egidius, u.å.d) och beskrivs som ett sätt att överväga sina valmöjligheter vid mötet med nya sätt att tänka och handla. Kreider m.fl. (2019) menar att den kognitiva omstruktureringen äger rum i situationer där upplevelser kommuniceras för sig själv och för andra.

Vid en kognitiv omstrukturering ändras en tankebanan från något negativt till något positivt eller neutralt. Det här görs genom en process som kräver metakognitivt tänkande och innebär att en person tänker över sitt sätt att tänka för att identifiera sina egna tankebanor och hitta sådant som inte överensstämmer med verkligheten. På det sättet kan tankemönster som tidigare orsakat utmaningar och problem identifieras och förändras. Luoma och Martela (2020) menar att den här processen förutom att vara medveten också kan vara undermedveten. Den undermedvetna omstruktureringen kräver ändå en medvetenhet under inledningsskedet då en person tar beslutet att låta en tanke mogna under tid. Personen tar beslutet att låta tanken komma och gå under en tid för att omstruktureras undermedvetet. Det här är något som kan användas vid beslutsfattande eller under en lång arbetsprocess.

## 4. Metod

*I metodkapitlet belyses studiens syfte och forskningsfrågor följt av en redovisning för val av forskningsmetodik, datainsamlingsmetod, val av informanter och undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data samt kvalitetsmässiga och etiska aspekter.*

### 4.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här studien är att undersöka hur studerande med diagnosen adhd upplever sina högskolestudier. I förlängningen finns en förhoppning om att studien kan bidra till ökad förståelse för hurdana stödformer som bör utformas på högskolorna. Utifrån syftet utformades forskningsfrågorna:

1. Hur beskriver studerande med diagnosen adhd a) framgångsfaktorer och b) utmaningar i sina studier?
2. Hurudant stöd upplever studerande med diagnosen adhd att de saknar i sina studier?

### 4.2. Kvalitativ forskningsmetod och tolkande fenomenologisk analys

För den här studien har en kvalitativ forskningsmetod valts. En kvalitativ metod är ändamålsenlig då en djupare förståelse för ett fenomen vill erhållas. Denscombe (2016) beskriver att den data som används inom en kvalitativ forskning kan baseras på ett litet antal data men att den enskilda delen av data är ingående och innehållsrik. Inom den här typen av forskning är det forskaren själv som är analysverktyget och därför anses också resultatet vara präglad av forskaren. Denscombe (2016) argumenterar ändå för att den kvalitativa forskningen är trovärdig och det finns många sätt att höja trovärdigheten i en kvalitativ forskning. Dessa beskrivs mera ingående i kapitlet om tillförlitlighet och trovärdighet (4.2.6).

Nya kvalitativa forskningsmetoder utvecklas hela tiden, och en relativt ny ansats är den *tolkande fenomenologiska analysen*, från engelskans *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), som har sin grund inom fenomenologin men med tydliga drag av hermeneutiken. För att förstå den tolkande fenomenologiska analysen behövs först en förståelse av dess ursprung. Fenomenologin ämnar undersöka människans livsvärld och hur människan skapar mening i den tillvaro som hon befinner sig i (Willig, 2013). Begreppet "livsvärld" syftar på människans upplevda verklighet och innefattar både sådant som hon reflekterar över och sådant som existerar trots avsaknad av egen reflektion (Henricson, 2015). Inom fenomenologin strävas

efter att ”återvända till tinget i sig självt”, alltså fenomenet så som människan upplever det (Willig, 2013, s. 83). Fenomenet är det som människan erfar, ett objekt, och det kan vara frågan om en händelse eller en känsla. Henricsson (2013) beskriver att det finns en ömsesidig växelverkan mellan människan (subjektet) och fenomenet (objektet) och det är individuellt hur olika personer erfar samma fenomen.

Inom fenomenologin är parentessättning (*bracketing*) av förförståelsen mycket väsentligt. Det här betyder att forskaren parentessätter sin förförståelse för att erhålla en så ren och objektiv förståelse av ett fenomen som möjligt (Bjurwill, 1995). Det är bland annat åsikterna om förförståelsen som har orsakat splittring inom fenomenologin och lett till att den har utvecklats i olika riktningar. Det finns, enligt Willig (2013) två huvudinriktningar inom fenomenologin: en deskriptiv och en tolkande inriktning. Inom den deskriptiva fenomenologin godkänns en tolkning av information för att uppnå en förståelse för ett fenomen, men det avses ändå vara möjligt att parentessätta sin förförståelse, både kunskapsmässig och vardaglig, för att uppnå en ren förståelse av fenomenet. Den andra inriktningen, den tolkande fenomenologin, tillåter en tolkning av fenomenets beskrivning och menar också att beskrivningen och tolkningen inte kan åtskiljas. Den tolkande fenomenologin är således starkt präglad av hermeneutiken.

Inom hermeneutiken beskrivs meningsskapande och förståelse för olika ting som en cirkulär företeelse (Ödman, 2007). Den hermeneutiska cirkeln, eller spiralen som den också kallas, innebär ett sökande efter en helhetsbild av det som undersöks genom att gå ”från del till helhet och från helhet till del” (Ödman, 2007, s. 99). Willig (2013) beskriver samma förståelseprocess som att närma sig en skriven mening. För att förstå meningen behövs en förståelse för de enskilda delarna av meningen, orden, men i en vidare bemärkelse behövs också en kunskap om meningens kontext genom att undersöka sammanhanget som det befinner sig i. I den här processen är det nödvändigt att inkludera förförståelsen för det som undersöks och inom den tolkande fenomenologiska analysen blir förförståelsen en viktig komponent för att bilda en förståelse kring ett fenomen. Willig (2013) beskriver vidare att förståelsen byggs upp med hjälp av informantens beskrivning av upplevelsen, forskarens förförståelse samt interaktionen mellan informanten och forskaren. Resultaten som presenteras i en tolkande fenomenologisk analys är därmed en tolkning av informantens upplevelse. Den tolkande fenomenologiska analysen förkastar därmed tanken på att forskaren ens skulle vara kapabel att få en absolut ren förståelse för det undersökta fenomenet utan inblandning av den egna förförståelsen, betonar Willig (2013).

Den tolkande fenomenologiska analysen som används i den här studien är ändamålsenlig eftersom den tillåter en tolkning av resultaten. Den godkänner också att forskaren inte helt och hållet kan frigöra sig från sin förförståelse, något som kan vara svårt i en studie där forskaren och informanter till viss del kan identifiera sig med varandra. I studien undersöks studerandes upplevelser av ett fenomen och det är därför befogat att vända sig till fenomenologin för att undersöka det som förenar de studerande i deras upplevelser. I analysen navigeras mellan del och helhet, en metod som har sitt ursprung i den hermeneutiska spiralen.

### 4.3. Intervju som datainsamlingsmetod

Det vanligaste sättet att samla in data inom den tolkande fenomenologiska analysen är genom halvstrukturerade intervjuer (Smith, 2015). Det här är också tillvägagångssättet som valdes i den här studien. Vid en halvstrukturerad intervju är frågorna, eller intervjumanualen, av stor vikt och kräver noggrann förberedelse även om det under intervjutillfället inte är så noggrant i vilken ordning frågorna ställs (Smith, 2015). Forskaren behöver på förhand tänka ut vilka reaktioner frågorna kan utlösa och hur samtalet fortsätter om det uppstår svåra situationer. Eftersom den halvstrukturerade intervjun ger informanten utrymme att avgöra i vilken riktning samtalet vänder blir intervjumanualen snarare riktlinjer än ett formulär att följa till punktlighet, menar Smith (2015). Intervjumanualens utformande blir ändå desto viktigare eftersom forskaren behöver fundera över vilka teman som ska behandlas och se till att inga förblir obehandlade. I den aktuella studien bockades teman av vartefter de behandlades för att säkerställa att alla teman förekom under varje enskilt intervjutillfälle. Eftersom det är informanten som berättar om det som känns väsentligt kan diskussion ta in på sådana sidospår som forskaren inte har förutsett. Forskaren måste därför under intervjun avgöra hur långa och hur många sidospår som tillåts, menar Smith (2015). Forskaren kan också välja att följa upp nya teman eller områden som uppkommer under intervjutillfället. Smith (2015) betonar att den halvstrukturerade intervjun kräver välutvecklade samtalsfärdigheter och själva intervjun kan upplevas svår att styra.

Frågorna i intervjumanualen (bilaga 2) för den aktuella studien har en öppen karaktär för att tillåta informanten att mera ingående och med egna ord berätta om sina upplevelser. Huvudfrågorna inleds med "Kan du berätta om" eller "Kan du beskriva" och när informanten hade berättat färdigt med egna ord ställdes specifika följdfrågor kring det diskuterade.

Intervjumanualen består av fyra huvudkategorier och inleds med bakgrundsfrågor, följt av frågor om utmaningar, framgångsfaktorer och möjligheter till stöd. Smith (2015) menar att det är viktigt att inte styra informanten till att svara på ett visst sätt, därav öppna frågor, men att följdfrågor till de olika temana bör utformas för att få fram den information som är av intresse för studien. Willig (2013) betonar att det är just för att forskaren vill undersöka den andres livsvärld som det är viktigt att informanten inte styrs att svara på ett visst sätt. Om så sker mister studien sitt syfte.

Denscombe (2016) lyfter upp vikten av att avsluta varje intervjutillfälle med att förvissa sig om att informanten har fått säga allt som den vill säga. Sista frågan i varje intervju var därmed: ”Finns det ännu något du vill berätta som tillägg till det vi har pratat om?”. Det här gav informanterna möjlighet att belysa ämnet ur en synvinkel som forskaren inte tidigare hade tänkt på, eller lyfta fram helt nya aspekter. Varje intervju avslutades med att informanterna tackades för sin medverkan i studien.

#### 4.4. Val av informanter och undersökningens genomförande

I en tolkande fenomenologisk forskning studeras en liten grupp människors upplevelser av ett fenomen. Hur många informanter som väljs ut för studien kan variera, men enligt Smith (2015) ska antalet hållas lågt och så få som tre informanter är tillräckliga för att kunna utföra en IPA-analys. För den aktuella studien var det utmanande att hitta informanter utan att behöva koppla in instanser som styrs av sträng sekretess. Inledningsvis togs kontakt med adhd-förbundet och ett informationsbrev (bilaga 1) skickades ut på deras Facebook-sida., samma informationsbrev skickades också ut via deras maillistor. Den här ansatsen gav dock inga resultat och ingen visade intresse genom att ta initiativ till kontakt. Informanterna hittades därefter via bekanta som skickade förfrågningar till personer som de kände till och som hörde till målgruppen för studien. Urvalet är alltså i första hand gjort enligt bekvämlighetsurval, alltså enligt tillgänglighet (Denscombe, 2016).

Det fanns en del kriterier som skulle uppfyllas för att syftet för studien skulle kunna uppnås. Alla informanter skulle vara inskrivna studerande på en högskola och ha en adhd-diagnos eller vara under en pågående utredning av adhd. Det kunde också ha varit befogat att ha ett ålderskriterium på informanterna, eftersom det är sannolikt att personer inom samma åldersgrupp har liknande livserfarenheter. Slutsatsen som drogs var ändå att studerande, oavsett



ålder, har tillräckligt dylika livssituationer för att kunna inkluderas i studien. Först hittades tre personer som kunde inkluderas i studien, men en av dessa personer kopplade efter det aktuella intervjutillfället ihop mig med en fjärde person som hörde till målgruppen. Man kan alltså också säga att urvalet delvist skedde via snöbollsurval (Denscombe, 2016). Det slutliga antalet informanter blev alltså fyra. Alla fyra informanter studerar på svenskspråkiga högskolor inom Österbotten. Bland informanterna finns studerande inom både lägre- och högre högskoleexamensnivå representerade, samt två kön: kvinna och man. Personerna är inom åldersspannet 20 och 30 år. För att skydda deras identiteter ges inga närmare beskrivningar.

Samtliga informanter gav först tillstånd åt sina bekanta att ge ut kontaktuppgifter åt mig, varefter en kort beskrivning av studien skickades ut tillsammans med en förfrågan om att skicka ett informationsbrev åt dem (bilaga 1). Samtliga gav sitt tillstånd och informationsbrevet skickades ut via e-post. I informationsbrevet beskrevs studiens syfte, vilken organisation jag tillhör, vilken nytta studiens resultat medför samt tillvägagångssättet för intervjuerna. Efter att de berörda personerna hade läst igenom informationsbrevet och valt att fortsätta processen bestämdes en tid för intervju via Zoom. Ingen pilotstudie gjordes i den här studien på grund av omständigheterna kring att hitta personer att inkludera i studien. Ifall fler personer hade hittats hade studien inletts med en pilotstudie för att kunna utvärdera intervjumanualen på ett bättre sätt.

Varje intervjutillfälle inleddes med uppläsning av ett muntligt samtycke som avslutades med frågan ”Samtycker du till detta?” (bilaga 2). Samtliga informanter svarade jakande på det muntliga samtycket och intervjuerna kunde verkställas. I samtycket framkom återigen att deltagandet är frivilligt och att det finns möjlighet att avbryta intervjun i vilket skede som helst (jfr Denscombe, 2016). Alla intervjuer genomfördes under hösten 2020 och transkriberades efter intervjutillfällena. Enligt Denscombe (2016) höjs tillförlitligheten på en studie om intervjuerna transkriberas direkt efter själva intervjutillfället. Två av intervjuerna hölls inom så kort tid efter varandra att den föregående inte hann bli transkriberad innan den efterföljande ägde rum. Intervjuerna räckte olika länge; den kortaste intervjun räckte 42 minuter och den längsta räckte en timme och fem minuter. I informationsbrevet angavs tidsspannet 30–60 minuter för intervjuernas längd. Orsaken till att tiderna varierade berodde troligtvis på olikheter i informanternas personligheter men också på samtalsteknik. Någon pratade snabbt och gav mycket information på kort stund medan en annan pratade långsammare och mera eftertänksamt och gav samma mängd information på en längre stund.

## 4.5. Bearbetning och analys av data

Inom kvalitativ forskning inleds analysen av data redan under intervjutillfällena (Denscombe, 2016). I den här studien var det ändå ett medvetet val att jag under intervjutillfällena skulle avhålla mig från att analysera och jämföra intervjuerna sinsemellan eftersom det hade kunnat styra mig att ta med erfarenheter och tankar från en intervju till en annan och därmed styra informanternas beskrivning av upplevelser till att likna varandra.

Samtliga intervjuer bandades in och transkriberades. Transkriberingen var omsorgsfull och i den inkluderades frågorna som ställdes av mig samt informanternas svar och berättelser i sin helhet. Dialektord ändrades om till standardsvenska men ordföljden i utsagorna behölls för att bibehålla den autentiska samtalsstilen. Kroppsgester som ansågs vara betydelsebärande antecknades och också skratt, utdragna suckar, pauser och andra meningsbärande komponenter skrevs ner. Det här var värdefullt eftersom informanterna ibland lämnade bort ord ur sina utsagor och i stället förstärkte sina beskrivningar med ljud eller rörelser. Tack vare att dessa fanns nedskrivna i transkripten underlättade det för mig att komma ihåg den sinnesstämning som informanterna förmedlade under intervjutillfället. Vid utskriften av transkriptet gavs varje rad i transkriptet en egen kod bestående av rad- och sidnummer (Denscombe, 2016). Detta möjliggjorde att längre fram i analysen navigera mellan framträdande kategorier och meningsbärande utsagor i transkriptet. Transkriptet blev sammanlagt 69 sidor långt men efter att bakgrundsfrågorna flyttats till ett separat dokument blev det slutliga transkriptet för analysen 65 sidor långt.

Inom den tolkande fenomenologiska analysen finns ett tydligt tillvägagångssätt för hur analysen går till (Smith, 2015). En enskild intervju analyseras i sin helhet innan genomläsningen av följande påbörjas och hela analysen sker i fyra olika steg. Under det första steget av analysen i min studie försågs transkriptet med två breda marginaler på varsin sida om texten. En första noggrann genomläsning av transkriptet ägde rum med målet att erhålla en känsla för det som informanten förmedlade. Alla nedtecknade detaljer i transkriptet togs i beaktande. Samtidigt som transkriptet lästes försågs varje stycke i transkriptet med anteckningar i marginalen. Anteckningarna bestod av tankar och kommentarer till det lästa. Det finns inga egentliga regler för vad som skrivs ner i marginalen under den första läsningen, syftet är helt enkelt att skapa sig en känsla av det som är viktigt för informanten. Smiths (2015) anvisningar för hur analysen går till enligt den tolkande fenomenologiska analysen följdes såsom den beskrivs i teorin.

Under den andra genomläsningen skrevs teman för de olika styckena ner i den andra marginalen. I det här skedet söktes termer och uttryck som kunde knytas till olika teorier. Under den här delen av analysen söktes kärnan, essensen, i de små beståndsdelarna av transkriptet (se Smith, 2015; Willig, 2013). De teman som skrevs upp i marginalen listades sedan kronologiskt i ett separat dokument. Det tredje steget gick ut på att strukturera upp teman som hade blivit nedskrivna. Temana jämfördes i relation till varandra för att hitta samband och för att bilda grupper av dem. Några av temana fungerade som överrubriker medan andra gemensamt bildade en grupp. För att underlätta den här processen klipptes de olika temana ut som papperslappar, vilket möjliggjorde att fysiskt kunna flytta runt på dem för att hitta de rätta sambanden dem emellan. Under det här skedet av analysen kontrollerades rubrikerna hela tiden med transkriptet för att säkerställa att de stämde överens med informanternas utsagor.

Som fjärde steg skapades övergripande teman, dvs. rubriker med underrubriker. I det här skedet prioriterades några teman framom andra och det innebar att några rubriker sållades bort. Dessa bedömdes vara överflödiga eller irrelevanta för det som undersöktes. Det som både Smith (2015) och Willig (2013) påpekar är att de teman som prioriteras framom andra inte nödvändigtvis är de som förekommer mest frekvent utan de som anses vara mest centrala i undersökningen. Ett tema som bara framkommer en gång kan vara av högre relevans än ett tema som förekommer flera gånger. Willig (2013) lyfter också fram att det här betyder att forskarens intressen styr vilka teman som prioriteras och anses vara av betydelse att presentera i resultatet. Under det här steget sållades teman bort som inte direkt svarade på forskningsfrågorna, dessutom integrerades ännu flera teman för att skapa så få underrubriker som möjligt till de övergripande temana. Under den här delen av analysen åskådliggjordes också alla teman med sina huvudrubriker och underrubriker i en tabell. I tabellen inkluderades förutom rubrikerna också citat eller nyckelord till varje tema samt transkriptkod (Willig, 2013). Tillförlitligheten i analysen befastes eftersom de olika temana hela tiden jämfördes med det ursprungliga transkriptet.

Först när alla intervjuer hade blivit enskilt analyserade kunde en jämförelse mellan dem påbörjas. Ett sätt att göra detta är enligt Willig (2013) att integrera temana från de olika intervjuerna med varandra. Integreringen ledde till att en del av huvudrubrikerna ändrade namn, men inga fler teman sållades bort i det här skedet av analysen. En ny tabell sammanställdes, i vilken de integrerade huvud- och underrubrikerna fanns med samt deras transkriptkod (se Willig, 2013; Smith, 2015).

## 4.6. Kvalitetsmässiga och etiska överväganden

Denscombe (2016) menar att det inom kvalitativ forskning är svårt att granska *tillförlitligheten* och *trovärdighet* på samma sätt som inom kvantitativ forskning, men även om det inte görs på samma sätt så går det också att ta ställning till kvalitativ forsknings tillförlitlighet och trovärdighet. Denscombe (2016) förklarar att det här görs genom att forskaren är öppen med att beskriva tillvägagångssättet i sin forskningsprocess och redogör för de beslut som har tagits under processens gång. Det ska vara möjligt för den som läser studien att följa med hur forskaren har dragit sina slutsatser. I den här studien redogörs tillvägagångssättet i hur informanterna väljs ut, hur de har kontaktats, hur intervjutillfällena har sett ut och både informationsbrevet och intervjumanualen finns tillgängligt i avhandlingen (bilaga 1 och bilaga 2). I analysen beskrivs hur de olika temana har uppkommit samt hur sambandet har hittats mellan dem.

Inom kvalitativ forskning används termen överförbarhet framom generaliserbarhet. Forskaren behöver ge tillräcklig information om hur studien har avgränsats så att en läsare kan avgöra ifall samma resultat skulle kunna återfinnas i andra liknande situationer (Denscombe, 2016). I den här studien beskrivs en homogen grupp med studerande och temat är tillräckligt avgränsat för att läsaren ska kunna dra slutsatser kring resultatets överförbarhet. Det bör noteras att med uttrycket homogen menas att de studerande som ingår i studien har liknande diagnos och befinner sig i samma sorts livssituation. Att det trots detta naturligtvis finns en stor heterogenitet inom samma grupp behöver inte vara en motsättning till detta uttryck. Det är troligt att liknande upplevelser kunde påträffas hos andra personer som identifierar sig med gruppen i studien. En annan aspekt som forskaren i en kvalitativ studie måste ta hänsyn till är det som benämns som forskarens ”jag”. Det här är viktigt att ta i beaktande vid granskning av forskarens objektivitet i analysen. Forskaren behöver godkänna att ”jaget” påverkar studien och därför behövs också en redogörelse för förförståelsen ges (Denscombe, 2016). I den här avhandlingen redogjordes för min förförståelse i inledningen och jag har beskrivit hur förförståelsen kan ha påverkat studiens resultat.

Enligt Denscombe (2016) finns det fyra etiska aspekter att ta i beaktande vid en forskning. Dessa är att skydda deltagarna, ge ordentlig information om studien åt deltagarna, ha en transparent forskningsprocess samt att följa den nationella lagstiftningen. För det första bör forskaren se till att deltagarens intressen skyddas. Det här innebär att det är på forskarens

ansvar att se till att fysiska, psykologiska eller personliga skador inte uppstår hos deltagarna på grund av studien. I den här aktuella studien är det främst eventuella psykologiska och personliga skador som är relevanta att beakta eftersom jag och informanterna inte träffades fysiskt. Psykologiska skador, som trauma eller stress, togs i beaktande när intervjuguiden sammanställdes. Även om temat för studien kan anses vara känsligt är studiens fokus inte på symtombilden för adhd utan på enskilda upplevelser av att bemästra studier. Intervjuerna tjänade i första hand till att ge svar på de uppställda forskningsfrågorna och i förlängningen till att bidra till en ökad förståelse för hur studerande med en adhd-diagnos upplever sina studier. Resultaten ska också ge en fingervisning om hur stödtjänster kan utvecklas på högskolorna. Det är dock inte omöjligt att intervjuerna också kunde hjälpa studerande att identifiera sina egna studievanor och i förlängningen leda till förbättrad självkänedom. Kvale och Brinkman (2014) menar att en intervju ska vara en positiv upplevelse för både forskaren och informanten och bidra med nya insikter åt båda parterna.

För att skydda informanterna från personlig skada bör materialet från intervjuerna behandlas konfidentiellt och informanternas identitet ska skyddas (Denscombe, 2016). Vid redovisning av resultatet fingerades alla detaljer som skulle kunna avslöja identiteten på de medverkande personerna och en inledande beskrivning av informanter. Allt material sparas på min dator fram tills att avhandlingen är inlämnad och godkänd, därefter raderas det. För att få tillgång till materialet krävs lösenord vilket garanterar att inga obehöriga kan få tillträde till det. Materialet används enbart för det ursprungliga syftet. I det transkript som användes vid analysen har informanternas bakgrundsinformation tagits bort för att inte kunna kopplas till informanterna.

Den andra aspekten att beakta är att informanterna behöver uppmärksammas på att deras deltagande i studien är frivilligt (Denscombe, 2016). Deltagarna fick information om studien och dess syfte innan de samtyckte till att medverka. Deltagarna informerades också om att de när som helst kan välja att hoppa av eller avbryta intervjun. För det tredje behöver forskaren vara öppen och genuin med sin studie. Deltagarna informerades om vilken roll de har i studien och studiens syfte presenterades också under intervjutillfället. Forskaren ska också kunna visa på vilken nytta resultaten för studien kommer att medföra. Detta framkom i informationsbrevet, men dök också upp som samtalsämne i varje intervju. Denscombe (2016) menar att en studie som tar de etiska aspekterna i beaktande har informanten i åtanke då nyttoaspekten med studien formuleras. Resultatet av studien ska gynna personer som kan identifiera sig med informanten.

För det fjärde ska studien följa den nationella lagstiftningen (Denscombe, 2016) och det allra viktigaste är att ta akt på informanternas samtycke till intervjuerna. Ifall ett skriftligt samtyckesformulär för intervjuerna görs betyder det ändå inte att informanten binder sig till något; det finns ändå när som helst möjlighet att dra sig ur. För den aktuella studien skrevs inget skriftligt samtycke, dels på grund av praktiska omständigheter med online-intervjuer, dels för att det inte ansågs vara nödvändigt. Samtycket skedde däremot muntligt (bilaga 2). Ett skriftligt samtycke kan dessutom kännas mera tvingande för informanterna än ett muntligt, menar Kjellström (2015). Denscombes (2014) fyra etiska aspekter har tagits i beaktande i den här studien.

# 5. Resultatredovisning

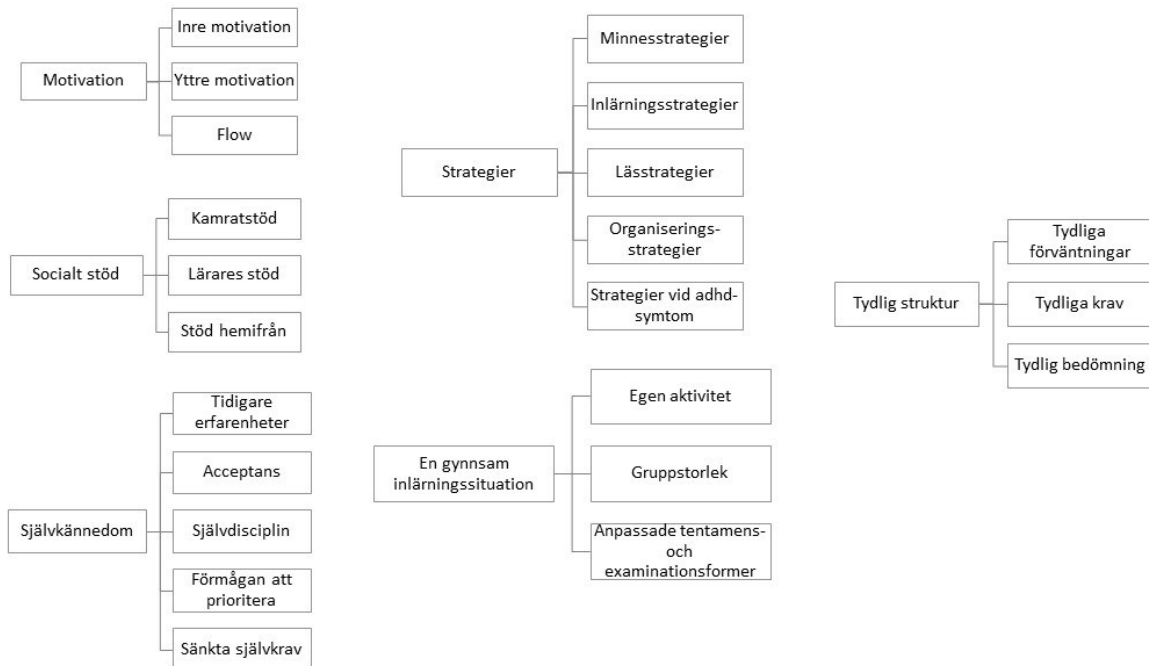
I det här kapitlet redovisas för resultaten till forskningsfrågorna. Varje kategori som har framkommit i analysen har en egen underrubrik. Citaten markeras med indrag.

## 5.1. Studerandes beskrivning av framgångsfaktorer i studierna

Den första forskningsfrågan delades in i två delar och formulerades enligt följande: Hur beskriver studerande med adhd a) framgångsfaktorer och b) utmaningar i sina studier? Med framgångsfaktorer avses faktorer som möjliggör framgång i studierna och utmaningar är faktorer som försvårar studierna. Framgångsfaktorerna presenteras i det här kapitlet (5.1.) medan utmaningarna presenteras i kapitel 5.2. Sex kategorier framkom i analysen till forskningsfrågan om framgångsfaktorer och de åskådliggörs i figur 1.

**Figur 1**

*Studerandes beskrivning av framgångsfaktorer i studierna.*



### 5.1.1. Motivation

Att studerande känner sig motiverade till att studera är avgörande för att de ska ha framgång i sina studier. De studerande lyfte fram både **inre motivation** och **yttre motivation** som en drivkraft i studierna. Som inre motivation nämndes att det i grunden finns ett intresse för den utbildningslinje eller åtminstone för utvalda kurser inom utbildningen som de studerande valt. En studerande nämnde de långsiktiga mål som hen hade med den utbildningslinje som valts, därav kunde också en nyttoaspekt skönjas i det arbete som lades ner i studierna.

”Att nu har man ändå det där målet att ja, men jag vill ju vara (yrkesbenämning). Så då måste jag göra det här för att bli (yrkesbenämning). Punkt.”

De flesta informanter beskrev sitt intresse för studierna som ett antingen eller läge; det här betydde att de kunde vara outtröttliga när kurser eller ämnen verkligen fångade deras intresse. Så här beskrev en studerande det:

”Hittar jag ett ämne som jag tycker om så ger jag hundra procent.”

En studerande beskrev också ett infall av drivenhet som kan benämnas som flow. Hen beskrev det som ett tillstånd av inspiration att ta sig an en uppgift och det tillståndet kunde infalla när som helst under dygnet. När det väl inträffade var det bara att sätta sig ner och arbeta.

”Sedan när jag väl får min boost av motivation så då kan jag, då gör jag det, och det kan vara mitt i natten.”

Som yttre motivation nämnde tre av de studerande att de belönade sig själva med något efter att de hade studerat en stund. Sättet att belöna sig på kunde variera; en studerande uppgav att hen brukade belöna sig själv med att få träna och röra på sig efter avklarad etapp, medan två andra nämnde att de belönade sig med kaffe eller choklad. En studerande nämnde att en av orsakerna till att hen helst studerar tillsammans med andra är att det möjliggör att socialisera en stund över en kopp kaffe i pasuerna.

”Man har någon som man vet om är där och så kan man fara typ och ta en kaffe och sedan efter det fortsätta man att skriva och det brukar fungera ganska bra.”

Som yttre motivationsfaktor nämnde en studerande också att det underlättade att studera för att visa upp sitt arbete för medstuderande. Att känna till att arbetet ska visas upp höjde motivationen att prestera.



### 5.1.2. Socialt stöd

Att ha ett socialt stöd i olika former framkom som viktigt för samtliga studerande. Stödet kunde vara direkt; att någon avsiktligt hjälpte till, eller indirekt; att någon var ett stöd bara av att befinna sig i samma miljö. Vikten av att uppleva **kamratstöd** betonades av samtliga studerande och kamratstödet kunde se ut på olika sätt. En studerande beskrev kamratstödet som en möjlighet att ha ett bollplank för sina idéer och tankar, att samarbeta med och för att komplettera varandras styrkor och svagheter. Att arbeta tillsammans, antingen med gemensamt arbete eller med individuella arbeten lyftes också fram hos samtliga som ett sätt att påverkas positivt av andras engagemang. I de flesta fall nämndes miljön bland studerande som tar sitt ansvar över skolarbete som en viktig faktor för att själv kunna koncentrera sig på sina studier. En studerande beskrev det som att kamraterna ”pushar” så att hen lyckas komma i gång med arbetet trots att det känns motigt.

”Man behöver nog ha någon vid sidan om för att man ska få den där igångstarten.”

”För att då har du någon annan som kanske pushar dig att nu skriver vi lite.”

Att ha kamrater som stöd också när det gällde att få handfast hjälp nämndes av tre studerande. Det kunde handla om att fråga om hjälp under lektioner när man hade tappat tråden, att kamrater hjälpte till med läsandet av kurslitteratur eller delade med sig av sina anteckningar. En studerande beskrev också att hen på grund av svag läsförståelse behövde ha kamrater att läsa upp uppgifter och förklara dem innan hen påbörjade dem.

”Jag behöver ofta någon som berättar högt åt mig en uppgift eller läser uppgifter till mig eller förklarar till mig.”

**Lärarens stöd** var också en faktor som nämndes av tre studeranden, både det indirekta stödet och det direkta stödet. Till det indirekta stödet räknas lärare som är inspirerande och motiverar sina studerande att prestera. En studerande beskrev det så här:

”Om man har en inspirerande lärare så är man åtminstone för lärarens skull med där på något sätt och försöker förverkliga deras tankar för att man har respekt för personen liksom från början.”

Två studerande nämnde det direkta stödet i form av lärarnas handledning och förståelse för diagnosen vilket också föranledde möjligheter till anpassning av studierna. En studerande beskrev att hen fått mycket hjälp av gamla lärare under tidigare skolgång, men däremot inte under den nuvarande utbildningen.

”I fjol så, inte fick jag direkt mycket hjälp från skolans sida (...) då jag studerade förut till (yrkesbenämning), där fick jag mycket hjälp också av mina gamla lärare.”

Att läraren har en förståelse för diagnosen förutsätter att hen känner till de utmaningar som den enskilde studeranden kan uppleva. Det kräver också att den studerande kan vara öppen om sin diagnos och så här berättade en studerande:

”Och det har hjälpt mig jättemycket att jag kanske sa det också, att hon visste om det. För det har kanske hjälpt lärarna att ha en annan förståelse just varför jag t.ex. frågar... vad som helst liksom. Och inte kanske alltid orkar koncentrera mig på vissa saker och så där.”

En av de studerande nämnde också att **stödet hemifrån** har varit av stor vikt för att lyckas med studierna. Hen berättade att föräldrarna alltid har varit till stöd och handlett genom skol- och studieåren.

”Jag sökte mera hemifrån. Därifrån har jag fått handledning. Mamma och pappa har handlett mig ända sedan jag var liten med skolan och sådant.”

### 5.1.3. Självkänedom

Vikten av att ha en god självkänedom framkom också hos samtliga studerande. Att ha en förmåga att använda sig av **tidigare erfarenheter** för att utvecklas och hitta strategier som fungerar i studierna var väsentligt. Ibland kunde det vara slumpen som avgjorde att de hade råkat hitta ett sätt som passade dem och andra gånger handlade det om enträgna försök med varierande studieteknik innan de hade kommit fram till vad som fungerade för dem.

”Det har ju inte kanske varit så lätt alla gånger men att man har ju som bara måste hitta på sätt, att jag har nog testat på mycket. Och många listor och vad man nu har haft så de har nog farit i roskis, för inte har det blivit någonting av det någonsin. Men man har ju provat allt möjligt.”

”Och sedan har man ju utvecklat (strategier) själv också personligen, då man vet vad som har fungerat för en och vad som inte fungerade.”

”Jag har bara testat mig fram och så har jag insett vad det är som hjälper och vad det är som fungerar bättre och sämre.”

Annat som kan sättas in under kategorin självkänedom är **acceptans, självdisciplin, förmågan att prioritera** samt **sänkta självkrav**. Dessa kom endast fram i enskilda fall hos de olika studerandena men nämns också här under samma kategori. En studerande beskrev hur hen accepterar att hen blir tvungen att släppa koncentrationen och zona ut ett tag under

föreläsningar. Hen tillåter sig själv att göra det, men är medveten om att detta bara bör pågå en stund för att sedan kunna ta tillbaka koncentrationen och försöka återgå till att följa med. Samma studerande nämnde också självdisciplinen som en viktig faktor för att komma framåt i studierna. Hen beskrev det som att hen inte alltid skulle vilja göra det som krävs men att det finns en sådan viljestyrka och självdisciplin att det är möjligt att sätta sig över de negativa känslorna och få gjort arbetet ändå.

Förmågan att prioritera kopplas samman till en studerandes utsaga om sin medvetenhet att den egna lästekniken är mycket långsammare än medstuderandes. Den här studeranden beskrev att hen medvetet gör valet att endast läsa ytligt eftersom det skulle ta allt för lång tid att läsa noggrant. Samma studerande valde också att sänka självkraven i inlämningsuppgifter och ansåg att det var viktigare att få godkänt än att prestera höga vitsord.

#### **5.1.4. Strategier**

Alla studerande nämnde att de använde sig av olika strategier i studierna. De använde sig av **minnesstrategier**, som att skriva upp viktiga saker på post-it lappar, kalender för att skriva in viktiga datum och klockslag och dokument i telefonen för att skriva upp allmänna minneslistor över saker som borde göras.

”Kalender är A och O, att skriva upp var man behöver befinna sig och när. Och varje gång det kommer någon info så måste man nog genast skriva upp för annars kommer jag inte komma ihåg det.”

**Inlärningsstrategier** som användes var bland annat att göra tankekartor och att skriva anteckningar under föreläsningar eller i direkt anslutning till föreläsningar. Några betonade också vikten av att så snabbt som möjligt skriva ner något innan det glömdes bort. Det här kunde gälla olika begrepp som kom upp under föreläsningar eller andra nyckelord, men det gällde också vid skrivande av uppgifter. Då var det viktigt att genast skriva ner allt som dök upp i huvudet och därefter fundera på hur arbetet ska struktureras.

”Viktiga begrepp brukar nog vara ganska bra att skriva upp ändå, så snabbt så man kommer ihåg.”

Till strategierna räknas också de **lässtrategier** som de studerande använde sig av. De strategier som användes vid inläring genom läsning var att läsa igenom innehållsförteckningen i kurslitteraturen för att hitta de kapitel som var relevanta. Kapitlena skumlästes och det togs fasta på nyckelord för att veta vilka stycken som skulle läsas extra noggrant. Det var dock bara en studerande som nämnde att hen hade lyckats utveckla en lässtrategi som verkligen fungerade.

En annan studerande nämnde också att källhänvisningar inuti texter underlättade att hitta olika källor och litteratur som berörde det tema som var aktuellt. Det här var något som hen brukade utnyttja i sina egna arbeten.

En studerande som uppgav att det var svårt att läsa utnyttjade sin förmåga att lära sig auditivt också vid läsningen. Hen använde sig av ett program på datorn som läste upp markerad text. Det här förutsatte att texten som skulle läsas fanns tillgängligt online och att den gick att markera. Ifall det inte var möjligt att markera texten på datorn kopierade den studerande gärna ut texten i pappersformat och använde färgade understrykningspennor för att markera meningsbärande meningar och stycken. Att ha texten i pappersform upplevdes som lättare än att läsa från en skärm.

”Jag vet inte om jag störs från ljuset av datorn eller vad det är, men det är någonting som stör mig ganska mycket nog då jag läser och jag blandar bort mig ganska snabbt och hoppar jättemycket i raderna och sådär. (...) Jag hittade på Mac så där att man kan svärta allting och så kan man ta på ”speak”. Så då är det som att datorn läser upp det.”

Att ha **organiseringstrategier** var en viktig förutsättning i verkställandet av uppgifter. En studerande berättade att hen planerade arbetet så att hen på förhand bestämde sig att en viss mängd skolarbete skulle vara färdigt innan någon annan sysselsättning påbörjades.

”Så det bästa är nog nästan att sådär låsa in sig någonstans och bestämma att det här kapitlet ska vara läst innan jag går ut härifrån.”

En annan studerande försökte arbeta med en uppgift åt gången och prioritera dem med närmast deadline. Ofta ansökte hen om förlängd deadline för att hinna bli klar.

”Så oftast söker jag efter mera tid, förlängd tid att göra dem då. Med längre arbeten eller sådant.”

Samtliga studerande hade medvetna **strategier för sina adhd-symtom**. Två studerande berättade att de lät sina händer utföra annat arbete, t.ex. att rita eller att sticka medan de skulle fokusera på att lyssna. När händerna var upptagna med en rörelse kunde de lättare koncentrera sig på det som sades under föreläsningar. En annan berättade att hen ofta tar pauser när hen studerar och rör på sig för att få ut den extra energin som finns i kroppen.

”Om jag sitter och ritar samtidigt så då kan jag lyssna, men bara jag får ut den här energin på papper liksom. Jag ritar samtidigt som jag lyssnar, att jag ritar inte något speciellt utan jag bara... krumelurar.”

På grund av svårigheter med koncentrationen och att hålla fokus under längre stunder betonades också vikten av att studera i kortare etapper

”Jag har gjort ända sedan jag gick i lågstadiet och högstadiet, att jag jobbar 20–30 minuter och sedan tar jag en paus.”

”Lite i taget för annars får jag inte gjort det alls.”

Samtliga uppgav också att de anpassar sin miljö för att eliminera möjlig distraktion när de studerar. Det här betydde att de valde en plats att studera på som minimerade risken att tappa fokus på sina studier. Den miljö som föredrogs varierade. Någon ville helst studera hemma i lägenheten eftersom högskolan var en plats där chansen att träffa vänner och börja socialisera sig framom att studera var överhängande. En annan valde att inte studera hemma eftersom det var där distraktionerna fanns. En tredje uppgav att hen kunde jobba varsomhelst förutsatt att bullret runtomkring stängdes ut med hjälp av musik:

”Jag kan jobba nästan var som helst om jag har liksom musik i öronen (...) för att det tar bort all sådan här extra störningsmoment så då går det ganska bra.”

### **5.1.5. En gynnsam inläringssituation**

Alla studerande lyfte fram yttre faktorer som påverkade deras möjligheter att lyckas bra med sina studier. Något som alla studerande poängterade var väsentligt var att de själva förväntades vara aktiva och nästan ”tvingades” till **egen aktivitet** i inläringssituationer. De studerande berättade att de önskar att undervisningspersonalen är varierande i sin undervisning och att de aktiverar dem under föreläsningar. Att föreläsaren avbryter sig i föreläsning med frågor för att väcka diskussioner uppskattades av de studerande. Då tvingas de att följa med och någon uttryckte det också som att man inte vill vara den som inte har något att komma med i diskussionen som förs mellan de studerande under sådana korta avbrott. Att göra praktiska saker under mera praktiskt betonade kurser eller som avbrott i teoretiska kurser ansågs också underlätta inläringen.

”Alltså just så länge som det är mycket praktiskt så gynnar det mig jättemycket (...) så länge som man gör saker på en föreläsning i stället för att bara sitta och lyssna.”

”Det behöver inte vara så jättesvåra frågor som dom ställer eller någon lång diskussion, men bara det att man får ventilera lite eller bara just som... i stället för att bara sitta och lyssna så får man prata om något annat.”

”Att aktivera och tvinga det där att man måste lyssna för att kunna följa med.”

Till benämningen egen aktivitet hör också möjligheten att använda flera sinnen på samma gång, något som två studerande också lyfte fram. De nämnde att det är viktigt för dem att det undervisningsmaterial som används under en föreläsning finns tillgängligt på förhand så att de antingen kan printa ut det eller följa med på sin egen dator på samma gång som föreläsaren undervisar. Att materialet finns tillgängligt möjliggör för de studerande att göra aktiva återkopplingar under föreläsningen och gå tillbaka i materialet, men också att skriva ner egna anteckningar på pappret eller i dokumentet.

”För att fast jag inte orkar koncentrera mig på hela föreläsningen så är jag så där att jaa, vad har vi gått igenom nu. Och så går jag lite bakåt och så har man ändå hört någonting så kan man ändå relatera att just det, det var det här.”

”Att då kan man ju rita på samma sida att där var man är, och så kanske man mitt i allt stryker under något eller fyller i något ord. Att man ändå har, gör någonting litet hela tiden.”

**Gruppstorleken** hade också inverkan på hur studerande upplevde förutsättningarna för inläring. En liten grupp föredrogs framom en större grupp. Detta på grund av att det i en större grupp finns flera distraktioner och risken att låta sig själv försvinna som en i mängden är överhängande, vilket leder till okoncentrations. De studerande berättade dessutom att de kunde skjuta över ansvaret att komma ihåg viktig information på kamrater, eftersom man kunde ”fråga sedan av någon annan”. I en mindre grupp upplevde studerande att det var lättare att bli sedda och få den hjälp och det stöd som de behövde. Undervisningen upplevdes mera personlig och de kände sig mera motiverade att följa med eftersom det också i en mindre grupp var tydligare om man höll på med någon annan aktivitet.

”Då var det mycket lättare att hänga med då man var i en liten grupp, att man fick mera hjälp.”

”Jag tycker det är ganska skönt då att man har som i mindre grupp och då får man diskutera och man får ut mera av det. (...) Och man kan få bättre hjälp om det är någonting man funderar över (...) om man är mellan fem och tio personer så inte är det som att man sitter då och pratar med en person för att då finns det inte så många kvar. Och då överröstar man ju allting.”

De studerande lyfte också upp vikten av att examinations- och tentamenssituationerna var utformade på ett visst sätt för att de skulle lyckas väl i sina studier. Jag väljer att kalla detta för **anpassade tentamens- och examinationsformer**. Här fanns en variation i de studerandes utsagor. En studerande lyfte fram att hen föredrar traditionella tentamenssituationer där man

sitter i en stor sal och skriver. Hen menade att det då finns tydliga förväntningar på situationen och det underlättar situationen. En annan studerande berättade att hemtentamen fördrogs framom traditionella tentamenssituationer. Examinationsformerna skulle gärna vara varierande och innehålla praktiska inslag. En studerande hade erfarenhet av en praktisk tentamen för vilken det krävdes förberedelse i form av planering, medan själva examinationssituationen utfördes praktisk. En studerande uppgav att hen gynnades av att få skriva tentamen i ett enskilt rum för att slippa stressen och distraktionen som uppstår i en stor sal. Vid ett tillfälle hade en studerande fått möjlighet att komplettera en skriftlig tentamen muntligt och det hade varit uppskattat.

”Hon tyckte att jag hade förklarat det så konstigt så hon förstod inte riktigt om jag hade förklarat det rätt. Men sedan när hon började fråga av mig och jag förklarade åt henne så gick vi igenom alla begreppen (...) och så fick jag godkänt då och det var jätteskönt (...) i stället för att då måsta sitta och läsa och skriva om det igen.”

### 5.1.6. Tydlig struktur

Att det finns en tydlig struktur i undervisningen och de krav som ställs på de studerande upplevdes som en förutsättning för att ha framgång i studierna. De studerande lyfte fram att de behövde se att det finns **tydliga förväntningar** och **tydliga krav** på dem för att de skulle kunna prestera. Det var viktigt att det finns en tydlig deadline på arbeten i stället för att få en otydlig tidpunkt för när ett arbete skulle lämnas in. En studerande nämnde också att det underlättar att lärarna ställer hårda krav på att arbeten faktiskt ska vara inlämnade i tid så att det inte ges utrymme för de studerande att se på deadline-datumen som endast symboliska.

”Okej, att nå nu är det så här och då är det så här, att det fungerar inte att du skickar in ett halvår senare. Gör du det inte nu får du inga studiepoäng.”

Behovet av tydliga och strukturerade uppgiftsbeskrivningar lyftes också fram. En bra uppgiftsbeskrivning beskrevs vara indelad i olika delar för att möjliggöra att ta sig an mindre delar åt gången utan att tappa tråden efter pauser i skolarbetet. En tydlig uppgiftsbeskrivning underlättade också för studerande som hade svårt att avgränsa vad som var relevant och vad som inte var det.

”För att då kan jag själv att idag skriver jag a och imorgon skriver jag b och så där. Det brukar fungera ganska bra för mig.”

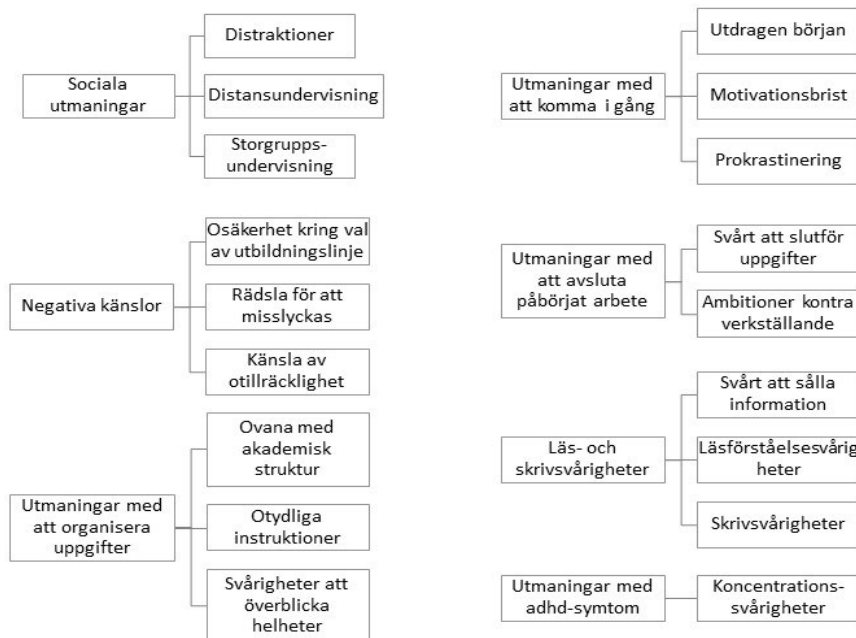
”Jag vill gärna ha struktur och ordentliga riktlinjer så jag vet vad som förväntas av mig. Vad behöver jag inte göra, vad är liksom onödigt. För att annars börjar jag typ läsa (allt).”

En **tydlig bedömning** underlättade också eftersom det tydliggjorde för den studerande vad som ger poäng och det motiverade också till att arbeta för att bli godkänd. En studerande berättade om hur en hel kurs kunde åskådliggöras med hur stor procent av kursvitsordet alla delmoment utgjorde, och det fungerade motiverande för att försöka prestera.

## 5.2. Studerandes beskrivning av utmaningar i studierna

Första forskningsfrågans andra del sökte svar på hur studerande beskriver utmaningar som de möter i studierna. Analysen resulterade i sju kategorier och dessa åskådliggörs i figur 2, varefter de beskrivs i sin helhet.

**Figur 2.** Studerandes beskrivning av utmaningar i studierna.





### 5.2.1. Sociala utmaningar

De studerande som deltog i intervjuerna betonade vikten av att ha ett socialt stöd runtomkring sig för att lyckas med studierna. Även om det här ansågs vara en framgångsfaktor kunde det också få en motsatt effekt i de fall där det sociala sammanhanget blev en **distraction**. Distractionerna beskrevs antingen som att man stördes av att det i studiemiljön fanns personer vars rörelser och aktivitet fångade uppmärksamheten, eller också som att man i ett studiesällskap med omotiverade medstuderande kunde ryckas med och "sjabbla bort" det man hade på agendan. En studerande beskrev att hen studerar sämst med personer som hen själv inte får välja, medan en annan berättade att det är tillsammans med de närmsta vännerna som studierna lider till förmån för andra diskussioner.

"Om dom bara råddar bort sig så då blir det ju inte till någonting, utan det måste ju nog vara ett sådant sällskap som faktiskt stimulerar en till att göra det som man har på agendan(...) då sitter man och dricker kaffe och sjabblar bort det."

Under det senaste året då studierna på grund av Covid-19 till stor del har utförts på distans kunde det också noteras att detta har påverkat de studerande negativt. De studerande som ännu inte hade kommit så långt i sin utbildning verkade ha påverkats mest negativt av **distansundervisningen**. De berättade att deras studiegång har fått ett långsammare tempo och att det är svårare att känna sig delaktiga i en studiegemenskap.

"Särskilt nu i de här tiderna då man måste läsa mycket hemma. Då känner jag mig lite, lite vid sidan om, att oftast har jag alltid lärt mig att man sitter och lyssnar i stället för att läsa eller sedan att vara på plats."

Gruppstorleken påverkade också hur studerande upplevde sin inläring. En **storgruppsundervisning** upplevdes mer utmanande än mindre grupper. I en större grupp upplevdes det svårare att få den hjälp och det stöd som man behövde och det upplevdes lättare att försvinna i mängden. En studerande beskrev att det är lättare att koppla bort sin egen tankeverksamhet i en större grupp och låta studiekamraterna ta ansvar för att hålla reda på viktig information eftersom man ändå kan fråga upp oklarheter senare.

### 5.2.2. Egna negativa känslor

En av de studerande beskrev inga upplevda negativa känslor vad gäller sin egen självförmåga att studera medan resten i olika grad berättade om känslor som påverkade studierna negativt. De beskrev att det fanns en viss **osäkerhet kring val av utbildningslinje**, och detta berodde delvis på att de var osäkra på ifall det yrke som utbildningen skulle leda till var det rätta valet

för dem. Dessutom fanns det också tvivel på den egna förmågan att studera på den utbildningslinje som de befann sig på. De menade att de utmaningar som de upplevde kunde vara orsak att välja en annan sorts utbildning; en med mer praktisk inriktning. En studerande beskrev också att hen kände en **rädsla för att misslyckas** med de kurser som hen åtog sig och hoppade därför hellre av än att misslyckas. Andra beskrev en **känsla av otillräcklighet** i studierna och den orsakades av svåra uppgifter. En studerande beskrev en upplevelse av uppgivenhet när hen blev tilldelad uppgifter av stort omfång. En annan beskrev sina känslor som en inre kamp där hen väldigt starkt upplevde att de flesta uppgifter är omöjliga att ta sig an.

”Det kan kännas för mig som att klättra upp för ett berg att måsta skriva en lång inlämningsuppgift, hur ska jag orka skriva det här?”

”Det är nog till varje uppgift jag har. När jag ser det där, då väcker det stress att jag kommer inte att klara av det här och det är för många på samma gång och jag kommer rådda bort mig.”

### 5.2.3. Utmaningar med att organisera uppgifter

Övergången från andra stadiet till studier på högskolenivå kan kännas krävande och de höjda kraven kan upplevas utmanande för nya studerande. De studerande beskrev en **ovana med den akademiska strukturen**, vilket orsakade stress på grund av deras strävan att skriva och arbeta så ”akademiskt korrekt” som möjligt. Att skriva akademiskt korrekt blev en strävan som kändes svår att uppfylla. Att strukturera uppgifter beskrevs också som svårt, speciellt under de första studieåren då det var så mycket att tänka på; förutom att skriva akademiskt rätt så skulle man söka information från olika källor, hänvisa korrekt och behålla en röd tråd genom texten. Tanken på det akademiskt korrekta tog bort fokus från det innehåll som producerades, och blev på det sättet en stötesten i arbetet.

De studerande beskrev det också som en stor utmaning i deras studier och deras sätt att angripa uppgifter i de fall där det rådde **otydlighet i instruktionerna**. När de å andra sidan beskrev det som en möjlighetsfaktor med tydliga instruktioner så är det logiskt att otydlighet försvårar. Till otydliga instruktioner räknas också en för stor flexibilitet i instruktioner och deadlines. Något som en studerande beskrev så här:

”Där tycker jag att jo, nog ska man kunna vara flexibel, för ibland händer det saker. Men där har nog (utbildningsanordnaren) lite att just för sådana som är kanske lite lata eller som har svårigheter att komma

i gång så är det ju bara negativt, för att där märker man ju sedan att man kan skjuta på allting och sedan till sist så gör man ingenting i tid och det är ju, bådär ju bara sämre för framtiden också.”

En faktor som också försvårade för de studerande att organisera sina uppgifter var att det upplevdes **svårt att överblicka helheter**. De här utmaningarna beskrevs som att det är utmanande att få ihop en helhet av skrivna texter och att det är svårt att hålla kvar helhetstänket om man har tagit en paus från sitt arbete en stund.

#### 5.2.4. Utmaningar med att komma i gång

Alla studerande beskrev att något av det mest utmanande i studierna är att komma i gång med det man ska åta sig. En allmänt **utdragen början** vid påbörjande av nytt arbete berättade de studerande att ofta förekom. Det här gällde nytt arbete under skolåret men också vid återgången till studierna efter en sommar. **Motivationsbrist** beskrevs också vara utmanande vid påbörjan av ett nytt arbete. De beskrev sin motivation och sitt intresse för att göra saker som ett antingen eller ting; antingen fanns motivationen där eller så fanns den inte där. När motivationen saknades var det svårt att försöka intyga sig själv om att det som ska åtas är viktigt och intressant.

Att **prokrastinera** är också en företeelse som beskrevs i olika grad av de studerande. Det kunde variera mellan att vara en företeelse som förekom ibland eller så var det en ofta återkommande företeelse. Prokrastineringen orsakade en del stress hos de studerande och de berättade att det resulterade i att de sitter uppe på nätterna innan deadline-datum och skriver på sina arbeten.

”Att jag kan nog skjuta framåt ganska ofta och lämna det så där till... Ibland är jag jätteduktig att göra dem, att jag går genast hem och gör den, men det kan nog också vara gånger så att faktiskt sista natten så sitter man och halsar en panna kaffe och försöker komma igenom det.”

”Man tänker alltid att nä, jag kan göra det då och då, och så skjuts det upp och sedan plötsligt blir det panik och kaos, så blir man ju stressad, och ja... ”

#### 5.2.5 Utmaningar med att avsluta påbörjat arbete

Förutom att det upplevdes som utmanande att påbörja ett arbete berättade också de studerande att det ofta också drar ut på tiden att slutföra arbeten och kurser. En studerande berättade att hen önskar att andra skulle förstå att det finns ett behov av att få hjälp med att **slutföra uppgifter**.

En annan berättade att det är svårt att slutföra kurser på grund av uppgifter som länge har varit på hälft:

”Att om jag inte får en inlämningsuppgift gjord till deadline så då kan den lämna jättelänge. (...) Om jag får den inlämnad till just det inlämningsdatumet och får det gjort till det så då brukar det vara ganska bra. Men sedan om jag inte får det gjort så då kan det fara ett år före jag lämnar in det, alltså det kan lämna jättejättelänge.”

En studerande berättade också att hen anmäler sig till många kurser och känner sig motiverad till en början, men sedan blir kurserna alldeles för många och arbetsbördan för stor så hen hoppar ofta av påbörjade kurser. Det går att beskriva som att den här studeranden har **för höga ambitioner** i kontrast till reell tidsanvändning.

### 5.2.6. Läs- och skrivsvårigheter

Alla studerande beskrev någon typ av utmaning vad gäller läsning och skrivning. En studerande berättade om en dyslexi-diagnos vid sidan om adhd-diagnosen, vilket utmanade en del i studierna. Att **sälla information** bland det lästa upplevdes som utmanande och verkade också höra ihop med att det kunde vara utmanande att överblicka helheter i uppgifter (se rubrik 5.2.3). Det här ledde till att det var utmanande att ta sig an nödvändig kurslitteratur.

”Och just också att hitta rätt grejer i litteratur, att jag förstår inte vad, det känns liksom, jag ser inte, det är totalt... (sveper med handen genom luften). (...) Och det är just att plocka ut det väsentligaste och sen så lägga ihop det i en påse, jag har jättejättesvårt med det.”

De studerande beskrev också att de upplevde **läsförståelsesvårigheter** vid läsning av kurslitteratur. Brist på koncentration förvärrade läsförståelsen och tvingade de studerande att läsa om samma text flera gånger innan de upplevde att de kom ihåg och förstod vad de hade läst. En studerande uppgav också att den svaga läsförståelsen gav upphov till bekymmer när hen skulle läsa uppgiftsbeskrivningar.

”Och det är jättesvårt för mig att plocka ut att vad är det dom söker egentligen, utan jag måste ha någon som berättar för mig. Och det är nog jobbigt att om man liksom under studietiden hela tiden ska ha någon som berättar för varje uppgift att okej, det står så här, nu ska ni skriva en essä och det står så här i uppgiften, så jag kommer till något helt annat än mina medstuderanden, att jag förstår inte alls vad de är ute efter, liksom vad läraren är ute efter. Och det har nog varit den största utmaningen.”

Det var inte enbart läsningen som upplevdes utmanande; två studerande berättade också att det **skrivningen** och att formulera text var utmanande. Det var dels utmanande att skriva på ett akademiskt sätt, dels att hitta rätt omformuleringar så att den skrivna texten blir begriplig.

### 5.2.7. Utmaningar med adhd-symtom

Samtliga studerande uppgav att de upplevde sina **koncentrationssvårigheter** vara en stor utmaning i studievardagen. Koncentrationssvårigheterna påverkade de studerande under föreläsningar, när de arbetade med individuella uppgifter och när de läste kurslitteratur. Under föreläsningarna var det svårt att koncentrera sig en längre stund åt gången, och speciellt i situationer där föreläsaren inte aktiverade sina studerande tappades koncentrationen snabbt. Förmågan att koncentrera sig under föreläsningar var också starkt förknippat med hur intressant en föreläsning ansågs vara. Om föreläsningen känns tråkig är det helt omöjligt att koncentrera sig, uppgav en studerande. I stället började de studerande tänka på annat eller diskutera med sina medstuderande. Här uppstod en ambivalent känsla eftersom de egentligen inte ville störa sina medstuderande, men ändå inte förmådde koncentrera sig på föreläsningen. Också under självständigt skolarbete vållade koncentrationssvårigheterna bekymmer. Att sitta och skriva en lång uppgift beskrevs som mycket utmanande. Koncentrationsspannet kunde tvinga den studerande att ta många pauser och det upplevdes svårt att plocka upp den röda tråden när skrivandet skulle återupptas.

”För min koncentration räcker inte till att skriva en lång uppgift och sedan sitta och försöka, ja... Jag har så mycket tankar som snurrar hela tiden i huvudet, jag tror det är ganska vanligt med folk som har adhd att man tänker ganska mycket och man glömmer ganska snabbt bort saker och sådant. Jag kan glömma, om jag skriver en uppgift, så kan jag glömma jättefort bort vad jag ens har skrivit när jag sätter mig nästa dag och ska skriva. Att vad har jag ens skrivit igår egentligen?”

Läsningen blev också utmanande på grund av svårigheter med koncentrationen; att läsa litteratur kräver mycket koncentration och finns det dessutom bakomliggande lässvårigheter försvårade också detta ytterligare. I bästa fall kunde goda strategier utvecklas ur denna svårighet, vilket några studeranden också berättade om (se kapitel 5.1.4.).

### 5.3. Studerandes beskrivning av hurdan stöd de saknar i studierna

Den andra forskningsfrågan undersökte hurdan stöd de studerande saknar i sina studier. Stödet som avses är sådant stöd eller sådana anpassningar som ordnas av utbildningsanordnaren. Det fanns en viss osäkerhet om hurdan stöd som fanns tillgängligt i dagsläget, men de flesta studerande ansåg att de skulle vara i behov av stöd från utbildningsanordnarens håll. Endast en person av de fyra studerande kunde inte komma på att hen saknade någon form av stöd från utbildningsanordnaren. Tre kategorier framkom och de presenteras utan underrubriker. Ingen figur bifogas till den andra forskningsfrågan på grund av den ringa andelen kategorier.

#### 5.3.1. Regelbunden handledning

De studerande uppgav att de saknade individuell handledning för att få hjälp att strukturera studierna och utveckla studiestrategier. De önskade handledning av någon som har förståelse för den här specifika gruppen av studerande, och det poängterades att handledning behöver ske på regelbunden basis. En studerande berättade att hen varit på en träff med en studiepsykolog utan uppföljning:

”Han (...) gav mig några papper bara med tips hur jag ska studera och sedan så var det det och, det hjälpte ju inte. Jag tittade på pappren en gång och sedan var jag så där att det hjälpte ju inte. Att där skulle man vilja ha kanske så där regelbundna träffar några gånger för att få in det i systemet, att man kan inte bara ge papper och förvänta sig att någon ska göra vad som står i anvisningarna.”

#### 5.3.2. Stödgrupp

Två av de studerande nämnde att de saknade stöd i form av organiserade studiegrupper att studera tillsammans med. En studerande hade kännedom om att det fanns sådana grupper hos andra utbildningsanordnare och önskade att samma möjlighet skulle finnas tillgänglig också i den egna utbildningen. Exakt hur gruppen kunde vara utformad beskrevs inte, i stället gavs olika förslag. Stödgruppen kunde bestå av andra studerande med liknande svårigheter där någon skulle ha ansvar för att stöda gruppen i deras studier och med de enskilda uppgifter man höll på med.

”Nog finns det ju stödpersoner i skolan som tutorer och sådant, men att skolan skulle erbjuda personer som, vad kan man kalla... läxhjälp eller stödperson dit man skulle kunna fara och sitta och arbeta med. Om det då är att man bokar tid eller att de skulle ha efter skolan, en två timmar, där man får sitta och arbeta. (...) Jag skulle väl kanske säga smågrupper.”

”Jag vet att i andra skolor har dom också som hjälpmedel att typ för sådana med adhd så har dom en sådan där studiering liknande. Man får gå dit och så läser man texter tillsammans och går igenom uppgifter och sådant. Att någonting sådant tycker jag att vi borde ha haft mera av, att man skulle ha fått mera hjälp.”

### **5.3.3. Förståelse för svårigheter**

De studerande lyfte också fram vikten av att det finns lärare och andra inom utbildningen som har en förståelse för vad diagnosen adhd innebär och känner till hurdana utmaningar de studerande kan möta. Det här skulle vara en förutsättning för att anpassningar och stöd kommer att finnas tillgängliga hos utbildningsanordnaren. En studerande beskrev att hen är dålig på att fråga efter och ta reda på hurdant stöd som finns tillgängligt, därför önskade hen att det initiativet skulle komma från utbildningens sida. En annan beskrev känslan så här:

”Det skulle vara viktigt att lärarna, att alla lärare skulle förstå att vad är det att ha adhd, att hur känner elever, barn, vuxna som har adhd? Att man behöver ju verkligen hjälp att klara studierna!”

## 6. Diskussion

*I det här kapitlet diskuteras inledningsvis studiens metod följt av en resultatdiskussion i vilken resultatdelen diskuteras i anslutning till relevant forskning och teori. Kapitlet avslutas med en slutsats och förslag på fortsatt forskning.*

### 6.1. Metoddiskussion

För studien har ändamålsenlig metodik valts. När en djupare förståelse för ett fenomen vill erhållas är en kvalitativ forskningsansats den mest relevanta (Henricsson, 2015). På grund av att studien undersöker en specifik grupps upplevelser av ett fenomen valdes en tolkande fenomenologisk analys (IPA). Valet av analysmodell kan stödjas upp med argumentet att en essens söktes bland upplevelsena, med utrymme för tolkningar och också att öppna upp för möjligheten att det kan förekomma tvetydigheter i resultatet (Denscombe, 2016).

Att hitta personer till studien var något utmanande. Det första försöket att hitta informanter till studien via adhd-förbundet ledde inte till några resultat. En trolig förklaring till detta är att initiativet till kontakt föll på de studerande själva och det är lätt för en enskild person att låta information om diverse studier och avhandlingar passera utan att göra något åt saken. När studerande blev personligen tillfrågade av egna vänner och bekanta blev tröskeln att delata troligtvis mycket lägre. Det här kan vara något att ta i beaktande ifall liknande studier görs i framtiden. Jag anser att jag har följt god vetenskaplig praxis i mitt samarbete med de studerande som inkluderades i studien och de studerande gavs tillräckligt med information om studiens syfte, ändamål och deras frivilliga medverkan i den (se Denscombe, 2016).

Det låga antalet studerande som ingick i studien kan ses som en nackdel, även om Smith (2015) menar att det är tillräckligt att inkludera tre personer i en tolkande fenomenologisk analys för att den ska kunna anses vara tillförlitlig. Antalet inkluderade studerande påverkade också mitt val att inte utföra en pilotstudie innan de riktiga intervjuerna tog vid. På grund av detta så kan det ha funnits brister i intervjumanualen och det var också svårare för mig att kunna förutse hurdana teman som skulle komma upp och vilka reaktioner olika frågor kunde orsaka hos de studerande (se Smith, 2015). En beredskap för att hantera situationer som uppstår i samtal fanns ändå eftersom kurser som berör samtalsteknik har ingått i mina egna studier.

Det går också att ifrågasätta hur väl de studerande vågade vara helt ärliga i sina utsagor. Risken finns att de formulerade sina berättelser enligt vad de trodde att jag som mottagare hade



för förväntningar på dem. Den risken finns dock alltid i studier där intervjuer fungerar som datainsamlingsmetod. Intervjuer kan ändå anses vara mest lämpliga när en djupare förståelse för någon annans livsvärld vill erhållas, eftersom de ger forskaren direkt tillträde till informanternas tankar och upplevelser så som de beskriver dem (Willig, 2013). Kvale och Brinkman (2014) påpekar att en intervju ska vara en positiv upplevelse och bidra med ny kunskap både åt den som intervjuar och den som blir intervjuad. Den kunskap som jag erhöll i och med intervjusituationerna fördjupades under analysens gång och utmynnade i en större förståelse för den här gruppens upplevelser av sin studiegång. Det är inte långsökt att tänka att de studerande också utvecklade en metakognitiv tankeprocess om sitt eget lärande i och med att de kommunicerade sina upplevelser under ungefär en timme i sträck. I vilket fall var de direkta reaktionerna från de studerande endast positiva och de uttryckte en tacksamhet för att detta tema lyftes upp.

Även om endast fyra studerande inkluderades i studien blev de utskrivna transkripten 65 sidor långa (bakgrundsfrågorna borträknade) och det kan bidra till att jag har missat något som kunde vara viktigt för studien, men jag har minskat den risken genom att läsa igenom transkripten i sin helhet i flera omgångar. Under analyskedet har trovärdigheten höjts genom att navigeringen mellan transkriptet och utformade kategorier har varit kontinuerlig. Eftersom varje rad i transkriptet har getts en egen kod har den här navigeringen varit möjlig och fungerat smidigt (se Denscombe, 2016). Analysen skedde strukturerat och kategorierna utformades stegvist enligt Smiths (2015) beskrivning av den fenomenologiska analysen. Ifall en deskriptiv fenomenologisk ansats hade valts i stället för en tolkande hade resultatet kunnat se annorlunda ut och en sådan ansats hade inte gett utrymme att göra tolkningar eller lyfta fram olikheter i de olika utsagorna, såsom till exempel gjordes i svaret på första forskningsfrågan i vilken en stor variation i examinationsformer lyftes fram (se kapitel 5.1.5.).

## 6.2. Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen diskuteras resultaten i samma ordning som de presenterades i resultatkapitlet.

### **6.2.1. Studerandes beskrivning av framgångsfaktorer i studierna**

Resultatet visar att de studerande lyfter fram flera olika faktorer som orsak till att uppleva framgång i studierna, bland annat motivation, lyckade strategier, socialt stöd och självkänedom. Många av dessa faktorer kan knytas an till och förklaras med hjälp av Banduras (2014) teori kring upplevd självförmåga. De studerande berättade att de behöver motivation som drivkraft för sina studier. För några var det en inre motivation med en stark tilltro till att det yrke som låg framför var det rätta valet, medan det för andra verkade vara en mera slentrianmässig motivation som fanns där ifall den kurs som skulle avläggas råkade vara intressant. Ett intresse kan vara något som man tycker om och upplever sig behärska, indirekt finns där också tilltron till att man kommer att klara av det man åtar sig. Bandura (2014) menar att det finns ett direkt samband mellan upplevd självförmåga och motivation för att göra något.

Vikten av att uppleva sig ha socialt stöd var en avgörande faktor för att lyckas med sina studier, och det här visar också tidigare forskning (Kreider m.fl., 2020; Shaikh, 2018). Det sociala stödet kunde se ut på olika sätt och fylla flera olika funktioner; kamratstöd, lärarstöd och stöd hemifrån lyftes fram av de studerande. Kamratstödet var det som betonades mest och det kunde vara av ett direkt slag där de studerande fick handfast hjälp av sina studiekamrater, till exempel med att läsa eller förstå en text eller hålla reda på viktig information. Stödet kunde också vara indirekt och innebar då att studerande befann sig i samma miljö som studiekamrater för att arbeta med individuella eller gemensamma uppgifter. De studerande berättade att den koncentrerade stämningen hjälpte dem att fokusera och komma i gång med uppgifter, och det här kan sättas i relation till Banduras (2014) förklaring på vad som påverkar den upplevda självförmågan positivt. Bandura (2014) och Greene (2017) betonar att den upplevda självförmågan höjs av att iaktta när andra lyckas med något, och allra helst ska dessa andra vara personer som man själv kan identifiera sig själv med. Som studerande är det närmast till hands att identifiera sig med andra studerande och att studera tillsammans med andra som tar ansvar för sina studier torde då, enligt nämnda teori, höja den upplevda självförmågan, alltså tilltron till att man kan lyckas med det man åtar sig.

I de fall där lärarens stöd lyftes fram som viktigt betonades bland annat vikten av att läraren visar förståelse för de svårigheter som den studerande har. Förståelsen öppnar upp för möjligheter att utforma lämpliga stödformer för den studerande. En av de studerande berättade att tack vare förståelsen från läraren fick hen komplettera en tentamen muntligt och få den godkänd i stället för underkänd, det här hade påverkat personen mycket positivt och gett en känsla av ett lyckande framom ett misslyckande. En förutsättning för att studerande ska kunna

kommunicera om sina upplevelser är att de själva kan identifiera dem korrekt. För det här krävs en förmåga att kognitivt omstrukturera sina upplevelser, tankar och känslor. Kreider m.fl. (2019) säger att det här är en förutsättning för att kunna kommunicera sina upplevelser vidare till andra och därmed bidra till att andra runtomkring får en ökad förståelse för möjligheter och utmaningar som en person upplever.

I resultatet framkommer också att det är viktigt med en god självkänedom för att kunna studera ändamålsenligt och utveckla strategier som fungerar för en själv. De studerande berättade att de hade märkt vad som fungerade och vad som inte fungerade genom tidigare erfarenheter. Det här stöds av Scheithauers och Kelleys (2017) studie som visar på att studerande behöver bli medvetna om sina egna vanor i studierna för att kunna identifiera lyckade och mindre lyckade strategier. De egna erfarenheterna betonades mest av de studerande när de beskrev hur de hade utvecklat strategier och enligt Bandura (2014) är de egna erfarenheterna den absolut största påverkaren på den upplevda självförmågan. Greene (2017) betonar hur viktigt det är att personen själv i sina erfarenheter ska kunna identifiera den egna insatsen som nyckel till framgång för att den upplevda självförmågan ska höjas. Ifall en yttre faktor identifieras som nyckeln till framgång påverkas självförmågan i stället negativt. Det här är intressant eftersom de studerande som i högre grad betonade att yttre faktorer spelade stor roll för deras upplevelse av framgång också var de som upplevde mera negativa känslor i relation till sin förmåga att klara av att slutföra sina studier.

För att uppleva framgång i studierna kom det också fram att studeranden behöver ha utvecklade strategier. För att strategierna ska vara lyckade behöver de fungera på rutin för de studerande och alltså vara sådana som utvecklats över tid för att passa den enskilde studerande (Kreider, m.fl., 2019). Strategier som de studerande använde sig av var minnesstrategier, inlärningsstrategier, lässtrategier, organiseringsstrategier och strategier för adhd-symtom. Som yttre faktorer för att lyckas med sina studier nämndes sådant som kan benämnas som en gynnsam inläringssituation samt en tydlig struktur i studierna. De studerande ville bli aktiverade under föreläsningar för att behålla uppmärksamheten och de upplevde i allmänhet att det var lättare att vara delaktiga i en mindre grupp än i en större grupp. Det här resultatet stöds av Jansens m.fl. (2017) studie där studerande med adhd upplevde minst utmaningar med adhd-symtom vid undervisningssituationer som aktiverade dem samt uppmuntrade dem till diskussioner och delaktighet.

Gruppen studerande var väldigt heterogen när det gällde deras tankar kring tentamens- och examinationsformer. Medan någon tyckte om en traditionell tentamenssituation och påverkades positivt av att ha människor runtomkring i den situationen, berättade en annan att hen hade erfarenhet av enskilda rum vid tentamen och att det var en förutsättning för att det skulle fungera. Andra beskrev att de helst ville ha hemtentamen framom traditionell tentamen, och någon ville ha varierade tentamensformer, med möjlighet till både praktiska och muntliga tentamina. Variationen var alltså stor i berättelserna och en möjlig förklaring till detta kan vara att de studerande funderar mycket på tentamens- och examinationssituationer på grund av att de upplever det utmanande att slutföra kurser. En annan förklaring kunde vara att det helt enkelt finns lika många preferenser som det finns studerande. Den här gruppen studerande är, trots en del gemensamma upplevelser, i likhet med alla andra studerande en mycket heterogen grupp. Att studerande med diagnosen adhd har olika preferenser vad gäller tentamens- och examinationssituationer blir ur den synvinkeln mera av en självklarhet än något anmärkningsvärt. Jansen m.fl. (2017) menar att den mest gynnsamma anpassningen i tentamenssituationer är förlängd tid, men den teorin förkastades av en studerande. I studier (Lewandowski, m.fl., 2020; Lovett, m.fl., 2018) där det undersöktes huruvida studerande med adhd gynnas av enskilda rum för tentamensskrivningar kunde man också observera att det är svårt att hitta entydiga svar i den här frågeställningen, även om resultatet pekade mot att de gynnas av enskilda rum vid tentamen, i synnerhet de som uppger sig ha höga adhd symtom.

### **6.2.2. Studerandes beskrivning av utmaningar i studierna**

I resultatet framgår att studerande upplever en hel del utmaningar i sina studier, bland annat negativa känslor, utmaningar med att påbörja och slutföra arbete och koncentrationssvårigheter. Det är relevant att studera hurdana utmaningar studerande möter eftersom Lefler m.fl. (2016) menar att de utmaningar som studerande med adhd möter är mycket unika jämfört med de utmaningar som jämnåriga utan diagnos upplever.

Det som är unikt under den här tidsperioden då studien utförs är att studierna i stor utsträckning sker på distans på grund av Covid-19 pandemin och det kan leda till att det nödvändiga sociala stödet faller bort. Distansstudierna upplevdes som särskilt utmanande hos några av de studerande och det kan vara väl värt att notera ifall vi råkar ut för samma situation i framtiden. Förutom detta så är det också iögonfallande att de studerande upplevde en hel del negativa känslor som rörde deras egen förmåga att lyckas med studierna. De här känslorna hade sitt ursprung i andra utmaningar som de studerande uppgav sig uppleva, bland annat utmaningar

med att komma i gång och avsluta arbeten (jfr Lefler m.fl., 2016), och att organisera uppgifter (jfr Weyandt m.fl., 2017). De studerande berättade om hur de tvivlade på sin egen förmåga att klara av olika situationer som de mötte i studierna och hur de kunde komma in i upprepade stressituationer på grund av detta. Bandura (2014) menar att känslor också påverkar den upplevda självförmågan, även om just känslorna är den faktor som påverkar minst av de fyra olika faktorerna (se kapitel 3.1.). I de fall där de studerande upplever negativa känslor när de möter nya utmaningar så finns också erfarenheter från tidigare utmaningar i minnet, och dessa har enligt Bandura (2014) störst påverkan på den upplevda självförmågan. Det är anmärkningsvärt att de studerande som upplevde negativa känslor också är de som fåordigt eller inte allts påvisade att de identifierar studieframgång i relation till självkännedom och tidigare erfarenheter. Eftersom Greene (2017) menar att det är viktigt att kunna identifiera den egen insatsen som nyckel till framgång är det här självklart något som påverkar den upplevda självförmågan negativt och leder till att studerande tvivlar på sin egen förmåga att prestera eller ens klara av sina studier.

De studerande betonade också att de upplevde svårigheter med läsning och skrivning samt med koncentrationen. Enligt Anastopoulos (2018a) är komorbiditeten bland personer med adhd hög och Weyandt m.fl. (2017) och Lefler m.fl. (2016) bekräftar att just lässvårigheter är mycket allmänt förekommande bland studerande med adhd. Koncentrationssvårigheterna var, trots att de nämns sist i resultatet, det som de studerande satte mest betoning på. När studerande fick rangordna sina utmaningar i Kreiders m.fl. (2019) studie rangordnades just koncentrationssvårigheterna högst upp. Koncentrationssvårigheterna påverkar hela studiegången och ställer höga krav på egna strategier, men också på hur undervisningsmiljön är anpassad.

### **6.2.3. Studerandes beskrivning av hurdan stöd de saknar i studierna**

Resultatet visar att de studerande i många fall upplevde att det fanns en avsaknad av stöd i studierna. De önskade att de skulle ha möjlighet till regelbunden handledning för att utveckla sina studiefärdigheter. Eftersom de också nämnde att de upplevde det svårt att organisera sina studier så är resultatet inte förvånande men anmärkningsvärt. LaCounts m.fl. (2018) studie betonar vikten av att ordna handledning för studerande med adhd i just studiefärdigheter. Enligt deras studie utvecklades inte enbart studiefärdigheterna, adhd-symtomen minskade också som en följd av detta. Eftersom utmaningar med adhd-symtom (Kreider m.fl., 2019) orsakar tämligen stora utmaningar för studerande är det här en viktig studie att ta i beaktande. Enligt de

studerande som blev intervjuade i den här studien var de utmaningar som orsakades av koncentrationssvårigheter något som påverkade många domäner i deras studier. LaCounts m.fl. (2018) studie förstärker tanken om att regelbunden handledning för utvecklande av studiefärdigheter kan ha stor betydelse för studerande med adhd. Utvecklade studiefärdigheter kunde ge studeranden större känsla av egenkontroll och därmed minska utmaningar med uppmärksamheten. Som en del av utvecklande av studiefärdigheter räknas också att sätta upp mål för sina studier (LaCount m.fl., 2018). Att sätta upp mål ökar studerandes självkänedom eftersom de då utvärderar sitt eget lärande. Enligt Greene (2017) förstärks den upplevda självförmågan när studerande lyckas identifiera sin egen insats som framgångsfaktor i processen. Självförmågan i sin tur påverkar motivationen och prestationen hos de studerande.

Det framkom också att de studerande önskade sig någon sorts stödgrupp att studera tillsammans med. Det sociala stödet som också lyftes fram som framgångsfaktorer i studierna verkar vara av mycket stor vikt för studerande och med tanke på Banduras (2014) teori om att den upplevda självförmågan höjs vid iakttagelse av andra som lyckas med något så är det inte konstigt att det sociala stödet är väsentligt. Störst effekt på självförmågan ger det att iaktta personer som kan identifieras med det egna jaget och en studerande lyfte fram en önskan om att ha stödgrupper där det ingår personer med liknande utmaningar som en själv. Shaikhs (2018) studie bekräftar vikten av att tillhöra en grupp att identifiera sig med. Att ha en sådan stödgrupp höjer självkänslan och gör att skamkänslor som studerande kan ha över sina svårigheter minskar. Det här är också poängterbart eftersom en minskad skamkänsla leder till att tröskeln för att söka hjälp minskar, något som de studerande uppgav sig ha svårt att göra. De studerande önskade också mera förståelse för sin diagnos och för de svårigheter som de upplever. Förståelse inger förtroende och underlättar för att berätta om svårigheter så att rätt stöd kan utformas. Med andra ord kunde det uttryckas som att förståelsen från andra möjliggör en kognitiv omstrukturering hos studerande, eftersom förståelsen bjuder in studerande att kommunicera om sina svårigheter på ett sätt som begripliggör deras situation för dem själva och för andra (Kreider m.fl., 2019).

#### **6.2.4. En vidgad förståelse**

I kapitlet om min förförståelse (1.4.) redogjorde jag för de två faktorer som påverkat min förförståelse för temat i den här studien; för det första den kunskap jag erhöll i samband med skrivandet av min kandidatavhandling och för det andra min egen roll som studerande. Min roll som studerande sätter mig i en jämbördigs position med de studerande som ingår i studien. Det

har varit oundvikligt att samtidigt som analysen över framgångsfaktorer och utmaningar som studerande möter i studierna framlöpt också bearbeta tänkandet kring mitt eget studerande. Under pauser från skrivandet har mina tankar oundvikligen analyserat också mina framgångar och utmaningar och identifierat likheter och skillnader i dessa. Jag vågar ändå säga att den här processen som har skett vid sidan om skrivandet av den här avhandlingen inte har påverkat resultatet, däremot har det skett en utveckling i mig själv genom analysen och skrivandet som jag anser vara positiv.

Under analysen har min förståelse för hur studerande med adhd upplever sina studier ökat. Den här förståelsen tog sin början under intervjuerna då jag tvingades åsidosätta mina egna antaganden och förutfattade meningar om upplevelser av diagnosen för att inte påverka intervjuerna i riktning bort från de studerandes egna och äkta upplevelser. Det här var utmanande och jag försökte också under analyskedet att noggrant fundera igenom huruvida jag kunnat bidra till att påverka de studerande att svara på olika sätt. Genom att vara medveten om min egen möjlighet till påverkan tror jag att jag kunnat få fram en tämligen genuin förståelse för de studerandes egna upplevelser.

Jag förvånades inte över att de studerande upplevde att de saknade stöd i sina studier, däremot förvånades jag över att det verkade som att de inte själva hade reflekterat så mycket över detta. Det här förstärker min egen övertygelse om att det är viktigt att belysa den här gruppens upplevelse av studier på högskolenivå för att kommunicera deras situation för andra, men också för dem själva och skapa en medvetenhet hos alla parter.

### **6.2.5. Slutsatser och förslag på fortsatt forskning**

Syftet med den här studien var att belysa hur studerande med diagnosen adhd upplever sina högskolestudier för att i förlängningen kunna bidra till kunskap om hurdana stödåtgärder som bör utformas på högskolorna. Resultatet visar på att det finns flera faktorer som påverkar framgång i studierna för studerande med adhd. Bland dessa poängteras särskilt det sociala stödet, självkänedom, strategier och att inlärningssituationen är gynnsam. Studerande önskar att det skulle få regelbunden handledning för att utveckla studiefärdigheter och strategier för studiegång, något som tidigare forskning har identifierat som avgörande för studerandes studieframgångar (LaCount m.fl., 2018).

Resultatet visar också på att studerande i likhet med tidigare forskning beskriver utmaningar som berör motivation, att organisera och påbörja samt slutföra uppgifter (Lefler m.fl., 2016; Weyandt m.fl., 2017). De studerande uttrycker också negativa känslor och tvivel på sin egen självförmåga. Om man tar i beaktande Banduras (2014) teori om upplevd självförmåga kan det vara möjligt att utforma stöd som riktar sig mot att eliminera negativa känslor och ersätta dem med positiva. De negativa känslorna kan ha sitt ursprung i avsaknad av strategier vilket leder till att studerande kan uppleva avsaknad av kontroll i studierna. Shaikh (2018) visade i en studie att gruppstöd påverkar självkänslan positivt, något att ta i beaktande när man utformar stödformer åt studerande. Det här påståendet stärks ytterligare av att studerande själva uttrycker att de saknar någon form av gruppstöd i studierna, jämsides med regelbunden handledning samt förståelse för svårigheter.

Även om den här studien gör anspråk på att öppna upp för förståelsen av på vilket sätt stödformer bör utformas på högskolor finns det behov av studier av mera storskalig art. I studien ingår endast fyra studerande och även om det är tillräckligt för att avhandlingen ska anses hålla tillräckligt god kvalitet så förhöjer en större studie tillförlitligheten ytterligare. Det kan också konstateras att heterogeniteten bland den här gruppen studerande är stor, därför kunde man med fördel inkludera en större mängd studerande i en liknande studie.

Resultatet belyser vikten av att öppna upp för rätt riktade stödformer åt studerande med adhd. Eftersom det framkom i studien att studerande inte har reflekterat så mycket över hurdana stödformer de saknar kunde det forskas vidare inom detta område. Hur ser stödet ut på högskolorna just nu och vilka utvecklingsmöjligheter finns det? Det kunde vara ändamålsenligt att utföra interventionsstudier i likhet med LaCounts m.fl. (2018) och Shaikhs (2018) studier även på lokalt plan för att utforma och utvärdera nya lösningar för stödformer på högskolorna. Sådana kunde med fördel utformas av olika högskolor som pilotprojekt, vilka magisterstuderande kunde utvärdera och göra studier kring.



# Litteraturförteckning

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association
- Anastopoulos, A., DuPaul, G., Weyandt, L., Morrisey-Key, E., Sommer, J., Hennis Rhoads, L., Murphy, K., Gormley, M. & Gudmundsdottir, B.G. (2018a). Rates and patterns of comorbidity among first-year college students with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), s.236–247
- Anastopoulos, A., King, K., Besecker, L., O'Rourke, S., Bray, A. & Supple, A. (2018b). Cognitive-behavioral therapy for college students with ADHD: Temporal stability of improvements in functioning following active treatment. *Journal of Attention Disorders*, 24(6), s. 865–874 doi: 10.1177/1087054717749932
- Bandura, A. (2014). Self-Efficacy and Human Functioning. I R. Schwarzer (red.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action* (s.3–33). Routledge Taylor & Francis. <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.vasa.abo.fi/books/mono/10.4324/9781315800820/self-efficacy-ralf-schwarzer>
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur
- Chang, Z., Ghirardi, L., Quinn, P.D., Asherson, P., D'Onofrio, B.M., & Larsson. H. (2019). Risks and benefits of attention-deficit/hyperactivity disorder medication on behavioral and neuropsychiatric outcomes: A qualitative review of pharmacoepidemiology studies using linked prescription databases. *Biological Psychiatry*, 86(5), 335–343. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.04.009>
- Culpepper, L. & Mattingly, G. (2010). Challenges in Identifying and Managing Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Adults in the Primary Care Setting: A Review of the Literature. *Prim Care Companion J Clin Psychiatry*, 12(6), s.1–7. doi: 10.4088/PCC.10r00951pur
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

*Diskrimineringslagen* (1325/2014). Hämtad 24 april 2020 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20141325>

DuPaul, G. & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and Intervention Strategies Third Edition*. The Guilford Press

Egidius, H. (u.å.a). Kognitiv beteendeterapi. I *Psykologilexikon*. Hämtad den 9 maj 2021 från <https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon/?Lookup=kognitiv%20beteendeterapi>

Egidius, H. (u.å.b). Upplevd självförmåga. I *Psykologilexikon*. Hämtad 10 maj 2021 från <https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon/?Lookup=upplevd%20sj%C3%A4lvf%C3%B6rm%C3%A5ga>

Egidius, H. (u.å.c). Kognitiv omstrukturering. I *Psykologilexikon*. Hämtad 10 maj 2021 från <https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon/?Lookup=kognitiv%20omstrukturering>

Egidius, H. (u.å.d). Reframing. I *Psykologilexikon*. Hämtad 10 maj från <https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon/?Lookup=reframing>

Gillberg, C., Gillber, I.C., Rasmussen, P., Kadesjö, B. & Söderström, B. (2004). Co-existing disorders in ADHD – implications for diagnosis and intervention. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, s. 80–92. doi: 10.1007/s00787-004-1008-4

Greene, B. (2017). *Self-Efficacy and Future Goals in Education*. Routledge Taylor & Francis. <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.vasa.abo.fi/books/mono/10.4324/9781315523019/self-efficacy-future-goals-education-barbara-greene>

Kjellström, S. (2015). Forskningsetik. I Henricsson, M. (Red.), *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad* (s. 82–83). Studentlitteratur.

Kreider, M., Medina, S. & Slamka, M. (2019). Strategies for Coping with Time-Related and Productivity Challenges of Young People with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children (Basel)*, 6 (2), s 1–13. doi: 10.3390/children6020028

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lefler, E., Sacchetti, G. & Del Carlo, D. (2016). ADHD in college: A qualitative analysis. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 8 (2), s. 79–93. doi: 10.1007/s12402-016-0190-9
- Lewandowski, L., Martens, B., Clawson, A. & Reid, T. (2020). Effects of a private room versus group settings on math test performance of college students with ADHD. *Journal of Behavioral Education*. Hämtad 23 april 2020 från <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10864-020-09367-5>
- Lovett, B.J., Lewandowski, L. & Carter, L. (2018). Separate room testing accommodations for students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), s. 852–862. doi: 10.1177/0734282918801420
- Luoma, J. & Martela, F. (2020). A dual-processing view of three cognitive strategies in strategic decision making: Intuition, analytic reasoning, and reframing. *Long Range Planning*. Hämtad 27 april 2021 från <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.vasa.abo.fi/science/article/pii/S0024630120302703?via%3Dihub>
- Norwalk, K., Norvilitis, J. & MacLean, M. (2008). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), s. 251–258. doi: 10.1177/1087054708320441
- Polanczyk, G., Silva de Lima, M., Lessa Horta, B., Biederman, J., & Rohde, L. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD; A Systematic Review and Metaregression Analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(4). doi: 10.1176/ajp.2007.164.6.942
- Riksdagen. (15.12.2020). *Läroplikten förlängs till 18 år*.  
<https://www.eduskunta.fi/SV/tiedotteet/Sidor/Laroplikten-forlangts-till-18-ar-.aspx>
- Scheithauer, M.C., & Kelley, M.L. (2017). Self-monitoring by college students with ADHD: The impact on academic performance. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1030-1039. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1177/1087054714553050>
- Sciutto, M, Terjesen, M., Kucerova, A., Michalova, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., ... Rossouw, J. (2015). Cross-National Comparisons of Teachers' Knowledge and

- Misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5(1), 34–50. doi: 10.1037/ipp0000045
- Shaikh, A. (2018). Group therapy for improving self-esteem and social functioning of college students with ADHD. *Journal of College Student Psychotherapy*, 32(3), s. 220–241. doi: 10.1080/87568225.2017.1388755
- Shroff, H., Hardikar-Sawant, S. & Prabhudesai, A. (2017). Knowledge and Misperceptions about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Among School Teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 514–525. doi: 10.1080/1034912X.2017.1296937
- Skön, P. (17.3.2019). *Ida trodde att hon var lat eller dum: ADHD svårare att upptäcka hos flickor*. Svenska Yle. <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/03/17/ida-trodde-att-hon-var-lat-och-dum-adhd-svarare-att-upptacka-hos-flickor>
- Smith, J. (2015). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods 3<sup>rd</sup> edition*. Sage publications.
- Topkin, B. & Roman, N.V. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behavior. *South African Journal of Education*, 35(2), 1–8. doi: 10.15700/saje.v35n2a988
- Universitetskanslerämbetet. (2018). *Universitet och högskolor årsrapport 2018*. (2018:5). <https://www.uka.se/download/18.661e864c1639ebc31e7750/1556787265197/rapport-2018-05-30-arsrapport-2018.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.). *Studieinfo.fi*. Hämtad 31 januari 2021 från <https://studieinfo.fi/wp/universitet/>
- Weyandt, L., Oster, D., Gudmundsdottir, B. G., DuPaul, G. & Anastopoulos, A. (2017). *Neuropsychology*, 31(2), s. 160–172. doi: 10.1037/neu0000326
- Wiener, J. & Daniels, L. (2016). School Experiences of Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), s. 567–581. doi: 10.1177/0022219415576973
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw- Hill Education

Wilmshurst, L., Peele, M. & Wilmshurst, L. (2011). Resilience and Well-being in College Student With or Without a Diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15 (1), 11–17. doi:10.1177/1087054709347261

Åbo Akademi. (2013). *Guide för tillgänglig undervisning vid Åbo Akademi*. Lärcentret

Ödman, P-J., (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.

## **Bilaga 1: Informationsbrev**

Hej,

Jag heter Emma Kaitajärvi och jag håller på att skriva på min Pro Gradu avhandling som hör till mina studier till speciallärare vid Åbo Akademi. Syftet med min avhandling är att undersöka vilka upplevelser studerande med diagnosen adhd har av att bemästra studier på högskolenivå. Min förhoppning är att studien ska kunna bidra till en ökad kunskap om hur man kan utveckla undervisning och stödtjänster för studerande med neuropsykiatriska diagnoser inom högskolorna.

För att få ihop material till studien söker jag nu studerande som kan ställa upp på intervjuer. För att kunna medverka i studien behöver man vara inskriven på en högskola/yrkeshögskola/universitet. Man behöver också ha en adhd diagnos eller en pågående utredning av adhd diagnos. Det spelar ingen roll i vilket skede av sina studier man befinner sig i och det finns heller inga krav på förkunskaper inför intervjun eftersom jag är intresserad av personliga upplevelser.

Intervjuerna kommer att äga rum via ett lämpligt verktyg för videosamtal (t.ex. Zoom eller Skype) eller via telefonsamtal. En intervju räcker mellan 30 och 60 minuter och bandas in. Alla medverkande kommer att vara anonyma och materialet behandlas konfidentiellt. Efter att avhandlingen är färdig och godkänd kommer intervjuerna att raderas.

Tack på förhand,

Emma Kaitajärvi

emma.kaitajarvi@abo.fi

## **Bilaga 2: Intervjumanual**

### Intervjumanual

*Inledningsvis i stället för ett skriftligt samtycke, information om intervjun som del av forskning.*

Den här intervjun är en del av en mindre forskning och genom att delta i intervjun kommer det du säger att användas som forskningsdata. Intervjun kommer att bandas, transkriberas och sparas ända tills min avhandling är inskickad och godkänd, efter det raderas all data. Dina uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och uppgifter som kan avslöja din identitet kommer att fingeras. Intervjun är frivillig och du kan när som helst välja att dra dig ur. Samtycker du till deltagande i intervjun?

#### **Bakgrundsfrågor:**

Ålder och kön

Utbildningslinje och studieår

Har du en adhd diagnos?

När fick du din diagnos/började misstänka diagnos?

Vilken form av adhd har du?

#### **Kan du beskriva dig själv som studerande?**

- Hurudana studierutiner har du?
  - o Hur strukturerar du dina studier?
- Hur upplever du balansen mellan studier och fritid?

#### **Kan du beskriva hurudana utmaningar du möter i studierna?**

- Under föreläsningar?
- Under övningstillfällen/verkstäder?
- Med kurslitteratur?
- Med inlämningsuppgifter och vid tentamenstillfällen?

#### **Kan du beskriva hurudana faktorer som bidrar till att du lyckas bra med dina studier?**

- Vilka strategier använder du dig av?

- Under föreläsningar?
- Under övningstillfällen/verkstäder?
- Vid läsning av kurslitteratur?
- Vid inlämningsuppgifter och vid tentamenstillfällen?
- Hur har du utvecklat dina strategier?
- Finns det strategier/färdigheter som du ännu behöver/vill utveckla? Vilka?

**Kan du berätta om hurdana möjligheter till stöd och anpassningar det finns på din utbildningslinje?**

- Har du informerats om vilka möjligheter till anpassningar och stöd det finns på din utbildningslinje?
- Har du använt dig av dessa?
- Önskar du någon stödform som inte erbjuds av utbildningsanordnaren?

**Något annat som du vill berätta?**