



Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?

En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema

Nina Krogstad

VÅREN 2010

MASTEROPPGAVE I TILPASSET OPPLÆRING – SPESIALUNDERVISNING
PROFESJONSSKOLEN, LÆRERUTDANNING, KUNST OG KULTURFAG
UNIVERSITETET I NORDLAND

Oppgnr; 1/2011
ISBN; 978-82-7314-616-8
ISSN; 1890-4998

Abstract

Krogstad, Nina Elisabeth (2010): *Which initiatives does the school make use of in arranging professional and social development among pupils diagnosed ADHD?*

University College of Bodø, School of Professional Studies. Education, Arts and Culture.
Master in Adapted Education.

The background for this study

The number of children with ADHD has increased lately. The diagnoses involves complex difficulties, and great challenges for these children. The school is an important arena for learning professional skills, for establishing social contact and learning social interaction. Many pupils experience the school as difficult, and some of them cease before they have reached accomplish secondary school, which involves consequences for further education, job and social life as an adult.

The main purpose

I wanted to get an insight into which challenges pupils with ADHD can face in daily life at school as an result of their diagnoses. I wished to gain more knowledge about how to adapt for a positive development among these pupils. By a major area of study in theory and research within this field, and by making an inquiry on how the school make use of adaptation, I hope to extend my perspective likewise. Hopefully a contribute for me to extend my action of competence in daily teaching this group of children. My aim is to share knowledge about the difficulties these pupils face in school, and how the school can contribute to a positive growth.

Method

The study has a quantitative approach where the design is a postal survey consisting of prestructured questions.

Findings

The thesis present the results from my research. A little too much of three times more boys than girls are represented in the study. Most of the pupils are in the secondary school, and the diagnoses ADHD combined type has the highest frequency.

Initiatives *often* used in order to create survey and structure are:

- a weekly adapted schedule
- a survey showing where the pupils are supposed to be
- a survey showing which grownups the pupils are supposed to be with

Initiatives *sometimes* used in order to increase concentration are:

- to give the pupils option to change activity during a lesson
- to have breaks during a lesson.

More than half of the pupils has an Individual Plan of Education (IOP), consisting aims of professional development. Between twenty and thirty percent of the pupils often practice skills providing social competence. Reward is an instrument made use of in lesser degree in relation to the effect it has to motivate the pupils to an effort. A finding that took me by surprise is that nearly one fourth of the respondents are not aware of which type of ADHD diagnoses their pupil got, and almost twenty percent of the respondents do not know if their pupil got any kind of comorbidity, which will influence on the choice of adaption.

Altogether the study indicates that the school has potential for development when it comes to make use of recommended arrangements to promote professional and social progress among pupils with ADHD.

Sammendrag

Krogstad, Nina Elisabeth (2010): *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?*

Høgskolen i Bodø, Profesjonsskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag.

Masteroppgave i Tilpasset opplæring 2010

Bakgrunn for studien

Tallet på barn med ADHD har økt den siste tiden. Diagnosen byr på sammensatte vansker, og store utfordringer for barnet som har den. Skolen er en viktig arena, her skal barnet lære fag, det skal etablere sosial kontakt, og lære sosialt samspill. Mange elever opplever skolen som vanskelig, og en god del av dem slutter før de har rukket å fullføre videregående skole. Noe som får konsekvenser for videre utdanning, arbeid og sosialt liv i voksen alder.

Formål

Jeg ønsket å få et innblikk i hvilke utfordringer elever med ADHD kan møte på i skolehverdagen, som følge av den diagnosen de har. Det er var ønskelig å få større kunnskaper om hvordan man kan tilrettelegge for en positiv utvikling hos denne elevgruppen. Ved fordypning i teori og forskning på området, og ved å gjennomføre en undersøkelse av hvordan man i skolen tilrettelegger, håpet jeg å utvide perspektivet i så måte. Noe som forhåpentligvis bidrar til at jeg får utvidet handlingskompetanse i det daglige arbeidet med barn fra denne elevgruppen. Målet er å dele kunnskapen om vanskene disse elevene møter i skolen, og hvordan skolen kan bidra til at utviklingen deres blir positiv.

Metode

Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming, der designet er en postutsendt survey med prestrukturerte spørsmål.

Resultater

Det er omtrent lik fordeling mellom byskoler og distriktsskoler som deltar i undersøkelsen. I overkant av tre ganger flere gutter, enn jenter er representert. Flesteparten av elevene går på ungdomstrinnet, og diagnosen ADHD – kombinert type har høyest frekvens.

Tiltak respondentene *ofte* bruker for å gi eleven oversikt og struktur er:

- å gi eleven egen tilpasset ukeplan
- å gi eleven en oversikt over hvor eleven skal være i løpet av dagen
- å gi eleven en oversikt over hvilke voksne eleven skal være sammen med i løpet av dagen

Tiltak respondentene bruker for å øke konsentrasjon og oppmerksomhet er:

- å gi elevene mulighet til å skifte aktivitet i løpet av timen
- gi elevene mulighet til å ta pauser utenom friminuttene

Disse tiltakene benyttes i hovedsak *noen ganger*.

Over halvparten av elevene har en individuell opplæringsplan, med mål for faglig utvikling. Mellom tjue og tretti prosent av elevene øver jevnlig på ferdigheter som fremmer sosial kompetanse. Belønning er et virkemiddel som benyttes i liten grad, sett i forhold til den effekt det har for å motivere elevene til innsats. Overraskende var det å finne ut at i underkant av en fjerdedel av respondentene ikke visste hvilken type ADHD eleven har, mens noen færre ikke vet om eleven har tilleggsdiagnoser, noe som vil ha betydning for valg av tiltak i tilretteleggingen.

Alt i alt: Skolen har utviklingspotensial når det gjelder å benytte seg av anbefalte tiltak for å fremme faglig og sosial utvikling hos elever med ADHD.

Forord

Inspirasjon til å starte på prosjektet fikk jeg av barn med diagnosen som jeg møtte. Å se hvilke utfordringer disse barna hadde, gjorde at jeg kjente behov for å utvide mine kunnskaper på området ADHD og skole. Noe som vil gi meg et bedre grunnlag for å gjøre riktigere valg i mitt eget arbeid. Det jeg har lært om barn med diagnosen ADHD, og tilrettelegging i skolen, ser jeg også kan komme andre elever til gode. Det er mitt ønske at jeg skal dele mine kunnskaper med andre som jobber med, og ellers har kontakt med barn som har diagnosen.

Personlig har jeg også fått en liten smakebit av hva det vil så å forske. For meg var det å bruke et spørreskjema, og å benytte meg av SPSS for å beregne statistikk, en lang og kronglete reise. Jeg kan trygt si jeg er mange erfaringer rikere.

Tusen takk til alle respondenter som deltok i spørreundersøkelsen. Uten dere hadde ikke undersøkelsen latt seg gjennomføre.

Tusen takk til mine veiledere Toril Risberg og Øyvind Bjørkås.

Takk til Meløy bibliotek. Dere har demonstrert hva begrepet service innebærer, i ordets mest positive betydning. Ikke bare har dere skaffet til veie litteratur, og utvidet lånetid. Dere har også bidratt med interesse og oppmuntringer. Tusen takk for god hjelp, og hyggelige samtaler. Takk også til svoger Jan, som trådte til med hjelp i arbeidet med abstract.

Til damene i studiegruppa. Det var utviklende, spennende, lærerikt og fantastisk morsomt å samarbeide med dere.

Kjære familie; Nå er oppgaven ferdig!

Meløy, mai 2010

Nina Krogstad

INNHOLDSFORTEGNELSE

Kapittel 1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Formål med studien.....	9
1.3 Forskningsspørsmål.....	9
1.4 Oppgavens struktur.....	9
Kapittel 2 ADHD.....	11
2.1 Hva er ADHD?.....	11
2.2 ADHD i et historisk perspektiv.....	12
2.3 Årsaksforhold.....	12
2.4 Forekomst.....	13
2.5 Kjernesymptomene ved ADHD.....	14
2.5.1 Konsentrasjon og oppmerksomhet.....	14
2.5.2 Impulsivitet og hyperaktivitet.....	16
2.6 Samvanser (komorbiditet).....	17
2.7 Tiltak.....	19
Kapittel 3 Hvordan kan skolen tilrettelegge i forhold til diagnosen?.....	21
Kapittel 4 Teori i forbindelse med begrepsavklaringer.....	24
4.1 Legge til rette for – tilpasset opplæring.....	24
4.2 Faglig utvikling.....	25
4.3 Sosial utvikling.....	26
Kapittel 5 Valg av metode og design.....	27
5.1 Survey med prestrukturert spørreskjema.....	28
5.2 Operasjonalisering.....	29
5.2.1 Begrepene i forskningsspørsmålet.....	29
5.2.2 Spørreskjemaet.....	30
5.3 Utvalget av respondenter til spørreundersøkelsen.....	33
5.4 Gjennomføring av undersøkelsen.....	34
5.5 Validitet og reliabilitet.....	35
5.5.1 Validitet.....	35
5.5.2 Reliabilitet.....	35
5.6 Forskningsetikk og juridiske retningslinjer.....	37
Kapittel 6 Presentasjon og drøfting av funn.....	38
6.1 Presentasjon av respondentene og elevene de representerer.....	39

6.2	Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur.....	47
6.3	Tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet.....	55
6.4	Tilpasning av fagstoffet og spesialundervisning.....	60
6.5	Belønning.....	69
6.6	Sosialutvikling.....	76
Kapittel 7 Oppsummering, anbefalinger, og avslutning.....		89
7.1	Oppsummering av de viktigste funnene.....	89
7.2	Kritikk av metoden.....	91
7.3	Anbefalinger.....	92
7.4	Videre forskning.....	93
7.5	Avslutning.....	93
Litteratur.....		95
Vedlegg 1 Diagnosekriterier DSM-IV.....		98
Vedlegg 2 Spørreskjema.....		100
Vedlegg 3 Følgebrev til spørreskjema.....		104
Vedlegg 4 Mail til rektor.....		105
Vedlegg 5 Ny mail til rektor.....		106
Vedlegg 6 Godkjenning Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.....		108

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for masterprosjektet er ADHD. En diagnose som innebærer oppmerksomhetsvansker, impulsivitetsvansker eller hyperaktivitet. I noen tilfeller alle tre. Den siste tiden har tallet på barn med diagnosen ADHD økt betraktelig. Det kan være flere årsaker til at dette. Blant annet har vi blitt mer klar over, og flinke til å fange opp elever som har den uoppmerksomme typen, også kalt ADD. Omtrent 3- 5 prosent av elevene i skolen har denne diagnosen i en eller annen form (Arnesen et.al 2006). Å ha diagnosen medfører store utfordringer for den det gjelder, og for omgivelsene rundt personen. Det kan være at eleven med ADHD har problemer med konsentrasjon, oppmerksomhet, uro, lærevansker, angst, tics, tvang og sinnemestring for å nevne noe (Duvner 2004; Strand 2004; Zeiner 2004).

Dette kan gi store ringvirkninger for eleven, både hjemme og på skolen. Skolen er en viktig arena for alle barn. Her skal de lære fag, de skal etablere sosial kontakt, lære sosialt samspill, og de får raske og i noen tilfeller nådeløse tilbakemeldinger på seg selv som person. Mange barn med ADHD kan oppleve å få flere negative tilbakemeldinger på seg selv i løpet av en skoledag. Slikt får betydning for selvbildet til eleven, og det har i seg selv noe å si for hvordan utviklingen av både det faglige og det sosiale vil bli. Hvordan barnet blir møtt får betydning for hvordan det vil utvikle seg (Sosial- og helsedirektoratet sept.2007). For noen elever er utfordringene skolen byr på for vanskelige å takle. Det kan resultere i at de slutter på skolen før de har rukket å fullføre videregående skole (Raabe et.al 2007). Dette kan få konsekvenser for videre utdanning, arbeid og sosialt liv i voksen alder.

Jeg er lærer, og har jobbet fjorten år i skolen. Jeg har selv erfart at den tilretteleggingen man gjør for disse elevene får stor betydning for hvordan skoledagen deres vil bli. I tillegg er jeg mor til et barn med diagnosen. I den forbindelse har jeg også erfart foreldrerollen i forhold til skolen. Jeg har vært så heldig å ha lærere til mitt barn, som hele tiden har gjort sitt ytterste for å søke kunnskap, og å tilpasse skoledagen på best mulig måte. Parallelt med masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg også tatt et spesialpedagogisk studium som dreier seg om diagnosene ADHD, Tourettes syndrom og Asperger syndrom. Bakgrunnen som lærer, og som mor er en motivasjonsfaktor for meg når jeg ønsker å lære mer om hvordan man i skolen kan legge til rette for en positiv utvikling hos denne elevgruppen.

Ifølge Opplæringslovens § 1.3 er skolen forpliktet til å gi elevene en opplæring som er tilpasset de evner, behov og forutsetninger eleven har. Opplæringslovens § 5.1 sier at dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har eleven rett til spesialundervisning. Videre sier § 9a 3 og 4 noe om hvordan det psykososiale miljøet i klassen / på skolen skal være (lovdata.no02.05.10).

1.2 Formål med studien

Jeg ønsker å få et innblikk i hvilke utfordringer elever med ADHD kan møte på i skolehverdagen, som følge av den diagnosen de har. Det er videre ønskelig å få større kunnskaper om hvordan man kan tilrettelegge for en positiv utvikling hos denne elevgruppen. Ved fordypning i teori og forskning på området, og ved å gjøre en undersøkelse av hvordan man i skolen tilrettelegger, håper jeg å utvide perspektivet i så måte. Noe som forhåpentligvis bidrar til at jeg får større handlingskompetanse i det daglige arbeidet med barn fra denne elevgruppen. Målet er å dele kunnskapen om vanskene disse elevene møter i skolen, og kunnskapen om hvordan skolen kan bidra til at utviklingen deres blir positiv. Ved å velge en kvantitativ tilnærming på undersøkelsen, vil jeg få en liten smakebit av hvordan det vil være å forske ved hjelp av en slik metode.

1.3 Forskningsspørsmål

Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?

1.4 Oppgavens struktur

Jeg har delt masteroppgaven i tre hoveddeler:

Del I: Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget i prosjektet er i hovedsak hentet fra et individorientert perspektiv (Nordahl 2007). Et valg jeg gjort ut fra at jeg ser det som nødvendig å se diagnosen i forhold til de utfordringer den gir barnet som har ADHD. Et prinsipielt valg av teori som jeg mener først og fremst skal belyse barnets behov (Grønmo 2004). Hovedbolken i teorifundamentet er teori direkte relatert til diagnosen ADHD. Denne teorien har fått et eget kapittel – kapittel 2. For at skolen skal kunne gi eleven en god tilrettelegging i forhold til vansker barnet kan oppleve som en følge av sin diagnose, er det nødvendig å ha god kjennskap til hva ADHD er, og hva det innebærer. Her bringer jeg også inn teori som tar for seg ADHD og komorbiditet / samvansker

(vansker som opptrer samtidig som diagnosen). Samvanskene vil kunne ha stor betydning for hvordan skoledagen oppleves for eleven med diagnosen.

Jeg er også innom teori med et atferdsorientert perspektiv, i det jeg skriver om belønning som virkemiddel. I kapittel 3 ser jeg på tiltak som er anbefalt i forhold til denne elevgruppen i skolen.

Jeg har i tillegg tatt med teori ut fra systemperspektivet (Nordahl 2007). Et strategisk valg (Grønmo 2004), begrunnet i at jeg mener man ikke kan se barnet alene ut fra et individperspektiv. Det er nødvendig å se barnet, og dets utvikling, i sammenheng med miljøet det befinner seg i, ulike arenaer det operer i, og i forhold til samfunnet det er en del av. Her har jeg valgt å bringe inn Bronfenbrenner og Individuell plan. Kapittel 4 inneholder teori som belyser begrepene i forskningsspørsmålet – ”legge til rette for”, ”faglig utvikling” og ”sosial utvikling”.

Når skolen velger tiltak for å tilrettelegge for elevens utvikling, må det gjøres ut fra de behov barnet har som følge av sin diagnose. Samtidig må valg av tiltak ha sterkt fokus på at barnet er en del av samfunnet rundt seg, og skal utvikle seg slik at det fungerer i samspill med omgivelsene. Dette er begrunnelsen for valg av teoretisk perspektiv.

Del II: Metode

I kapittel 5 gjør jeg rede for hvilken metodisk tilnærming, og hvilket design jeg har valgt på den empiriske undersøkelsen. Videre tar jeg for meg operasjonalisering av spørreskjemaet, jeg beskriver utvalg av respondenter, og gjennomføring av selve studien. I denne delen belyser jeg også validitet og reliabilitet i undersøkelsen.

Del III : Presentasjon og drøfting av funn

Kapittel 6 inneholder presentasjon og drøfting av empiriske funn. Presentasjonen av funnene er organisert under de samme kategorier som spørreskjemaet er inndelt i. Drøftingen kommer i sammenheng med presentasjonen. I kapittel 7, oppsummerer jeg de viktigste funnene.

Kapittel 2. ADHD

2.1 Hva er ADHD?

Betegnelsen ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Barkley 2006; Rønhovde 2005). Dette kan oversettes med oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitetslidelse (Strand 2004).

”ADHD eller Attention Deficit Hyperactivity Disorder er en nevropsykiatrisk lidelse kjennetegnet ved hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer” (Zeiner et.al 2004).

Norges offisielle diagnosesystem når det skal settes en ADHD diagnose er ICD - 10 (International Classification of Diseases) (ICD-10 2000). Denne manualen kaller tilstanden *hyperkinetisk forstyrrelse*. ADD – kjennetegnes som oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet, og plasseres under gruppen ADHD- uoppmerksom type. For å få diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse må alle kriteriene i diagnosemanualen være oppfylt, noe som fører til at den uoppmerksomme typen blir lite ivaretatt (Rønhovde 2005; Anderson m.fl.2004-08-18; Øgrim 2004). Dette er årsaken til at også diagnosemanualen DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association 1997), som utgis av den amerikanske psykiaterforeningen APA i noen tilfeller brukes. Med utgangspunkt i disse to diagnosemanualene sier man at ADHD er en diagnose med tre underkategorier:

- AHHD – hyperaktiv / impulsiv type
- ADHD – hovedsakelig uoppmerksom type
- ADHD – kombinert type

(Gilberg1998; Rønhovde 2005; Strand 2004; Zeiner et.al 2004).

DSM IV inneholder en rekke operasjonaliserte kriterier som skal foreligge i en viss grad, over en bestemt tidsperiode, før en person skal kunne få diagnosen ADHD (vedlegg 1). Minst seks av symptomene som er listet opp i forhold til uoppmerksomhet, impulsivitet og /eller hyperaktivitet må være tilstede.

Jeg forholder meg til begrepet ADHD, og begrunner dette i ønske om å bruke en betegnelse som rommer både oppmerksomhetssvikten, impulsivitets-, konsentrasjons-, og hyperaktivitetsvanskene. I litteraturen ser man at begrepene ADHD, og AD/HD brukes om

hverandre. Jeg kommer for enkelhetsskyld, konsekvent til å bruke betegnelsen ADHD uten bindestrek. Når jeg heretter bruker betegnelsen ADHD, inkluderer jeg også begrepet ADD.

2.2 ADHD i et historisk perspektiv

ADHD er ikke noe nytt fenomen. De første referanser om barn med hyperaktivitet finner vi i Heinrich Hoffmans poetiske beretninger fra 1865. Her skriver han om barnelidelser han så i sin praksis. En person med konsentrasjonsvansker omtales i Shakespears skuespill om Henrik den åttende. I sin artikkel i *The Scottish Medical and Surgical Journal* fra 1889, beskrev Clouston barn med hyperaktiv atferd. Barna var impulsive, overfølsomme og reagerte fort på stimuli. Også i fagskriftene til Georg Still og Alfred Tredgold beskrives barn som hadde store vansker med å opprettholde oppmerksomhet, de var overaktive, og noen av dem var også aggressive. (Barkley 2006, referer til Stewart 1970; Barkley 2006 refererer til Still 1902; Zeiner 2004).

Som et indirekte resultat av spanskesyken på 1920 – tallet, startet Bradley i 1937 å behandle personer med hyperaktiv og impulsiv atferd med amfetamin. Man hadde under spanskesyken sett at personer som fikk hjerneskade, som følge av sykdommen, utviklet denne type atferd, og amfetaminbehandling hadde positiv effekt på dem. Dermed ønsket Bradley å se om denne effekten også virket på personer som senere hadde denne atferden. Behandlingen Bradley satte i gang viste seg å virke godt (Zeiner 2004). Dette førte også til at man antok at denne atferden var resultat av en hjerneskade. På slutten av 1950 – tallet kom betegnelsen MBD (Minimal Brain Damage. Betegnelsen ble i 1963 endret til MBD (Minimal Brain Dysfunction), fordi mange mente at hyperaktivitet og atferdsvanskene kom av en dysfunksjon i hjernen, heller enn en hjerneskade. I 1978 ble diagnosen "Hyperaktivitet i barndommen" tatt med i ICD sine diagnosebeskrivelser. Under revisjon av DSM i 1980 ble diagnosen "Attention Deficit Disorder with, or without Hyperactivity (ADHD+ eller ADHD-)" innlemmet. ICD-10 og DSM-IV har etter dette vært gjennom flere revisjoner (Zeiner 2004).

2.3 Årsaksforhold

Det er gjort mye forskning på hva årsaken til ADHD kan være. Likevel kan man ikke si at det er en bestemt grunn til at en person får denne diagnosen. Det er heller slik at det finnes flere ulike forklaringer, og det kan være individuelle årsaker fra person til person. For å finne ut hva som er årsaken i enkelttilfeller må man se personens utvikling i et helhetsperspektiv.

ADHD forklares som en tilstand som har et hjernorganisk grunnlag, det vil si at det har med nevrobiologiske forhold (påviselige endringer i hjernes struktur og funksjon) å gjøre. Strand (2004) henviser til undersøkelser som viser endringer i frontallappene hos barn med ADHD, sammenlignet med barn uten lidelsen. Molekylær genetiske studier viser at dopamin og noradrenalin spiller en viktig rolle i utviklingen av ADHD. ADHD antas således å være en svikt i frontallappene i hjernen (ibid).

Ved adopsjonsstudier og tvillingstudier kan man se på hvorvidt genetiske faktorer og miljøpåvirkning kan ha betydning for utvikling av ADHD. Zeiner viser til en undersøkelse i USA der det fremkommer at arv kan ha betydning for utvikling av ADHD, uavhengig av miljøpåvirkning. Strand hevder at barnet kan ha arvet visse genetiske faktorer, men at samspillet med miljøet kan få betydning for hvordan symptomene på ADHD kan utvikle seg over tid. Det har vist seg at det kan være opptil femti prosent sjanse for at dersom en av foreldrene har ADHD, så kan ett eller flere av barna få det. Strand referer til Barkley som i 1998 hevdet at arvelighetsfaktoren kan settes til 80 prosent av variansen i symptomene på ADHD. Dersom man ser på ADHD på gruppebasis sier Zeiner i "Styrmenn uten ratt" (Christiansen et.al.) at det kan være opptil 75 prosent arv. I noen tilfeller viser forskning at det kan være en sammenheng mellom ADHD, og komplikasjoner i svangerskap og fødsel (Barkley 2006; Strand 2004; Zeiner et.al.2004).

2.4 Forekomst

Forekomsten av ADHD vil være forskjellig alt etter hvilke kriterier en legger til grunn. Ifølge Strand (2004) vil ulike faktorer ha betydning for tallet. For det første vil de diagnostiske kriteriene ha innflytelse på tallet. Videre har det betydning hvilken aldergruppe personene som inngår i en undersøkelse av forekomsten har. Mange undersøkelser oppgir ikke hvilket kjønn deltakerne har. Det vil kunne foreligge forskjellige tall dersom undersøkelsen omhandler ett av kjønnene eller begge. Hvor man henter personene fra er også interessant. De kan være at enkelte områder er mer belastet i forhold til hvor mange som har diagnosen. Metoden som brukes når en undersøker forekomsten kan også påvirke tallet. Det kan være at der er faktorer som gjør reliabiliteten usikker (eks. bortfall). Strand (ibid) skiller også mellom alvorlig, moderat og lett ADHD. Videre kan vi se at det kan være forskjeller innenfor de ulike kategoriene. Forekomsten i kategorien ADHD hyperaktiv og impulsiv type utgjør 10 – 15 prosent i aldersgruppa 5 – 16 år, ADHD uoppmerksomtype 25 – 30 prosent og til sist ADHD kombinert type utgjør 60 – 70 prosent (Zeiner et.al 2004).

DSM kriteriene opererer med 5 – 10 prosent, mens kriteriene i ICD, som er mer avgrensede og som bruker betegnelsen Hyperkinetisk atferdsforstyrrelse, viser en forekomst på 1-2 prosent (Anderson m.fl 2004-08-18). Det vanlige er å si at forekomsten hos skolebarn ligger på 3 – 5 prosent (Strand 2004; Rønhovde 2005; Zeiner 2004,). Barkley (2006) oppgir en prevalens på 3 - 7 prosent i barnepopulasjonen.

Undersøkelser viser at det kan være tre til seks ganger høyere forekomst av ADHD hos gutter enn hos jenter (Zeiner et.al 2004). Strand (2004) sier at forholdet mellom gutter og jenter er 4:1, mens Duvner (2004) hevder at det kan være opptil ti ganger flere gutter enn jenter som får diagnosen. Årsaken til at flere gutter enn jenter får diagnosen kan være mange. En sammenheng kan være at noen av guttene har en hyperaktiv og mer utagerende atferd, mens noen jenter har en atferd som utad virker mer stille og tilbaketrukket. Deres konsentrasjonsvansker kan i hovedsak være et problem som rammer dem selv (Duvner 2004). Den hyperaktive og utagerende atferden fører oftere til henvisinger (Strand 2004), noe som kan være forklaringen på hvorfor flere gutter henvises. Ved økte kunnskaper om hvordan ADHD arter seg for jenter, vil flere kunne bli henvist (ibid).

2.5 Kjernesymptomene ved ADHD

Her følger en beskrivelse av kjernesymptomene ved ADHD. Det er viktig å være klar over at mange av symptomene man finner ved ADHD, kan man imidlertid også observere hos barn som har en reaksjon på noe som oppleves som vanskelig, eller i forbindelse med andre diagnoser. Det er derfor viktig at man undersøker nøye hva årsaken kan være.

I undersøkelsen har jeg ikke satt noen avgrensinger i forhold til hvilken undergruppe elevene respondentene jobber med skal være fra. Dette har jeg gjort fordi det er interessant for meg å se hvordan skolen tilrettelegger, uavhengig av om eleven har en ADHD som i hovedsak dreier seg om en uoppmerksom type, en hyperaktiv type, eller om eleven har en kombinert type. Dette innebærer at når jeg ser på kjernesymptomene ved ADHD, må jeg også se på hvordan dette arter seg for de ulike typene.

2.5.1 Konsentrasjon og oppmerksomhet

Det er vanskelig å skille mellom begrepene konsentrasjonsvansker og oppmerksomhetsforstyrrelser (Gillberg 1998:37). Disse to områdene griper inn i hverandre, og kan på mange måter ses i sammenheng. Vår evne til å konsentrere oss handler om hvordan

vi retter oppmerksomheten på informasjon og sanseinntrykk vi får (fokusering). Ifølge Bryhn (2004) kan oppmerksomhet deles inn i tre typer: Selektiv oppmerksomhet, vedvarende oppmerksomhet, og delt oppmerksomhet. *Selektiv oppmerksomhet* handler om vår evne til å fokusere på en bestemt ting, mens vi utelukker andre ting som ikke er vesentlige. Dette er en intens, kortvarig form for oppmerksomhet som er nødvendig når vi skal gjennomføre noe viktig under distraherende påvirkning. *Vedvarende oppmerksomhet* viser vår evne til å holde på oppmerksomheten over tid. Denne formen for oppmerksomhet er det spesielt barn med ADHD har vansker med. *Delt oppmerksomhet* gir oss mulighet til å følge med på to eller flere ting samtidig. Bryhn (ibid) sammenstiller delt oppmerksomhet med arbeidshukommelse, og mener det er dette som utgjør eksekutivfunksjonen. Eksekutivfunksjonen styrer våre tankeprosesser, vår evne til å planlegge og legge strategier, samt konsentrasjon til å gjennomføre (Duvner 2004).

Konsentrasjonsevnen er videre avhengig av hvilke evner og motivasjon individet har. Oppgavens vanskegrad spiller også en rolle for vår evne til å konsentrere oss. Dersom en oppgave oppleves som veldig vanskelig vil det kunne være mye tyngre å holde på konsentrasjonen, enn hvis vanskegraden er mer tilnærmet det personen har mulighet til å klare. Hvordan omgivelsene påvirker personen er også av betydning for personens evne til å konsentrere seg. Oppleves omgivelsene som støttende for personen, eller kan de oppleves som forstyrrende?

Duvner (2004) har skrevet omfattende om ulike faktorer som kan påvirke, og føre til vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon. Han mener hjernen bearbeider de mange inntrykkene vi får gjennom å organisere inntrykkene i mønster, strukturer, kategorier og sammenhenger. Bearbeidingen har flere delfunksjoner, som persepsjon (oppfatning), kognisjon (tenkning), utvelgelse, hukommelse, styring, regulering, handling og følelser. I tillegg er vår evne til konsentrasjon videre avhengig av språk og motorikk.

Vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet finner vi i alle undergruppene av ADHD, også hos jenter og personer med diagnosen ADD. Jenter antas å ha like store, eller større problemer med oppmerksomhet enn gutter. I tillegg kan de ofte være bekymret for vanskene de har med skolearbeidet (Langlete 2004). I ungdomsårene fortsetter oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene. Det kan føre til at ungdommen mister venner fordi han / hun ikke

klarer å holde fokus på temaet de andre prater om, eller han / hun kanskje avbryter samtalen hele tiden (Moen 2004).

2.5.2 Impulsivitet og hyperaktivitet

Impulsivitet og hyperaktivitet henger sammen. Barnet kan få impulser om å være aktiv, og greier ikke å styre disse (Zeiner 2004). Det er først når impulsiviteten er hemmende på barnet at vi kan snakke om at det er et avvik. Dette er mest i øynefallende for barn med diagnosen ADHD impulsiv / hyperaktiv type. Men også barn med hovedvekt på uoppmerksom type kan streve på grunn av manglende impulskontroll, siden dette kan være en svakhet i bearbeidingsprosessen (se kapittel 2.6.1). Årsaken til impulsiviteten og hyperaktiviteten kan være at det er utilstrekkelig hemming av nerveimpulsene, og hjernen mottar flere impulser enn det som er hensiktsmessig. Når barnet kjenner et behov for aktivitet vil det ikke klare å styre seg. (Duvner 2004; Zeiner 2004).

Å ha kontroll over impulsene er en prosess som er mangeleddet. Barnet skal analysere situasjonen, det skal vurdere og sammenlikne med tidligere erfaringer. Det skal planlegge handlinger ut fra tidligere erfaring, og det skal helst vurdere flere reaksjoner eller handlinger. Til sist skal barnet tenke hvilke konsekvenser de ulike alternativene kan gi (Duvner 2004). Når impulskontrollen er mangelfull handler barnet gjerne intenst og refleksartet, og det kan ha voldsomme humørsvingninger (ibid). Barnet blir lett avledet av ting rundt seg, eller egne følelser (Bryhn 2004). Barna kan oppfattes som utålmodige, de avbryter andre, får nye ideer hele tiden, handler uten å tenke seg om, og de gjør ofte farlige ting (Zeiner 2004).

Når barnet har et aktivitetsnivå som er mye større enn det man forventer at det skal ha, ut fra alder og kjønn, kan det være snakk om hyperaktivitet (Zeiner 2004).

Problemer med å regulere den mentale energien, og impulser som ikke blir kontrollert i utadgående nervebaner kan føre til overaktivitet, motorisk uro og dårlig finmotorikk. (Duvner 2004; Zeiner 2004). Atferden hos hyperaktive barn kan observeres både som motorisk uro og verbal uro (snakking). Barnet kan for eksempel vandre rundt i klasserommet, vippe på beina eller stolen, tromme med fingrene, fikle på ting, tvinne hår og så videre (ibid). Disse barna kan oppleves som høyrøstede, hardhendte og for kraftfulle i motoriske uttrykk (Duvner 2004). Noen ganger kan aktivitetsnivået hos hyperaktive barn veksle mellom hyper / og hypoaktivitet. Barna som kan observeres som oppspilte og intense i det ene øyeblikket, kan også oppleves som slappe og giddesløse i det neste.

Aktivitetsnivået kan være normalt, eller tilnærmet normalt når barnet holder på med ting som fenger. Det kan for eksempel være dataspill, tv – titting og oppgaver de liker. Når barnet må holde på med aktiviteter som krever at de sitter stille vil muskelspenning og våkenhet synke. Barna kan kjenne seg langsomme og trege. Overaktivitet kan også ses på som en måte å øke konsentrasjon og våkenhet. Denne vekslingen i aktivitetsnivå kan ofte observeres hos ungdom (Duvner 2004; Zeiner 2004).

Hyperaktive og impulsive jenter kan man ofte se er opptatt av lek der det er mye fysisk aktivitet. De tenker seg ikke så nøye om i leken, noe som fører til at de tar sjanser, utforsker, og er lite interessert i typiske jenteaktiviteter. De jobber fort, og er unøyaktig. Ofte har de en rotete håndskrift. De kan oppleves som frekke mot lærerne, men kan også fremstå som spennende, sjarmerende og initiativrike (Langlete 2004). Når barna kommer opp i ungdomsårene kan hyperaktiviteten gå over til en følelse av rastløshet, gnagende uro og utilfredshet (Moen 2004).

2.6 Samvansker (komorbiditet)

Det er viktig å være klar over at bare rundt 30 prosent av de som har diagnosen har en ren ADHD. Det innebærer at de gjerne har en eller flere vansker som opptrer samtidig. Det kan være at ADHD er grunndiagnosen, eller at ADHD er en av samvanskene. Det hender også at samvansken ikke har sammenheng med selve ADHD diagnosen. Ofte er det samvanskene som får størst betydning for hvordan personen kommer til å fungere i ungdoms - og voksenalder (Barkley 2006, Strand 2004, Zeiner 2004).

Affektive lidelser

Affektive lidelser innebærer at barnet sliter med vansker i forhold til engstelse, tristhet og depresjon. Om lag 40 prosent har symptomer på disse tilstandene i en eller annen grad.

Atferdsforstyrrelser

Med sine 60 – 70 prosent er atferdsforstyrrelsene den største gruppen av samvansker personer med ADHD kan ha. Forstyrrelsene deles inn etter alvorlighetsgrad. ODD (Oppositional-Defiant Disorder - opposisjonell atferdsforstyrrelse), eller trass-syndrom er atferden som kan observeres i barnealder. Det innebærer gjerne protester, sinneutbrudd, lyving, og noen ganger også stjeling og hærverk. Forekomsten kan være mellom 5 – 15 prosent . CD (Conduct Disorder - alvorlig atferdsforstyrrelse) er en videreutvikling av den opposisjonelle

atferdsforstyrrelsen. Herunder innbefattes aggressivitet mot andre, bruk av rusmidler og vold. Her regnes forekomsten å være rundt 5 prosent. Det kan se ut som om gutter har større forekomst av CD enn jentene. Svært aggressiv atferd hos jentene synes å gi seg mer utslag i verbal form (Duvner 2004, Strand 2004, Zeiner 2004).

Lærevansker

De fleste med diagnosen ADHD opplever som et resultat av konsentrasjons-, oppmerksomhets-, impulsivitets-, og hyperaktivitetsvanskene at de sliter med å lære seg fagstoff. I tillegg til at kjernesymptomene gir barnet utfordringer med å lære, har også rundt 20 – 40 prosent spesifikke språk- og lærevansker. Rundt 25 prosent har forstyrrelser i språkutviklingen, fra lette uttale problemer til omfattende språkproblemer. Andre spesifikke vansker kan være lesevansker (dysleksi), skrivevansker (dysgrafi) og matematikkvansker (dyskalkuli). Også nonverbale lærevansker sorterer under spesifikke vansker. Disse har sammenheng med en dysfunksjon i høyre hjernehalvdel, og kan for eksempel gi utfordringer med å se sammenhenger, oppfatte helhet, og/eller å få oversikt over en situasjon. Motorisk planlegging (dyspraksi), matematisk tenkning, ikke-verbal problemløsning, nedsatt kroppoppfatning, nedsatt taktil persepsjon er andre problemer som følge av nonverbale lærevansker. Det synes å være høyere forekomst av lærevansker hos gutter enn hos jenter. (Duvner 2004, Gillberg 1998, Strand 2004, Zeiner 2004). Hos personer med ADHD forekommer også generelle lærevansker. Disse vanskene kan ha sammenheng med evnenivå, og innebærer at barnet har problemer med å lære i alle fag og på alle områder (Strand 2004).

Tics, tvang, Tourettes syndrom

Det er ikke tilfeldig at jeg slår sammen disse samvanskene. I mange tilfeller der en person har problemer med tics og tvang, kan Tourettes syndrom være inne i bildet. Det er likevel ikke slik at dette alltid stemmer. Cirka 10 prosent av barn og unge som har ADHD som sin hoveddiagnose, har også en diagnose på Tourettes syndrom. Omvendt ser man at dersom Tourettes syndrom er hoveddiagnose, finner man cirka 60 til 70 prosent av barn og unge som har ADHD som en samvanske (Rønhovde 2005, Strand 2004).

Tics er gjentatte, ufrivillige, stereotype rykninger eller muskelbevegelser. Dersom flere muskelgrupper omfattes etter hverandre er det snakk om komplekse eller sammensatte tics. Tics forekommer også vokalt. Mange barn opplever å ha forbigående tics i en eller annen form (Strand 2004, Rønhovde 2005, Zeiner 2004). Omtrent 10 prosent av barn og unge med

ADHD har ulike ticstilstander. Dersom ticsene varer lengre enn ett år, uten opphold i mer enn tre måneder, og det samtidig forekommer minst to motoriske tics og ett vokalt tics kan det være snakk om Tourettes syndrom (ibid).

Et rigid atferdsmønster kan være en mestringsstrategi for mangelfull indre organisering hos personer med ADHD. Hos noen kan den tvangsaktige væremåten være så fremtredende at det er snakk som en tvangslidelse – OCD (obsessive compulsive disorder). OCD opptrer gjerne sammen med Tourettes syndrom, og kjennetegnes ved tvangstanker og / eller tvangshandlinger (Strand 2009, Zeiner 2004). Rundt en tredel av personene som har diagnosen Tourettes syndrom har også en OCD problematikk (Strand 2004, Rønhovde 2005). Jeg har ikke funnet at det er forskjell i antallet på jenter og gutter som har en tvangsdiagnose, eller som har et rigid atferdsmønster i sammenheng med ADHD.

Motoriske vansker

Motoriske ferdigheter omfatter alt fra å være klønete i fingerbevegelser til balanse og medbevegelse. Man antar at mellom 30 og 50 prosent av barn og ungdom med ADHD har vansker med motoriske ferdigheter. Herunder innbefattes også koordinasjonsvansker, vansker med motorisk tenking og planlegging av bevegelser, og muskeltonus (Duvner 2004, Gillberg 1998, Zeiner 2004).

I tillegg har disse barna en rekke problemer som ikke faller helt inn under kjerneproblemene eller samvanskene jeg har beskrevet over. Det kan for eksempel være søvnproblemer, allergi, eller at de er mer utsatt for ulykker og skader enn andre barn (ibid).

2.7 Tiltak

"Alle tiltak bør veies mot overordnede mål som selvfølelse og initiativlyst"

Duvner 2004:110

Dersom barnet får en diagnose er det viktig at alle som har behov for det, får så god informasjon som mulig. Foresatte, barnet selv og ansatte i barnehage eller skole, må få vite hva ADHD er, og hva det innebærer å ha det. God informasjon om resultatene av undersøkelsene som ble gjort i utredningen er av stor betydning (Duvner 2004, Zeiner 2004) .

Medikamentell behandling har god effekt på ADHD symptomene. Rundt 70 % av de som bruker medisin har god effekt av den. I Norge brukes ulike typer medisiner. I hovedsak benyttes Metylfenidatene, som er sentralstimulerende midler. Her finner vi Ritalin, Concerta og Equasym. Ritalin og Equasym har kort virketid og må tas flere ganger daglig. Concerta har noe lengre virketid der det holder med en tablett pr. dag. Også Amfetamin ® og Dexedrine ® er sentralstimulerende midler, men sorteres under amfetamin. På grunn av sin gode dokumentasjon anbefales disse midlene. Strattera ® er et atomoksetin som også brukes her til lands Ved bruk av medisiner som behandling, anbefales det at disse ikke brukes alene, men sammen med andre typer tiltak. (Gillberg 1998, Rønhovde 2004, Wannag i Strand 2009, Zeiner 2004).

Barnet med ADHD kan ha behov for økonomiske støtteordninger fra trygdeetaten. Videre kan det være behov for psykososiale tiltak, i form av avlastnings- og støttetiltak fra kommunale tjenester. I noen tilfeller kan psykologisk og psykiatrisk behandling i sammenheng med samvasker være nødvendig (Zeiner 2004).

Vi ser at barnet har behov for en rekke tiltak. For at hjelpetiltakene skal fungere best mulig for barnet er det nødvendig å se barnet i et helhetsperspektiv. Det vil være av stor betydning å se alle arenaer barnet opptrer i som en sammenheng, jamfør Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Imsen 2009). Bronfenbrenner har delt miljøer som påvirker barnet inn i ulike nivåer. Mikronivået er barnets næreste miljøer. Hjem (noen barn i dag har to hjem), familie, barnehage eller skole, og venner hører til på dette nivået. Mesonivået handler om å se disse miljøene i sammenheng, og å se hvordan de påvirker barnet, og hvordan barnet påvirker dem. Eksosystemet er formelle og uformelle samfunnskonstellasjoner i nærsamfunnet som påvirker barnet, mens makrosystemet er systemer på samfunnsnivå.

Også Nordahl (2007) påpeker betydningen av å se sosiale systemer i sammenheng. Å ha et systemisk perspektiv innebærer å se systemene i forhold til hverandre. For å kunne forstå hvorfor et individ handler som det gjør, er det nødvendig å se at ikke bare individet blir påvirket av de sosiale systemene det ferdes i, men at individet også påvirker de sosiale systemene. Nordahl nevner fire perspektiv av stor betydning innenfor en systemisk forståelse. *Individ perspektivet* fokuserer på individet, og de problemer individet måtte ha. Dette perspektivet kritiseres for å diagnostisere og reparere skaden, og for å være endimensjonal. *Aktørperspektivet* henviser til at handlingene individet bruker, oppleves som hensiktsmessige i

forhold til de oppfatninger og utfordringer individet har. *Mestringsperspektivet* innebærer at man tar i bruk individets ressurser (empowerment), på samme tid som kravene er innenfor et nivå individet kan makte. *Det sosialkonstruksjonistiske perspektiv* ser at individet er den det er ut fra hvilken kulturell historie det har, og hvilken sosial kontekst det hører hjemme i. Individets tanker og følelser kommer til gjennom den kontakten det har med andre. Ut fra dette kan forventninger skape realiteter.

For å lette arbeide med å se hjelpetiltakene i sammenheng, har alle personer som har behov for langvarig og koordinert hjelp, rett til Individuell plan. Dette er en plan som skal lette og bedre samordningen av tjenestene. Retten til Individuell plan er hjemlet i en rekke lover; Sosialtjenesteloven §4-3a, Pasientrettighetslove §2-5, Lov om spesialisthelsetjenesten §2-5, og Kommunehelsetjenesteloven §6-2a (Sosial- og helsedirektoratet 09/2005). I veilederen om individuell plan fremgår det at den individuelle opplæringsplanen (IOP) skolen har for elevene, bør bygge på Individuell plan, dersom det foreligger en slik (ibid).

Kapittel 3 Hvordan kan skolen tilrettelegge i forhold til diagnosen?

Ulike typer ADHD, og de forskjellige samvanskene som barnet kan ha gjør at barn med diagnosen kan ha behov for mange typer tilrettelegging. All undervisning bør derfor bygge på en grundig kartlegging og utredning, slik at barnet også kan få tilrettelegging i forhold til eventuelle samvansker – heri inkludert faglige vansker, psykososiale vansker, samspillsvansker og eventuelle andre diagnoser.

I Norge har vi en sterk tradisjon med å gi medikamentell behandling med sentralstimulerende midler til barn med diagnosen. Når det gis slik behandling skal det være som en del av en helhetlig behandling (Anderson m.fl 2004-08-18). Sentralstimulerende midler synes å øke evnen til oppmerksomhet, hukommelse og konsentrasjon. Videre reduseres overaktivitet, impulsivitet og aggressive handlinger, samtidig som sosial tilpasningsevne synes å øke (Duvner 2004; Rønhovde 2004; Wannag 2009; Zeiner 2004).

Tilretteleggingen jeg skriver om i dette kapitlet omhandler tilpasning i forhold til selve diagnosen. Ved arbeid med eventuelle fagvansker må pedagogiske og spesialpedagogiske grep benyttes i samsvar med faget, og de aktuelle vanskene. Noen grunnsprinsipper bør ligge i bunnen av all tenkning. Først og fremst er det nødvendig å være klar over at å arbeide med disse barna kan gi store utfordringer. Utfordringene kan være av faglig art, det kan være

utfordringer som følge av kjernesymptomene, eller som følge av samvanskene. Det viser seg at barn med diagnosen ADHD har stor risiko for å oppleve samspillsvansker (Arnesen et.al 2006). Samspillsvansker ses på både som utagerende atferd og tilbaketrekning. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnittet om sosial utvikling. Derfor er det viktig å holde fokus på at barnet med ADHD har et handikap, og at man kan vinne mye på å være i forkant. Ved å legge forholdene til rette for at barnet kan oppleve mestring, enten det er i arbeid med fagene, eller i omgang med andre elever og voksne på skolen vil hverdagen kunne bli lettere for alle involverte. På administrasjonsnivå bør man ha en gjennomtenkt plan i forhold til hvilke lærere/ voksne som jobber med disse elevene. Det må være personer som egner seg, og som samtidig har motivasjon til å arbeide med den type utfordringer som denne elevgruppen generer (Duvner 2004; Rønhovde 2004).

Et av grunnprinsippene er at tilpasningen skal gi forutsigbarhet, stabilitet, struktur, tydelighet og oversikt. Eleven profiterer på å vite hvilke aktiviteter han / hun skal gjøre sammen med hvem, når og hvor, og at dette er stabilt og forutsigbart (Moen i Zeiner 2004, Rønhovde 2004). Struktur og regler er med på å skape trygge rammer for eleven. Selv om eleven har behov for regler og struktur er det likevel viktig at den voksne hele tiden er klar over at nettopp å forholde seg til regler kan være uhyre vanskelig.

Uansett hvilken type ADHD eleven har vil eleven tjene på å få hjelp til å organisere arbeidet som skal gjøres. Eleven vil kunne ha behov for hjelp til å finne ut hvilket fag han / hun skal ha og hvilke bøker og utstyr som trengs til arbeidet. Her kan fargekoder på fagene og bøkene være et grep en kan benytte seg av (Duvner 2004). Noen elever trenger hjelp i forhold til hvordan arbeidet kan organiseres for å bli ferdig med en oppgave. For eksempel en oppgave som strekker seg ut over tid. Planleggingshjelp i tid og rekkefølge, og standard metoder for å løse oppgaver i mange tilfeller vist seg å være nyttig (Duvner 2004)(se også kapittel 2,6,1). Rønhovde (2004) poengterer prinsippet om åtti prosent kjent stoff, jamfør Vygotskys teori om å støtte barnet til å nå nærmeste utviklingszone (Jerlang og Ringsted 1990).

Datamaskin vil i mange tilfeller være et nødvendig hjelpereidskap. Den vil gi eleven med skrivevansker mulighet til å fokusere på innholdet i arbeidsoppgaven fremfor at han / hun skal streve med å skrive. Arbeidet kan lagres på maskinen og tas frem til videre bearbeiding. Dette er en fordel med tanke på at disse elevene helst skal jobbe korte økter. Datamaskinen vil også være en hjelp til å holde fokus på oppgaven ved at bildet begrenser inntrykkene, og fanger

oppmerksomheten. Læreren har mulighet til å gi eleven repetisjonsoppgaver, for eksempel gjennom diverse pedagogiske spill. Disse spillene har oppgaver der det er innebygd belønning (Duvner 2004).

Barn med ADHD blir raskt trøtte. Dette fører til at konsentrasjon og fokus reduseres. Når barnet sitter rolig over tid vil muskeltonus synke, og barnet vil oppleve motorisk uro. Dette gjelder særlig ADHD – impulsiv og hyperaktiv type, og ADHD – kombinert type. Av den grunn vil det være gunstig for barnet å få hyppige pauser, gjerne med skifte av aktivitet (Duvner 2004, Rønhovde 2004).

Tilpasning i forhold til oppmerksomhet og konsentrasjon

Når barnet har problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon innebærer det at det er vanskelig for barnet å rette oppmerksomheten mot det som er viktig i situasjonen, og å holde fokus over tid. Ifølge Duvner (2004), Rønhovde (2004) og Øgrim (2004) er det viktig å tenke gjennom på hvilken måte beskjeder til klassen og barnet blir gitt. Forenkle, og bruk bare så mange ord som nødvendig. Gi beskjed til klassen / gruppen først, deretter til barnet. Barnet vil også kunne ha nytte av å få skriftlige beskjeder. Husk bare en beskjed om gangen. Tenk også gjennom hvordan læresituasjonen tilrettelegges. Det vil være nødvendig å begrense elementer som virker forstyrrende. Dette gjelder alt fra plassering i klasserommet til tilrettelegging i forhold til auditive og visuelle persepsjonsvansker (se kapittel 3). Sørg også for at lærestoffet er knyttet til interesser, at oppgavene er varierte, og at oppgavene deles opp – gjerne en om gangen (ibid). For å øke interessen, og å motivere til arbeidet anbefales det å gi korte, avgrensede oppgaver med hyppige pauser. Ved å gi barnet ros og belønning vil konsentrasjonsevnen kunne øke. Mestring etter oppnådd prestasjon fungerer som en motivasjonsfaktor til å arbeide. Dersom oppgavene har et innebygd belønningsaspekt vil de kunne gi den samme virkningen. Belønning kan også brukes som forsterkning av ønsket atferd (Aase 2007; Duvner 2004, Ogden 2006, Rønhovde 2004, Strand 2009).

Tilrettelegging i forhold til impulsivitet og hyperaktivitet

Indre uro og behov for kroppslig aktivitet gjør det vanskelig for barnet med hyperaktivitet å sitte rolig å arbeide med en oppgave over tid. Her er det ifølge Rønhovde (2004) om å gjøre å komme barnet i forkjøpet. Det kan man gjøre ved å gi barnet avbrekk i stillesittende aktiviteter. Man kan legge inn hyppige pauser, skifte av aktivitet og gjerne gi barnet belønning i form av oppgaver som innebærer aktivitet. Disse oppgavene kan være ting som

barnet liker godt å holde på med, men som skolen kanskje ser på som verdiløse aktiviteter. Videre er det av stor betydning å tenke gjennom hvilken type oppgaver barnet får. Det kan være at man må forenkle, eller gi barnet en annen type oppgaver slik at barnet har mulighet til å klare å gjennomføre dem.

Noen barn med diagnosen trenger også spesialundervisning for å klare å nå målene i læreplanen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Kapittel 4 Teori i forbindelse med begrepsavklaring

4.1 Legge til rette for – tilpasset opplæring

Forskerspørsmålet setter fokus på hvordan skolen legger til rette for faglig og sosial utvikling hos denne elevgruppen. Jeg velger å se, og forklare begrepet ”legge til rette for” i sammenheng de to mest sentrale instruksene i Opplæringsloven - paragrafene om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Opplæringslovens § 1.3 sier at undervisningen skal tilpasses de evner og forutsetninger den enkelte elev har. Videre sier lovens § 5.1 at dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har eleven rett til spesialundervisning (lovdata.no, lest 02.05.20). Tilpasset opplæring er en rettighet for alle elever, som er knyttet til den ordinære opplæringen.

”Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkelte og fremme fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i opplæringen” (Utdanningsdirektoratet sept.2009).

Det innebærer at denne paragrafen (§1.3) ikke gir eleven en individuell rettighet (ibid). Likeverdsprinsippet gir klar instruks om at opplæringen skal ta hensyn til at elevene er ulike. Dersom en ved hjelp av differensieringen eller tilpasningen i det ordinære opplæringstilbudet ikke klarer å gi eleven et tilfredsstillende tilbud trengs det noe mer. Eleven kan da ha rett til spesialundervisning (Rønhovde 2004). En vurdering om eleven har rett til spesialundervisning, eller om skolen ved å endre det ordinære opplæringstilbudet likevel skal kunne gi eleven et godt nok tilbud innenfor den ordinære undervisningen, skal gjøres av en sakkyndig instans. PPT (pedagogisk, psykologisk tjeneste) er den sakkyndige instans, jamfør Opplæringslovens

§§ 5-3 og 5-6(lovdata.no, lest 02.05.20). Utredningen skal munne ut i et enkeltvedtak, som skal avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Enkeltvedtaket skal si tydelig fra om hvilket opplæringstilbud eleven har behov for (Utdanningsdirektoratet sept.2009). Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder også spesialundervisning. Undervisningen skal være tilpasset de spesielle behov eleven har for å få tilrettelegging utover det som gjøres i den ordinære undervisningen (Ekeberg og Holmberg 2004). Dersom den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven har rett til spesialundervisning, skal eleven få en individuell opplæringsplan (IOP). Dette er en plan som sier noe om hvilke sterke sider eleven har, og hvilke utfordringer han eller hun står ovenfor. Ifølge veileder til opplæringsloven er (Utdanningsdirektoratet sept 2009) IOP en operasjonalisering av enkeltvedtaket. Det er skolen som skal utarbeide IOP, og rektor har ansvar for planarbeidet, og at lovens krav blir overholdt. For at elevens behov skal bli best mulig ivaretatt, er det viktig at også andre instanser som har betydning kan bidra. Her er foreldrene / de foresatte (heretter benevnt som foresatte) særlig viktig. Jeg kommer tilbake til samarbeid med foresatte i kapittel 6,4 (i sammenheng med IP). IOP skal ha en utforming som er så enkel som mulig, samtidig som den skal være omfattende nok til å inneholde mål for opplæringen, innhold i opplæringen, og hvordan opplæringen skal organiseres. Her skal også bruk av læremidler, personalressurser, og tid fremgå. Målene skal være realistiske, og av en slik karakter at de er enkle å evaluere. Tiltakene skal være i tråd med enkeltvedtaket. Justering av IOP kan gjøres, så lenge de ikke er i strid med enkeltvedtaket. Skolen skal vurdere i hvilken grad mål og tiltak i IOP fungerer. Vurderingen skal gjøres fortløpende gjennom hele skoleåret. I denne forbindelse skal skolen hvert halvår utarbeide en rapport (ibid). (Midtlyng et.al 2009; Utdanningsdirektoratet sept.2009).

4.2 Faglig utvikling

Rammene for utviklingen hos elevene er det blant annet læreplanen som setter. For tiden er det "Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (LK-06) som er det gjeldende dokument. Læreplanen inneholder en helhetlig tenking i forhold til elevens utvikling, fra grunnskolen og til videregående opplæring. Planen består av flere deler. En *Generell del* som gir føringer for de overordnede målene for opplæringen. Denne delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven. En annen del er *Prinsipper for opplæringen*, som gjelder alle fag. I disse to delene fremgår det hvordan skolen / læreren skal legge opp undervisningen slik at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. Disse to delene kommer jeg tilbake til i kapitlet om sosial utvikling.

Den siste delen er *Læreplaner for fag*. Her beskrives formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål for hvert fag. Kompetansemålene er satt opp i mål etter andre trinn, fjerde trinn, sjuende trinn, tiende trinn, og etter videregående 1., 2. og 3. trinn. Denne delen viser hvilke ferdigheter elevene forventes å ha i det enkelte fag.

”Det understrekes at eleven ikke har en individuell rett til å nå kompetansemålene, men at skoleeier har plikt til å legge opplæringen til rette på en slik måte at elevene skal ha en rimelig mulighet til å nå kompetansemålene”. (Utdanningsdirektoratet sept.2009)

Selv om eleven har rett til spesialundervisning, gjelder Læreplanverket for kunnskapsløftet også her. Det kan likevel gjøres unntak fra læreplanen, da begrunnet i faglig-pedagogiske årsaker, jmfør opplæringslovens § 5-5 (*ibid*).

4.3 Sosial utvikling

Som tidligere sagt viser forskning at barn med ADHD har større risiko for å utvikle seg i negativ retning. Disse elevene opplever samspillsvansker i større grad enn andre. Det viser seg også at ungdom som sliter – faglig og sosialt ofte slutter i skolen, og at barn med ADHD faller lettere ut av skolesystemet (Raabe et.al 2007, Arnesen et.al 2006; Sunnevåg et.al 2007). For å forklare begrepet samspillsvansker velger jeg å gå om begrepet atferd, siden atferd og samspill henger sammen. Tidligere ble begrepet *atferdsvansker* brukt i større grad. For meg er atferdsvansker et mer negativt ladet begrep, ettersom det ensidig peker på den ene parten. Ifølge Solli (1991) kan atferd være *overskuddsatferd* – atferd som er for intens eller høyfrekvent i forhold til hva man kan forvente seg, *underskuddsatferd* – atferd som forekommer for sjeldent, *manglende atferd* – atferd man skulle ønske eleven hadde, og *positiv målatferd* – atferd man ønsker å forsterke. Ved å ha med oss Sollis forklaring på hva atferd er blir vi minnet på at eleven som sitter stille og tilbaketrukket, også kan ha vansker vi skal være oppmerksomme på. Videre peker Solli på at det både kan være atferd vi ser at eleven mangler, og atferd vi ønsker å forsterke hos eleven. Arbeidet med å utvikle sosial kompetanse hos elevene, gir skolen mulighet til å gjøre noe med dette.

Skolen er en viktig arena for å lære elevene hvordan de kan være sammen med hverandre på en god måte. Samspill er samhandling mennesker i mellom. Alle klasser opplever at det kan

oppstå problemer og konflikter. Dersom problemene og konfliktene håndteres på en måte som fører til positiv utvikling er det kjennetegnet på et positivt skolemiljø (Solli 1991).

Allerede i innledningen til Kunnskapsløftet(LK-06) leser vi at målet med opplæringen er å ruste barna til å møte utfordringer sammen med andre. Videre finner vi i *prinsipper for opplæringen* at elevene skal utvikle sosial kompetanse, ved at de skal utvikle seg til individer som ser konsekvensene av sine egne handlinger, og er i stand til å ta ansvar for dem. Når elevene mestrer det sosiale samspillet, og får til det faglige vil trivselen øke, og de føler tilhørighet og trygghet, jamfør Opplæringslovens § 9a 3-4. (lovdata.no lest 02.05).

Begrepene sosial utvikling og sosialkompetanse henger sammen. Derfor er det nødvendig for meg i operasjonaliseringen av forskerspørsmålet å se disse to begrepene i sammenheng. Personlig og sosialutvikling er en forutsetning for at eleven skal få et godt læringsutbytte (Sunnevåg et.al 2007). I barns utvikling er det viktig å bli sosialt akseptert, og å ha venner. De har behov for å mestre skolen og prestere faglig, og de trenger til en viss grad å tilpasse seg regler og innordne seg sosiale autoriteter (Ogden 2006 etter Masten 1995). Ferdigheter som gjør at man behersker samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, empati og ansvarlighet er kjernen i sosial kompetanse (Ogden 2006, Sunnevåg et.al 2007). Disse ferdighetene gjør det mulig å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden 2006).

Kapittel 5 Valg av metode og design

En empirisk undersøkelse er en systematisk undersøkelse, som har som mål å fremskaffe data av hvordan virkeligheten ser ut.. Samfunnsforskning kjennetegnes ved at man via en problemstilling (heretter kalt forskningsspørsmål), fokuserer på et tema /dilemma gjennom et samspill mellom teori og empiri (Grønmo 2004; Jacobsen 2005; Johannesen 2006).Metoden er fremgangsmåten vi velger å benytte oss av for å se nærmere på et problem. Vi tar i bruk ulike strategier for å finne kunnskaper og eventuelle løsninger (Dalland 2002; Hellevik 2002 etter Aubert). Metoden er redskapet vårt i møte med det vi vil undersøke (Dallan 2002). Når vi velger en metode gjør vi det fordi vi mener den vil *"belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte"* (ibid:71). I følge Jacobsen (2005) kan design kan klassifiseres etter to dimensjoner. For det første kan de klassifiseres etter om de går i dybden (intensiv), eller om de går i bredden (ekstensiv) på problemet. Den andre dimensjonen er hvorvidt de er beskrivende (deskriptive) eller forklarende (kausale). I tillegg er det to hovedformer for

metodisk tilnærming. Den kvalitative tilnærmingen, som gir empiri i form av ord, og som forsøker å få frem mening, eller den kvantitative tilnærmingen, som gir empiri i form av tall.

Med utgangspunkt i forskerspørsmålet, og formålet med oppgaven så jeg det slik at et ekstensivt opplegg, med en deskriptiv tilnærming måtte være det beste for min empiriske undersøkelse. Dermed valgte jeg en kvantitativ metode i arbeidet med å se på hvilke tiltak man i skolen benytter seg av, i tilretteleggingen for elevene med ADHD.

5.1 Survey med prestrukturert spørreskjema

Jacobsen (2005) forklarer design som et undersøkelsesopplegg som skal fungere i forhold til den valgte problemstilling, mens Befring (2007:35) kaller det "*..forskningsmetodiske hovudopplegg*". Designet er planen jeg legger for hvordan jeg vil gjennomføre forskningsprosjektet. Det er den røde tråden som binder undersøkelsen sammen - fra forskerspørsmål til konklusjon. Survey egner seg når ønsket er et kvantitativt tilnærming som har som mål å skaffe oversikt. Ifølge Holand (2006) er survey en samlebetegnelse på alle design der en benytter seg av strukturerte spørreskjemaer i arbeidet med å samle inn data. Herunder innbefattes strukturerte spørreskjemaer i forbindelse med telefonintervju, besøksintervju og skjemaer til selvutfylling (ibid).

Som et resultat av forskningsspørsmålet, og prosessen i arbeidet med å velge hvilket fokus jeg skulle ha på prosjektet, så jeg at survey var et design som egnet seg godt i mitt prosjekt. Målet med undersøkelsen min var å skaffe oversikt over hvilke tiltak lærere benytter seg av i sin tilrettelegging av skoledagen for elever med diagnosen ADHD. Opplysningene ville jeg hente hos et større antall enheter, og jeg ville vise resultatene i form av tall, jamfør Hellevik (2002). Den metoden som dominerer i slike undersøkelser er spørreundersøkelser med oppgitte svaralternativer (Fuglseth og Skogen 2006 ; Jacobsen 2005). Ved å ta i bruk et spørreskjema med oppgitte svaralternativer – prestrukturert spørreskjema – som respondentene skulle fylle ut, brakte jeg struktur og systematikk inn i forskningsdelen (Johannesen m.fl. 2006). For å gi surveyen en vitenskapelig forankring gjennom teori gjorde jeg en grundig litteraturstudie om temaet ADHD. Heri omfattes studier av bøker, forskningsrapporter og artikler. Det var i tillegg nødvendig å sette meg godt inn i litteratur omkring sentrale begreper i forskerspørsmålet (se kapittel 3.2.1).

5.2 Operasjonalisering

5.2.1 Begrepene i forskningsspørsmålet

Operasjonalisering av forskningsspørsmålet er særlig viktig i forbindelse med kvantitative data (Johannessen m. f 2006). Det kan være at spørsmålet inneholder begreper som er vanskelige for respondentene å tolke. Å operasjonalisere betyr nettopp å gjøre noe abstrakt og uklart om til noe konkret og målbart (Jacobsen 2005).

Hvordan legger skolen til rette for faglig og sosial utvikling for elever med diagnosen ADHD?

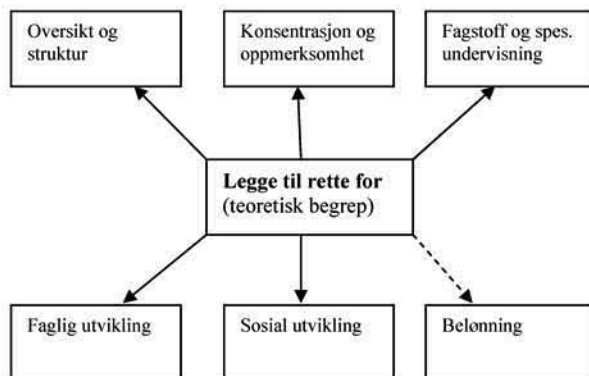
Faglig utvikling, sosial utvikling, og legge til rette for var viktige begreper i forskningsspørsmålet som måtte gjøres om til målbare, og entydige spørsmål med et presist meningsinnhold. Disse begrepene operasjonaliserte jeg i fem ulike kategorier.

- tilrettelegging for å skape oversikt og struktur
- tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet
- tilpasning av fagstoffet og spesialundervisning
- belønning
- sosial utvikling

Operasjonaliseringen av begrepene i forskningsspørsmålet er i hovedsak gjort med utgangspunkt i teori fra kapittel 4, men også teori fra kapittel 2 og 3 har innvirkning på kategoriene.

Legge til rette for

Figur 1: Forholdet mellom teoretisk begrep og operasjonalisert kategori



Figuren viser hvilke kategorier begrepet "legge til rette for" er operasjonalisert i. Kategorier i ramme med heltrukket pil, setter jeg i direkte sammenheng med begrepet. Skolen skal legge til rette for elevens faglige og sosiale utvikling (kap. 4.2 og 4.3). Opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (lovdata.no 02.05.10; Utdanningsdirektoratet sept.2009). Noe som klart innebærer at elevens vansker med oversikt og struktur, og konsentrasjon og oppmerksomhet skal tas hensyn til. Kategori i ramme med stiplet pil (belønning), har påvirkning på alle de andre kategoriene. Ved at belønning er et grep som kan brukes for å motivere eleven til innsats, samt for å opprettholde konsentrasjon og fokus (kap.3).

Plassmessige begrensninger i rapporten gjør at jeg velger å ikke vise figurer over operasjonalisering av de to siste begrepene. Her velger jeg heller å forklare hvilke kategorier begrepene er operasjonalisert i. Jeg tenker meg selve begrepet satt i midtrammen, og kategoriene rundt (som ovenfor).

Faglig utvikling

Kategorier direkte knyttet til begrepet er "oversikt og struktur", "konsentrasjon og oppmerksomhet" og "fagstoff og spesialundervisning". Kategoriene "sosial utvikling" og "belønning" har indirekte innvirkning på elevens faglige utvikling (se kapittel 2, 3 og 4).

Sosial utvikling

Direkte knyttet til begrepet setter jeg kategoriene "oversikt og struktur", "konsentrasjon og oppmerksomhet" og "fagstoff og spesialundervisning". Mens jeg tenker meg at "faglig utvikling" og "belønning" påvirker den sosiale utviklingen indirekte.

5.2.2 Spørreskjemaet

Mange spørsmål kunne vært aktuelle å ha med i et spørreskjema om faglig og sosial utvikling for elever med ADHD. Å bruke en survey med et prestrukturert spørreskjema innebar mye arbeid i planleggingsfasen. Jeg måtte være sikker på at spørsmålene ga svar på forskningsspørsmålet (ibid). Spørreskjemaet skulle være relevant i forhold til forskerspørsmålet, men samtidig måtte det ikke bli for omfattende og stort med tanke på respondentene. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om validitet. Spørreskjemaet er delt i to deler (se vedlegg 2). Der den første inneholder spørsmål av innledende karakter. Her skal det fremkomme hvilken utdanning læreren har – om han eller hun er lærer, eller spesialpedagog. Jeg ønsker informasjon om hvilken type ADHD eleven har, og om han/ hun har

tilleggsdiagnoser. Her kunne jeg også ha spurt om eleven har tilleggsvansker som følge av diagnosen. Det valgte jeg bort, ettersom det ville krevd stor grad av konkretisering i spørreskjemaet. Jeg spør hvilket kjønn eleven har, om eleven går på medisin, hvilket trinn eleven går på, og hvor lenge læreren har jobbet med eleven. Disse spørsmålene dreier seg ikke direkte om hvilke tiltak skolen benytter seg av. Jeg har likevel valgt å stille dem, fordi jeg mener de er relevante i forhold til hvordan eleven opplever skolehverdagen. I arbeidet med presentasjon og drøfting av resultatene, kan det være av interesse å se om det utpeker seg noen forskjeller i svarene når jeg ser de to delene av skjemaet i sammenheng.

Del to av spørreskjemaet har spørsmål som er ment å skulle gi meg svar på hvordan skolen legger til rette for faglig og sosial utvikling hos eleven. Spørsmålene i denne delen av spørreskjemaet er inndelt i fem kategorier med til sammen 37 variabler. Noen av spørsmålene har fem svaralternativer eller skalaverdier, mens andre har tre. Hver kategori setter fokus på ulike deler av forskerspørsmålet.

Tabell 1: Eksempel på en kategori i spørreskjemaet, med variabler på ordinalskalanivå.

Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur					
	Ikke behov for	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Daglig/alltid
1. Eleven får en egen ukeplan tilpasset sine behov					
2. Eleven får en plan som viser hva som skal skje i løpet av dagen					

Tabell 2: Eksempel på en kategori i spørreskjemaet, med variabler på ordinalskalanivå.

Sosial utvikling (fortsetter)	Ja	Nei	Vet ikke
16. Har eleven en Individuell opplæringsplan (IOP)?			
17. Har IOP konkrete mål i forhold til faglige vansker?			
18. Har eleven en Individuell plan (IP)?			
19. Er IOP laget med utgangspunkt i IP?			

Å bruke verdien *vet ikke* er omdiskutert. Det påpekes at dette alternativet gir respondenten anledning til å unnlate å svare. Jeg valgte å bruke denne verdien, med den begrunnelsen at jeg ville unngå at respondentene ikke svarte, nettopp fordi de kanskje ikke vet, jamfør (Johannesen m.fl 2006).

I kapittel 5.3.1 har jeg synliggjort hvordan jeg operasjonaliserte begrepene i forskningsspørsmålet til kategorier. Kategoriene er videre operasjonalisert til variabler med prestrukturerte svaralternativer.

Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur:

Å gi eleven oversikt og struktur er et av grunnprinsippene i tilrettelegging i forhold til diagnosen (Moen 2004; Rønhovde 2005). Av den grunn anser jeg det som viktig å ha med denne kategorien i spørreskjemaet. Variabel en til seks i kategorien "tilrettelegging for å skape oversikt og struktur" er ment å vise i hvilken grad dette prinsippet blir ivarettatt. Variabel sju – handler om å skape oversikt og struktur i forhold til både faglig og sosial utvikling.

"Tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet" omhandler kjernevanskene i diagnosen, og var derfor viktig for meg å ha med. Disse har jeg konkretisert i variabler som omhandler sentrale grep, nettopp med tanke på å opprettholde oppmerksomhet og konsentrasjon i arbeide med fagene, samtidig som disse grepene vil kunne virke forebyggende på en eventuell negativ atferd, jmfør kapittel 4.2.

Begrepet "faglig utvikling" må ses i sammenheng med instruksene i fagdelen i "Kunnskapsløftet". Her er mål i hvert enkelt fag ramset opp, og læreren legger opp undervisningen ut fra disse planene. Operasjonaliseringen av dette begrepet i forhold til spørreskjemaet er å se om eleven eventuelt får mindre fagstoff, annet fagstoff, eller spesialundervisning i fag (spørsmål 12-17). Videre spør jeg om eleven har tilgang til hjelpemidler i forhold til faglige vansker. I tillegg har jeg med spørsmål om eleven har en individuell opplæringsplan (IOP). I en slik plan er fagvansker, og hvordan man ser for seg å jobbe med disse, skrevet inn. Selvsagt har tilrettelegging læreren gjør for å skape oversikt og struktur i fagene, og for å øke oppmerksomhet og konsentrasjon også innvirkning på den faglige utviklingen. Dermed får spørsmålene fra disse to kategoriene betydning også for den faglige utviklingen.

Ogden (2006 etter Masten 1995) fremhevet at i barns utvikling er det av betydning å prestere faglig, å ha venner og bli sosialt akseptert. I kunnskapsgrunnlaget har jeg pekt på at sosial utvikling også har innvirkning på faglig utvikling, og at både faglig og sosial utvikling har stor betydning for hvordan det skal gå med eleven senere i livet (Arnesen et.al 2006; Sunnevåg et.al 2007). Videre så jeg litt på hva som ser ut til å ha betydning for elevens sosiale

utvikling. Dette begrepet er operasjonalisert i spørreskjemaet gjennom spørsmål som for eksempel om eleven får øve på å ta kontakt med andre, hvordan eleven kan hevde egne meninger på en positiv måte, og om eleven får øve på å se ting fra andres synsvinkel, jamfør Ogden (2006). Jeg stiller spørsmål om eleven har fått opplæring i strategier for problemløsning og frustrasjonsmestring. Spørsmålene om problemløsning og frustrasjonsmestring er vesentlige uansett hvilken type ADHD eleven har. På samme tid er de relevante forhold til elevens faglige utvikling, fordi evne til problemløsning og frustrasjonsmestring er anvendbare også i forbindelse med faglige utfordringer.

Belønning stimulerer til å øke oppmerksomhet og konsentrasjon, til å motivere til faglig arbeid, og som motivasjon til å arbeide med egen sosiale utvikling, jamfør Aase (2007), Duvner (2004), Strand (2009). Dette er begrunnelsen for at jeg har gitt dette temaet forholdsvis stor plass i spørreskjemaet. Individuell plan (IP) skal være en hjelp til å ha fokus på systemperspektivet, og se helhetlig på barnets utvikling. Derfor valgte jeg også å ta med spørsmål om IP.

5.3. Utvalg av respondenter til spørreundersøkelsen

Ettersom undersøkelsen min har et deskriptivt (beskrivende) design, var jeg ikke nødvendigvis avhengig av å ta hensyn til at det skulle være mulig å generalisere funnene jeg gjorde. Dette har vært et aspekt jeg har vektlagt i prosessen med å komme frem til hvem deltakerne skal være. Et enda viktigere aspekt har vært begrensningene som ligger i rammene til et masterprosjekt. Her er det ikke mulig ressursmessig å la utvalget være så stort som jeg av idealistiske grunner kunne ønske. Jeg kom derfor frem til at jeg skulle benytte meg av et ikke – sannsynlighets utvalg. Noe som gjorde det mulig for meg å ta hensyn til ressursbegrensningene (Jacobsen 2005). Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen min i grunnskolen. Innledningsvis foretok jeg en del begrensninger på hvem som kunne delta som respondenter. Begrensningene ga seg selv ut fra at forskerspørsmålet omhandler elever diagnosen ADHD. Det var naturlig at jeg måtte spørre lærerne som jobber med disse elevene - herunder også spesialpedagoger. Jeg foretok derfor en strategisk eller formålstjenelig utvelgning av respondenter (Befring 2007, Johannessen m. flere 2006). Dette bidro til at utvalget ble litt vanskelig å få tak i, siden spørreundersøkelsen ikke gjaldt alle lærerne ved de aktuelle skolene. Noe som førte til at jeg måtte involvere et større antall skoler i undersøkelsen. Den neste begrensningen jeg gjorde var at jeg valgte bort få-delt skolene.

Begrunnelsen var at miljøet ved disse skolene er små, og de vil kunne være mer ømfintlige i forhold til anonymitet.

5.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Utvalget består av respondenter fra til sammen 20 skoler. Skolene kommer fra 15 forskjellige kommuner, i 5 fylker. Skolene fant jeg ved å gå inn på Utdanningsdirektoratets side - skoleporten.no. Her finner man skolefakta fra alle skolene i landet. Herfra valgte jeg ut skoler jeg henvendte meg til for å høre om de ville delta i spørreundersøkelsen. Jeg kontaktet skolene ved at jeg først sendte en e-post (vedlegg 4) der jeg presenterte meg selv og mitt prosjekt. Deretter tok jeg direkte kontakt med rektor for å spørre om tillatelse til at lærerne deltok, og hvem jeg skulle henvende meg til i det videre arbeid med å få lærerne til å fylle ut spørreskjemaet. Planen var at jeg skulle velge skoler så pass nært min egen kommune at det var mulig for meg å selv være tilstede under utfyllingen. Det viste seg å by på en del utfordringer å få tak i nok mange. Rektorene var i utgangspunktet som regel veldig positiv. De ville sende mailen fra meg videre til lærerne. Så skulle jeg kontakte skolen igjen. Da var svaret mange ganger at de hadde det for travelt, og ikke kunne finne tid. En stund så det nesten ut som om det ikke skulle være mulig for meg å få nok mange respondenter, og at hele prosjektet ville strande her. Det ble nødvendig for meg å utvide "søkefeltet" slik at jeg også kunne ta med fylker og kommuner lengre unna. Dette innebar at jeg måtte sende spørreskjemaene i posten sammen med en frankert returkonvolutt. Jeg forstod etter hvert at det også måtte være noe i måten jeg opptrådte på som gjorde det vanskelig å få positiv respons. Etter en del grubling kom jeg frem til at en mail fra meg, via rektor kanskje ikke var motiverende nok for lærerne. De har en travel hverdag, og mailen druknet kanskje bare i mengden av andre viktige saker. Jeg tenkte også at selve mailen kunne være en del av årsaken til den lave responsen. Dermed forfattet jeg en ny mail (vedlegg 5), der jeg ba rektorene om å tipse meg om personer ved skolen som kunne være et bindeledd mellom meg og lærerne. De tipset gjerne om personer som var koordinatorene for spesialundervisningen, eller sosialpedagogikk. Noen ganger fikk jeg også navnet på lærere som var spesielt opptatt av temaet. Det viste seg at det ble mye lettere å få tak i respondenter på denne måten. Utvalget omfatter til sammen 62 respondenter.

5.5 Validitet og reliabilitet

I forbindelse med all forskning er det to viktige krav som må ivaretas. Det første er kravet om at empirien skal være valid, det vil si at den skal være gyldig og relevant. Det andre kravet er

at empirien skal være reliabel, det vil si at den skal være pålitelig og troverdig (Jacobsen 2005). Disse kravene har betydning for kvaliteten i undersøkelsen.

5.5.1 Validitet

Validitet handler altså om hvor gyldig og relevant det man finner ut gjennom en undersøkelse er. Undersøker jeg det jeg i forskerspørsmålet har ambisjoner om å undersøke? Er dataene jeg får relevante for forskerspørsmålet? Mordal (1989) sammenlikner validitet med at man for å vise temperaturen neppe kan se på et metermål som det rette måleinstrument. Metoden må være et valid måleinstrument i forhold til problemstillingen (ibid). Fire typer validitet regnes som viktige i empiriske undersøkelser; indre validitet, ytrevaliditet, begrepsvaliditet og statistisk validitet. *Indre validitet* er ikke et relevant kvalitetskrav i min undersøkelse, ettersom undersøkelsen er ikke-kausalt – den studerer ikke årsaksforhold. *Ytre validitet* er et krav om å generalisere utover undersøkelsen. Dette validitetskravet anser jeg som tilfredsstillende, fordi jeg bare studerer resultatene fra de 62 respondentene jeg har med i undersøkelsen. *Statistisk validitet* har to delkrav. Statistisk signifikant tendens, som ikke er relevant i beskrivende statistikk, og rimelig sentral tendens. Jeg har ingen hypoteser, og gjør ingen korrelasjonsanalyser, dermed anser jeg kravet om rimelig sentral tendens som tilfredsstillende. Synet støttes av Lund & Christophersen (2008). Det siste gyldighetskravet er begrepsvaliditeten. Utfordringen var å få måleenhetene (spørsmålene i spørreskjemaet) til å stemme med de teoretiske begrepene i forskerspørsmålet, og å få disse godt befestet i teorikapitlet. Arbeidet med å definere begrepene ”faglig utvikling”, ”sosial utvikling” og ”å legge til rette for” var sentralt for å sikre den begrepsmessige validiteten. Under operasjonaliseringen benyttet jeg meg av teori fra kapittel 4 og 3 (se kapittel 5.3).

5.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt dataene en får gjennom undersøkelsen er pålitelige og til å stole på (Jacobsen 2005; Mordal 1989). Jacobsen (2005) forklarer det som feilkilder som forstyrrer resultatet. Og Befring (2007) understreker viktigheten av at man i all type forskning reduserer forekomsten av feil til et minimum. Jacobsen (2005) har ei liste med ting en bør være oppmerksom på kan være feilkilder i et spørreskjema. Han nevner blant annet at utformingen av spørreskjemaet kan være en feilkilde. En bør være oppmerksom på ledende spørsmål, ledende spørsmåls kontekst, svaralternativer som respondentene kan oppfatte som svært negative eller positive. En bør videre være oppmerksom på uklare, vanskelige eller doble spørsmål (Jacobsen 2005).

For å sikre reliabiliteten ba jeg en "fokusgruppe" (Mordal 1989) vurdere hvordan de trodde spørreskjemaet vil fungere. Veiledningsgruppen jeg var en del av i det spesialpedagogiske studiet (ADHD, Tourettes syndrom og Asperger syndrom) har gode kunnskaper om ADHD. Gruppen vurderte fagligheten i spørsmålene. De satte i tillegg spørsmålene i spørreskjemaet opp mot lista til Jacobsen. Når det gjelder reliabilitet i kvantitative undersøkelser sier Befring (2007) at et spørreskjema med strukturerte registreringsregler og svaralternativer er en fordel. Mitt spørreskjema har strukturerte svaralternativer, noe jeg tenker bidro til å redusere "synsing" hos respondentene. Jeg gjennomførte videre en pilotundersøkelse, der lærere som hadde elever med diagnosen svarte på spørreskjemaet mitt. Etter at de hadde fylt ut skjemaet gjorde jeg et gruppeintervju med dem. Dette førte til at jeg fikk vite at noen av spørsmålene var litt uklare og vanskelige å tolke. Disse lærerne ga meg innspill på hvordan spørsmålene kunne vært formulert for at det ikke skulle oppstå noen misforståelser. Noe som resulterte i at jeg omarbeidet disse spørsmålene slik at de skulle bli lettere å forstå. Under intervjuet spurte jeg også om de opplevde at noen av spørsmålene virket støtende, eller om de følte at de ble kikket i kortene. Ingen av deltakerne i pilotundersøkelsen hadde tenkt på det på den måten.

Sammen med undersøkelsen fikk respondentene et følgebrev (vedlegg 3). Her hadde jeg forklart hensikten med undersøkelsen, noen begreper, og jeg forsikret om respondentenes anonymitet. Anonymiteten forsikret jeg også om på selve spørreskjemaet. Dette var tiltak for å hindre bortfall hos respondentene, noe som ville svekke reliabiliteten. Reliabiliteten kan videre svekkes som en følge av den bakgrunn jeg har. Jeg er mor til et barn med ADHD, og jeg har etter hvert skaffet meg en del kunnskap om diagnosen. En "fare" ved en slik bakgrunn kan være at jeg ikke klarer å skille personlige forhold fra prosjektet jeg nå er inne i. Det kan også være at mine kunnskaper fører til at jeg er forutinntatt. Det har vært viktig for meg å hele tiden holde fokus på at jeg har begitt meg ut på dette prosjektet med tanke på å lære. Jeg måtte være særlig oppmerksom på at jeg skulle møte de ulike situasjonene jeg kom ut for med et åpent sinn. Det ville gi meg mulighet til å kunne utvikle meg videre. Likeså måtte jeg være oppmerksom på å ha en profesjonell rolle. Jeg skulle være "forsker" med hovedmål å lære, ikke belære.

5.6 Forskningsetikk og juridiske retningslinjer

Etikk er regler, retningslinjer og prinsipper for hvordan mennesker samhandler med hverandre. I samfunnsvitenskaplige undersøkelser studerer vi mennesker og menneskelige

handlinger. Derfor må all forskning underlegges etiske prinsipper . I tillegg reguleres forskning av juridiske retningslinjer, fastsatt i personopplysningsloven av 2001 (Johannessen m.fl 2006). NESH (Den nasjonale komitè for samfunnsvitenskap og humanoria) har fastsatt forskningsetiske retningslinjer, og det er spesielt tre typer forskeren må ta hensyn til (Johannessen m.fl 2006). 1) retten til selvbestemt autonomi, 2) respekten for privatlivets fred og 3) vurdering av risiko for skade.

Retten til selvbestemt autonomi går ut på at den som deltar i en undersøkelse skal delta frivillig, og at den som deltar skal ha informasjon om hva en slik deltakelse kan medføre av fordeler og ulemper (Jacobsen 2005; Johannessen m.fl 2006). I min undersøkelse ble lærerne spurt om de vil være respondenter. Å velge å delta, eller la det være forutsetter at respondentene har den kunnskapen de trenger om hva det er de gir seg ut på. E-posten som ble sendt til skolene i forkant og følgeskrivet var ment å klargjøre dette for dem.

Respekten for privatlivets fred omhandler retten til å bestemme over sitt eget privatliv, og over hvilke opplysninger andre kan få innblikk i. Privatlivets fred reguleres av Lov om personvern 2000(Jacobsen 2005; Johannessen m.fl 2006). Respondentene var forsikret om at jeg ville sørge for deres anonymitet (se vedlegg 2 og 3).

Vurdering av risiko for skade handler om at deltakerne skal behandles på en slik måte at de gjennom sin deltakelse ikke lider belastning. Dersom det skulle være tvil om undersøkelsen vil føre til problemer for deltakerne skal man unnlate å gjennomføre den (Jacobsen 2005). Jeg tror lærerne ser det slik at resultatene gjelder for dem som gruppe, og ikke enkeltpersoner. På forhånd hadde jeg også spurt deltakerne i pilotundersøkelsen om dette.

I forskning der personopplysninger samles inn og behandles skal det vurderes om det er meldeplikt og, eller konsesjonsplikt. Ved henvendelse til det Datafaglige Sekretariat ved Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) kan man få vite om prosjektet er meldepliktig eller konsesjonspliktig (Jacobsen 2005; Johannessen m.fl 2006). NSD har et personvernombud som vurderer prosjekter fra alle universiteter, ulike helseforetak og forskningsinstitusjoner, statlige og private høyskoler (Johannessen m.fl 2006). Dette gjelder også Høgskolen i Bodø. I tillegg bør man vurdere om prosjektet skal meldes til Datatilsynet. Melding skal være gjort senest tretti dager før datainnsamlingen begynner (Ibid). NSD og Datatilsynsnet har meldeskeskjema på hjemmesidene sine, henholdsvis

www.nsd.uib.no/personvern og www.datatilsynet.no. Prosjektet er meldt og godkjent (vedlegg 6).

Kapittel 6 Presentasjon og drøfting av funn

Empirien er behandlet og bearbeidet ved hjelp av statistikk programmet Statistical Package for the Sosial Sciences (SPSS versjon 15.00). Empirien jeg har fått inn er av deskriptiv karakter, og jeg har benyttet meg av et strategisk eller formålstjenelig utvalg. Spørreskjemaet er ordnet i seks kategorier; ”Innledende spørsmål”, ”Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur”, ”Tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet”, ”Tilpassning av fagstoffet og spesialundervisning”, ”Belønning” og ”Sosial utvikling”. Variablene befinner seg bare i nominal- og ordinalskala nivå. Dette fikk konsekvenser for hvilke beregninger jeg kunne gjøre. Variablene på nominalskalanivå har tre svaralternativer/ skalaverdier. Ja, Nei og Vet ikke / Ikke behov for. Under innkodning i SPSS har ja fått koden 1, nei koden 2 og vet ikke / ikke behov for har fått koden 3. Variablene på ordinalskalanivå har alle de samme fem skalaverdier/ svaralternativer. ”Ikke behov for”, kodet med 1, ”sjelden”, kode 2, ”noen ganger” kode 3, ”ofte” kode 4 og til sist ”daglig / alltid har i SPSS koden 5.

Når jeg vurderer om skolen benytter seg av tiltakene, vektlegger jeg den skalaverdien som har fått høyeste frekvens. Jeg ser også på helhetsinntrykket i fordelingen. Her ser jeg etter om det er flest respondenter som mener eleven *ikke har behov for*, eller *sjelden* trenger tiltaket, eller om det er flest som *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid* benytter seg av tiltaket. Med utgangspunkt i fordelings høyeste frekvens sier jeg at skolen i *hovedsak* benytter seg av tiltaket, og eventuelt i hvor stor grad tiltaket benyttes. I vurderingen sier jeg *skolen benytter seg av...* Her brukes skolen som benevnelse på deltaker skolene, og ikke som en generalisering utover disse skolene.

Det var interessant for meg å se hvordan noen av variablene forholdt seg i forhold til hverandre. For eksempel hvor mange gutter eller jenter hadde de ulike typene ADHD. I slike tilfeller laget jeg krysstabeller av variablene for å få en beskrivelse av antall. Det kunne selvsagt vært spennende å se om det var noen sammenheng mellom variablene, men verken forskerspørsmålet, designet, eller måten jeg har gjort utvalget på ga rom for å gjøre korrelasjonsanalyser.

6.1 Presentasjon av respondentene og elevene de representerer

I spørreskjemaets innledende del har jeg tatt med en rekke spørsmål som er ment å gi en beskrivelse av respondentene, og elevene disse representerer. Her er alle variabler på nominalskealanivå, med unntak av den siste, som er på ordinalnivå. Alle variabler er kategoriske.

Respondentene

Utvalget består av 62 respondenter. Omtrent like mange av respondentene arbeider ved byskoler og distriktsskoler. Det er en overvekt på over tretti prosent av respondentene som ikke har spesialpedagogisk utdanning. Over halvparten jobber med flere enn en elev med diagnosen. Hovedparten av respondentene har arbeidet mer enn ett år med eleven de representerer i undersøkelsen. Begrunnelsen for å ta med disse variablene i spørreskjemaet, var at jeg tenkte det kunne være interessant å se om det utpekte seg noen forskjeller i tilretteleggingen ut fra om respondentene jobbet ved byskoler eller distriktsskoler, om de hadde spesialpedagogisk utdanning eller ikke, og hvor lenge de hadde arbeidet med eleven. Jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på dette, ettersom jeg ikke har noen hypoteser i forhold til dette i forskningsspørsmålet.

Elevene

For at det skulle være klart for respondentene hvilke elever de svarte på vegne av, ba jeg dem som jobbet med flere enn en elev med diagnosen, velge den eleven som er født først på året.

Tabell 3: Presentasjon av frekvens i variabelen "Er eleven gutt eller jente?".

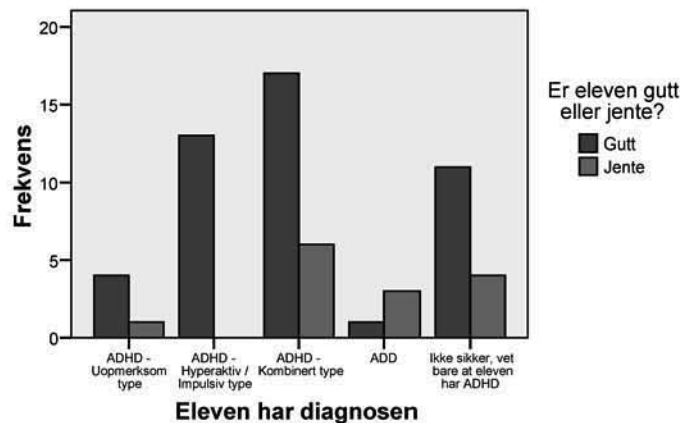
		Prosent
Valid	Gutt	75,8
	Jente	22,6
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

Datamaterialet viser at det er 3,35 ganger flere gutter enn jenter representert i undersøkelsen. Selv om jeg ikke har anledning til å generalisere, kan jeg si at forekomsten i denne undersøkelsen stemmer godt med andre undersøkelser gjort på forekomst. Fra ulik litteratur

vet vi at det kan variere fra tre til ti ganger flere gutter enn jenter som har diagnosen. Forskning viser videre at elever som er urolige er lettere å se, og at deres vansker kan være av en slik art at det må tas hånd om umiddelbart. Noe som kan innebære at eleven som sitter stille og rolig med sine vansker, ikke så lett blir sett (Duvner 2004, Strand 2004, Zeiner 2004). I kapittel 2 var jeg inne på at den uoppmerksomme typen ADHD, kan være dårlig ivaretatt i ICD. Dette kan nok også ha sammenheng med hvorfor det er flere gutter enn jenter som får diagnosen. Jeg tenker en forklaring kan være at det har betydning om instansen som utreder eleven forholder seg til ICD-10, eller om begge diagnosemanualene brukes.

Krysstabell mellom variablene diagnose og kjønn viser at guttene har høyest representasjon i alle undergrupper av ADHD. Med unntak av ADD, der det er flest jenter. I mitt datamateriale er ingen jenter med hyperaktiv / impulsiv type representert. Krysstabellen mangler to svar.

Figur 2: Grafisk fremstilling av krysstabell mellom variablene "Eleven har diagnosen" og "Eleven er gutt eller jente"



I datamaterialet fremgår det videre at 54,8 % av respondentene jobber med flere enn en elev. Dette innebærer at jeg ikke vet hvor mange gutter og jenter med diagnosen de egentlig jobber med. Noe som selvsagt kunne vært spennende å vite. Jeg ser det likevel ikke som interessant i forhold til selve undersøkelsen, da respondentene bare skulle representerte en elev her. For å bestemme hvilke av elevene som skulle omfattes av undersøkelsen, ba jeg dem velge den eleven som er født først på året. På den måten kan man si at det er tilfeldig, også i denne undersøkelsen, hvor mange gutter og jenter som er representert.

Datamaterialet viser videre at tallet på elever som har diagnosen, øker med alder. 11, 3 prosent av elevene går på småtrinnet, 30,6 prosent på mellomtrinnet og 58,1 prosent går på ungdomstrinnet. Dette innebærer at det er fem ganger flere elever med diagnosen på ungdomstrinnet enn det er på småtrinnet. Alle respondenter har besvart variabelen om trinn.

Etter min vurdering kan tallene hentyde at det kan ta lang tid å få en diagnose. Det finnes ikke noe enkelt svar på hvorfor det er så mange flere med diagnosen på ungdomstrinnet. På småtrinnet er det mer rom for at elevene kan være aktive. Når barna er små, har man større forståelse i forhold til deres sosiale kompetanse. Kravene om at eleven skal prestere faglig øker med alderen. Det blir større krav om at eleven skal forholde seg på en adekvat måte i klasserommet, og kravene til sosial kompetanse, og sosial samhandling øker. At det tar lang tid å få en diagnose kan innebære at det også kan gå lang tid før eleven får den tilrettelegging han / hun har behov for. Noe som kan få betydning både for elevens faglige og sosiale utvikling (se kapittel 1).

Elevenes diagnoser

I spørreskjemaet er diagnosen ADHD inndelt i fem kategorier, hver av dem representert ved en variabel. Variablene er under bearbeiding i SPSS gitt koder fra 1 til 5.

Tabell 4 : Presentasjon av frekvens i variabelen "Eleven har diagnosen.."

		Prosent
Valid	ADHD - Uopmerksom type	8,1
	ADHD - Hyperaktiv / Impulsiv type	22,6
	ADHD - Kombinert type	37,1
	ADD	6,5
	Ikke sikker, vet bare at eleven har ADHD	24,2
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

Respondentene ble bedt om å krysse av for hvilken type ADHD eleven har. Ifølge Zeiner (2004) er det vanlig å finne 50 – 70 prosent hos kombinert type, 25 – 30 prosent hos

uoppmerksom type, og 10 – 15 prosent hos hyperaktiv / impulsiv type. To av kategoriene har lavere frekvens i min undersøkelse.

Drøfting:

Jeg ser flere forklaringer på at frekvensen på kategoriene er så lave i min undersøkelse. For det første opererer jeg med begge variantene, både uoppmerksom type, og ADD. Dette tror jeg ikke er vanlig i undersøkelser. Jeg tok med begge variantene for å gi respondentene en mulighet til å svare, enten eleven hadde den ene, eller den andre. Slår jeg sammen tallene, er frekvensen likevel godt under prosenten Zeiner viser til. Jeg har med en femte valgmulighet for respondentene, nemlig svaralternativet "Ikke sikker, vet bare at eleven har ADHD". Alle elever det er krysset av for i denne kategorien hører hjemme i en av de andre. Dette tror jeg er forklaringen på at jeg har lavere frekvens i også i "kategorien kombinert type". Selv om dette er den kategorien med høyeste frekvens i undersøkelsen, med 37,1 %, er den likevel betraktelig lavere enn mellom 60 -70 %, som Zeiner referer til (ibid).

Hyperaktiv/ impulsiv type har derimot høyere frekvens i mitt datamateriale. Her er forekomsten 22,6%, mens det vanlige er mellom 10 og 15%. Jeg har ingen forklaring på hvorfor denne kategorien er høyere i mitt datamateriale.

I kategorien "Ikke sikker, vet bare at eleven har ADHD", har 24,2 % av respondentene krysset av. Dette synes jeg er et høyt tall, og er kanskje det funnet som overrasker meg aller mest. Funnet forbløffer meg, og får meg til å undres på hva som kan være årsaken. Hvorfor vet ikke lærerne hvilken type ADHD eleven har? Får skolen nok tilbakemelding fra de som har utredet eleven? Inneholder den sakkyndige vurderingen nok informasjon om hvilken type ADHD eleven har, og gir den gode nok tilbakemelding på hvordan skolen kan tilrettelegge i forhold det?

Når en elev blir utredet for sine vansker, skal den sakkyndige rapporten inneholde en beskrivelse av hva utfordringene til eleven er, og hvilke tiltak som anbefales. PPT skal innhente kunnskap utenfra, dersom de ikke har nok fagkompetanse til å kunne si noe om tilrettelegging i forhold til de ulike vanskene eleven kan ha. Rapporten skal inneholde en individualisert vurdering (Utdanningsdirektoratet sept.2009). Det tolker jeg slik at dersom en elev får /har en diagnose skal denne beskrives og forklares slik at alle involverte, får den kunnskapen de har behov for. Det er viktig at skolen får god tilbakemelding både om at

eleven har ADHD, og hvilken underkategori den hører hjemme under. Hensikten med å dele diagnosen i undergrupper, er nettopp at ADHD arter seg på ulike måter, som kan variere sammen til en viss grad. De ulike vanskene er derfor kategorisert i undergrupper.

Undergruppene vil ikke bare være til hjelp for å forklare vanskene barnet har, men vil kunne være veldig verdifulle i forhold til skolens tilrettelegging. Det forutsetter at skolen vet hvilken undergruppe elevens ADHD hører hjemme i. I tillegg forutsetter det at skolen har kjennskap til de ulike vanskene som kjennetegner den aktuelle gruppen. Noe som vil kunne spare eleven så vel for vansker og frustrasjoner, som det vil kunne gjøre hverdagen lettere for dem som arbeider med dem. Eleven selv vil få det lettere, og de ansatte vil kunne tilrettelegge bedre.

Diagnoser er viktige fordi de kan bidra til økt forståelse for en elevs vansker. I noen tilfeller, dersom eleven har krav på spesialundervisning, vil også en slik diagnose utløse ressurser. Noe som vil kunne gi skolen større spillerom i arbeidet med å tilpasse undervisningen. Det kan likevel være slik at å få en diagnose ikke bare er positivt for barnet det gjelder. Eleven kan få et stempel på seg, og det kan hevdes at det kan være stigmatiserende. Etter mitt syn vil en diagnose kunne virke forklarende, og på den måten heller motvirke stigmatisering. En annen stor gevinst jeg ser ved at eleven får en diagnose, er at samspillet mellom eleven og andre elever i klassen / på skolen vil kunne bli bedre. Noe som jeg klart tror vil forebygge stigmatisering.

Man skal likevel være oppmerksom på individuelle forskjeller. Ulike personer kan oppfylle kriteriene i diagnosemanualene i variert grad, og likevel kunne være innenfor det normen setter som grunnlag for å få en diagnose. I andre tilfeller kan en person vise symptomer som stemmer med kriteriene, men så kan det vise seg at årsaken til at personen har disse symptomene kan være en annen. Mange av symptomene som personer med ADHD har, kan også vise seg dersom en person har det vanskelig i en eller annen sammenheng. Derfor er det viktig at det undersøkes grundig på ulike arenaer personen oppholder seg i, hva som kan forårsake atferden. Tidsaspektet er i diagnosemanualen av stor betydning, nettopp for å motvirke at en person får en ADHD diagnose på feil grunnlag

Tilleggsdiagnoser

På samme måte som det er viktig å vite hvilken kategori elevens ADHD diagnose hører hjemme i, er det av betydning å vite om eleven har andre diagnoser i tillegg. Alle diagnoser,

og eventuelle vansker en elev har, vil berøre undervisningen, og hvordan den best mulig kan tilrettelegges.

Høyeste frekvens på variabelen ”*eleven har andre diagnoser i tillegg*” finner jeg på verdien *nei*. 38,7 prosent av respondentene har krysset av på dette svaret. 33,9 prosent har sagt at eleven har andre diagnoser i tillegg, mens 17,7 prosent ikke vet. Ubesvart har en frekvens på 9,7 prosent.

Drøfting:

Hvorfor så mange respondenter ikke har besvart spørsmålet har jeg ingen forklaringer på. Respondentene hadde også muligheten til å krysse av for vet ikke. Ingen har gitt kvalitative tilbakemeldinger (i form av stikkord på spørreskjemaet) på dette spørsmålet.

At spørsmålet om tilleggsdiagnoser er ubesvart kan ha flere forklaringer. En måte å tolke det på kan være at respondentene ikke har vært klar over at tilleggsdiagnoser er et tema i forbindelse med ADHD. De har muligens fått informasjon om at eleven har diagnosen, og forklarer dermed vanskene ut fra diagnosen. Det er viktig at utredningen fokuserer på å få frem alle vansker eleven har. Også om det er andre diagnoser som opptrer samtidig som selve hoveddiagnosen. Dette har betydning for i hvor stor grad skolen vil klare å tilrettelegge, og det kan ha betydning for kvaliteten på tilretteleggingen. Se også kapittel 2.6.

Det kan som sagt være store individuelle forskjeller i hvordan en ADHD diagnose oppleves. I utgangspunktet kan en person på grunnlag av hvilke av diagnosekriteriene som stemmer for han eller henne, oppleve sin ADHD annerledes enn en annen person med diagnosen. Den kategorien den enkeltes diagnose hører hjemme under får således betydning for tilretteleggingen skolen skal gjøre. Videre kan det være kjønnsmessige forskjeller uavhengig av kategori. Alle tre kategoriene opptrer både hos gutter og jenter, men de kan arte seg forskjellig. Det kan være forskjeller fra person til person, i tillegg kommer kjønnsmessige forskjeller innen for de samme kategoriene.

Medisin

I spørreskjemaet ble respondentene bedt om å krysse av for om eleven deres bruker medisin for å avhjelpe vanskene i forbindelse med sin diagnose.

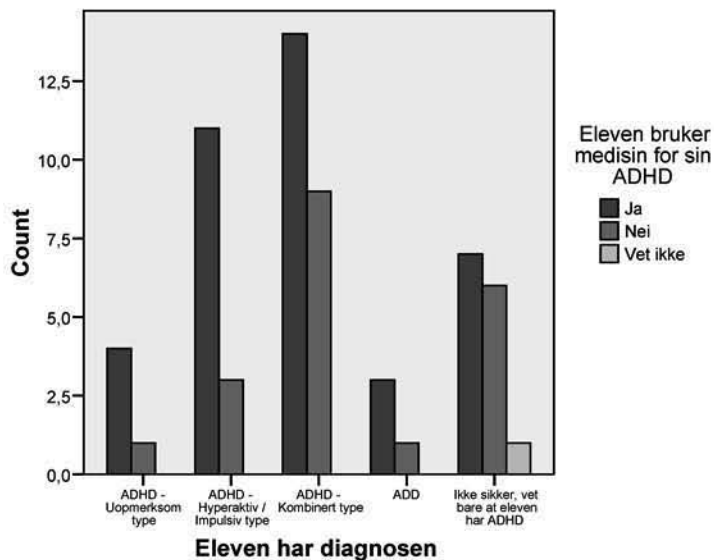
Tabell 5 : Presentasjon av variabelen "Eleven bruker medisin for sin ADHD".

		Prosent
Valid	Ja	64,5
	Nei	32,3
	Vet ikke	1,6
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

Tallene i tabellen viser at over halvparten av elevene bruker medisin. Det fremkommer også at respondentene har stor oversikt over om eleven bruker medisin, eller ikke.

Ved å kjøre krysstabell med variablene "eleven bruker medisin for sin ADHD", og "eleven har diagnosen..", fant jeg høyeste frekvens på bruk av medisin hos elevene med diagnosen kombinert type, der 22,5 prosent bruker medisin. Av elevene med hyperaktiv /impulsiv type bruker 17,7 prosent medisin. Hos uoppmerksom type fant jeg at 6,4 prosent bruker medisin, og hos Add 4,8 prosent. 11,3 prosent av elevene i kategorien *ikke sikker, vet bare at eleven har ADHD* bruker medisin. Krysstabellen mangler til sammen to svar.

Figur 3: Grafisk fremstilling av krysstabell mellom variablene "Eleven har diagnosen.." og "Eleven bruker medisin for sin diagnose"



Drøfting:

Funnene viser at elevene med diagnosene Add og uoppmerksom type har lavest frekvens på bruk av medisin. Dette kan tolkes på flere måter. En forklaring kan være at disse elevene i skole, og andre sammenhenger fungerer godt nok uten å måtte bruke medisin. En annen forklaring kan ha sammenheng med at disse elevene ikke gjør så mye av seg. Dermed opplever ikke omgivelsene at de har behov for medisin, på samme måte som barn med diagnosene hyperaktiv/ impulsiv type og kombinert type.

Medisin synes å ha positiv effekt i forhold til vanskene ved diagnosen (se kapittel 3). Barn som sliter med konsentrasjon og oppmerksomhet, opplever at disse vanskene bedrer seg når de bruker medisin. De får større evne til å jobbe fokusert, og de holder ut lengre. Det synes også som om utfordringer som har sammenheng med hukommelse bedrer seg. Dette får betydning for elevens faglige utvikling. Andre kjernevansker i forbindelse med diagnosen, som overaktivitet og impulsivitet oppleves i mindre grad (jamfør kapittel 3). At disse vanskene reduseres, samtidig som eleven opplever å få større tilpasningsevne sosialt, kan bety at eleven vil få et bedre sosialt liv. Noe som vil føre til økt trivsel, og som det kan være lett å se vil få betydning for andre deler av barnets liv.

Ved gjennomgang av litteraturgrunnlaget i oppgaven, har jeg så langt ikke funnet noen eksakte tall på hvor mange barn med ADHD som bruker medisin. I en artikkel i forskning.no (<http://www.forskning.no/artikler/2010/mars/244588>) fant jeg at det er ca 27000 personer som bruker ADHD medisin, og at tallet på medisinbruk har økt med ca 10 prosent fra 2008 til 2009. I samme artikkel refereres Wannag (Nasjonalt kompetansesenter for ADHD, Tourettes syndrom og Narkolepsi) som sier at 10 prosent er en liten økning. Litteraturen jeg henviser til påpeker derimot at rundt 70 prosent av de som bruker de ulike preparatene, har god effekt av dem. Selv om medisinene har mange positive virkninger, er det viktig å huske at disse medisinene også har en rekke bivirkninger. Langtidsvirkningene av medisinbruken er ifølge Sintef Helse sin rapport (Sosial- og helsedirektoratet 2004) ikke tilstrekkelig utredet. I media fremkommer det fra tid til annen sterk kritikk mot bruk av medikamentell behandling av barn med ADHD. Etter mitt syn er det både bra, og samtidig veldig trist. Jeg synes det er trist fordi familier som ser at medisin er til stor hjelp for dem, kan oppleve fokuset på medisinbruk som negativt. På den ene siden ser de at barnet deres får hjelp i forhold til sosiale og faglige vansker. På den andre siden kan de oppleve at de er redde for hva medisinene kan gjøre med barna deres. Jeg synes likevel det er bra at man er kritisk i forhold til bruk av medisin. Det kan

bidra til at alle involverte parter tenker nøye gjennom både positive og negative virkninger av medisiner, før medisiner gis til et barn. Det mest positive med å ha en kritisk holdning til medisiner, er etter min mening at det forhåpentlig kan føre til mye god forskning på området. Særlig viktig er det i alle fall å være helt klar på at medisiner bare skal være ett av mange tiltak for barn med ADHD.

6.2 Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur

Kategorien er operasjonalisert med syv variabler, alle på ordinalskalanivå. Spredningen i alle variablene i kategorien fremkommer med en variasjonsbredde på 4. Å vektlegge tiltak som gir eleven oversikt og struktur, kan etter mitt syn, bidra til at elevens evne til å styre impulsivitet øker. Eleven har en plan å holde seg til, derfor vet han eller hun hva som skal skje. Ettersom eleven vet hva som er på tapetet, blir det lettere å hente seg inn igjen, dersom han / hun har mistet fokus. Når barnet har oversikt og struktur over dagen, vil det kunne føre til at angst og frustrasjon dempes, ved at barnet selv kjenner det har mer kontroll over hva dagen vil bringe. Noe som også øker sannsynligheten for at et rigid atferdsmønster kan reduseres. Å legge til rette for oversikt og struktur innebærer at eleven får vite hva dagen skal inneholde, både når det handler om fag og andre ting som skal skje. Eleven har også behov for å vite hvor han / hun skal være i løpet av dagen, og hvilke voksne som skal være tilstede, jamfør kapittel 3.

Ukeplan

Første variabel i kategorien gir respondentene mulighet til å si noe om bruk av en egen ukeplan som virkemiddel for å skape oversikt og struktur.

Tabell 6 : Frekvenstabell over variabelen "Eleven får en egen ukeplan tilpasset sine behov"

		Prosent
Valid	Ikke behov for	29,0
	Sjelden	11,3
	Noen ganger	6,5
	Ofte	9,7
	Daglig / alltid	41,9
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

Tallene viser at 40,3 prosent av elevene har *ikke behov for*, eller får *sjelden* en egen tilpasset ukeplan. 58,1 prosent får en slik plan *noen ganger, ofte* eller *daglig/alltid*. Fordelingens høyeste frekvens ligger på verdien *daglig/alltid*. Dette ser ut til å være en tilpasning respondentene kjenner til, og nytter seg av. Samtidig viser funnene at bare i overkant av 40 prosent av respondentene benytter denne tilpasningen hver uke.

Drøfting:

Jeg tolker funnene slik at flesteparten av respondentene benytter seg av dette tiltaket. Gir man eleven en egen ukeplan, som inneholder alt eleven skal holde på med i løpet av uka, vil det bidra til oversikt og struktur hos eleven. Ut fra datamaterialet kom det frem at litt over førti prosent av respondentene alltid gir sin elev en egen ukeplan. Det kan være flere forklaringer på hvorfor ikke flere benytter dette tiltaket alltid. Det kan for eksempel være at respondentene som ikke bruker denne typen tilrettelegging, mener eleven får den oversikt han eller hun trenger ved å få den samme ukeplanen som resten klassen. Kanskje bruker ikke klassen ukeplan. Dette spørsmålet stilte jeg ikke respondentene, og det fremkommer av den grunn ikke i funnene.

Jeg tenker at de elevene som får en slik plan, ved enkelte anledninger, vil kunne ha utbytte av å få en slik plan hver uke. Noe som vil gi dem en fastere struktur på uka. På en ukeplan er det viktig at ikke bare fagene, men også andre aktiviteter barnet skal være med på er tatt med. Mange skoler gir alle elevene en ukeplan. I forhold til elever med ADHD, er det viktig at eleven får en plan, der det som er spesielt for han / hun står skrevet på. Kanskje kan ikke denne eleven gjøre akkurat det samme som de andre elevene, eller kanskje skal eleven bare gjøre noe av det. Det bør komme frem på planen, men på en slik måte at elevens egenverd blir ivaretatt. Med en ukeplan kan eleven på forhånd forberede seg på hva uka innebærer. Sammen med voksne hjemme, eller på skolen, kan eleven planlegge skoledagen, og får tid til å forberede seg mentalt på det som skal foregå. I mange tilfeller vil det kunne være lettere at skolen forbereder eleven på hva som skal skje fremover, ettersom skolen i utgangspunktet har større oversikt over dette. Dette kan for eksempel gjøres av læreren, spesialpedagogen, eller en assistent.

Dagsplan

Respondentene skulle i neste variabel si noe om bruken av dagsplan.

Tabell 7 : Frekvenstabell over variabelen "Eleven får en plan som viser hva som skal skje i løpet av dagen"

	Prosent
Valid Ikke behov for	29,0
Sjelden	16,1
Noen ganger	8,1
Ofte	6,5
Daglig / alltid	40,3
Total	100,0

Til sammen 45,1 prosent av respondentene mener elevene *ikke har behov for*, eller *sjelden* trenger å få en dagsplan. 54,9 prosent gir elevene *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid* en slik plan. Verdien daglig /alltid har fordelings høyeste frekvens.

Drøfting:

Tallene viser at flesteparten av respondentene benytter seg av dette tiltaket, enten noen ganger, ofte eller alltid. En dagsplan vil på samme måten som en ukeplan kan skaffe oversikt over uka, kunne gi eleven oversikt og struktur over hva dagen skal inneholde. Jeg ser for meg at det kanskje særlig er i forbindelse med planen over dagen, at elevens eventuelle angst kan reduseres. Eleven vet hva som skal skje i løpet av dagen, og hvor han / hun skal være. Rigid atferd, og også "problematferd" kan forminskes ved at eleven vet hva han / hun skal gjøre i løpet av dagen. Det skolen kan oppfatte som problematferd kan være elevens måte å takle manglende oversikt på. Opp mot halvparten av respondentene mener at elevene enten ikke trenger, eller de gir sjelden en slik plan. En grunn til det kan være at eleven får nok informasjon om skoledagen, ved hjelp av ukeplanen, dersom klassen, eller han / hun selv har en slik.

Plan for den enkelte time

Variabelen "*eleven får en plan for den enkelte time*" viser høyeste frekvens – 41,9 prosent på verdien *ikke behov for*. 22,6 prosent får *sjelden* en plan for den enkelte time. Til sammen 64, 5 prosent av respondentene har krysset av for disse to verdiene. Det er 16,1 prosent av elevene som *noen ganger* eller *ofte* får en slik plan. Verdien daglig/ alltid har en frekvens på 16,1 prosent. Variabelen har 3,2 prosent ubesvart.

Drøfting:

Tallene kan tyde på at dette er et grep som ikke benyttes i stor grad. Og at dette tiltaket ikke inngår som en del av en fast rutine for flesteparten av elevene. Over førti prosent av respondentene sier også at dette er et tiltak elevene ikke har behov for.

For noen elever med ADHD vil en plan over timen kunne gi bedre oversikt og struktur, samt at den vil kunne bidra til at eleven også får hjelp til å holde fokus i arbeidet. Det kan være at læreren sier direkte til eleven det gjelder hva han / hun skal gjøre. Da gir kanskje læreren denne beskjeden til eleven, etter eller før resten av klassen har fått den. Noen elever trenger å få en plan over timen skriftlig. Det kan være at læreren kan skrive flere punkter om hva eleven skal gjøre på planen. Noe som kan hjelpe eleven, og den voksne til å være i forkant med arbeidet, og det vil i tillegg kunne gi struktur til eleven. Eleven trenger ikke å spekulere på hva han/ hun skal jobbe med, eller å glemme hva læreren har sagt. For noen elever vil en plan med flere punkter, kunne føre til tap av fokus, ved at det blir for mange ting på planen. Da kan det hjelpe å skrive en oppgave, eller aktivitet om gangen på planen. Ulempen ved å bruke en veldig strukturert plan over den enkelte time, kan være at det gir lite rom til å gjøre forandringer.

Oversikt over voksne

Variabelen ”*eleven får en oversikt over hvilke voksne han/hun skal være sammen med i løpet av dagen*”, viser høyeste frekvens på verdien *daglig /alltid*. 41,9 prosent av respondentene har krysset av på denne verdien. 37,1 prosent mener eleven *ikke har behov for* en slik oversikt. Verdiene *sjelden* og *noen ganger* fremkommer begge med 3,2 prosent. 12,9 prosent får denne tilretteleggingen *ofte*. Det er til sammen 40,3 prosent som ikke har behov for, eller som sjelden får en oversikt over hvilke voksne han eller hun skal være sammen med i løpet av dagen. 58 prosent av elevene får tilrettelegging ved hjelp av dette tiltaket, noen ganger, ofte eller daglig/alltid. Det er 1,6 prosent ubesvart på variabelen.

Drøfting:

Tilrettelegging ved hjelp av dette tiltaket brukes hos over femti prosent av respondentene i en eller annen grad mellom noen ganger og daglig/alltid.

Den voksne kan være holdepunktet eleven trenger, for å kjenne at han eller hun vil mestre utfordringene som kommer i løpet av dagen. Etter mitt syn er frekvensen på respondenter som mener eleven ikke har behov for å få denne oversikten høy. Det kan jo være at klassen har den

samme læreren hele tiden, og dermed kan det være at læreren mener eleven kontroll på hvilke voksne som skal være tilstede. Mange elever med ADHD forholder seg til flere voksne enn læreren. Det kan være assistenter og spesialpedagoger. Dette gjør det i mange tilfeller mer komplisert å holde oversikt over voksne. Jeg antar at en del av elevene med uoppmerksomtype og ADD kan befinne seg i kategorien man anser ikke har behov for denne tilrettelegging. Dersom klassen har ulike lærere i løpet av skoledagen, vil dette behovet kunne være større. Etter hvert som eleven blir eldre, kan det være at det er flere voksne som underviser klassen, og da vil behovet for denne tilretteleggingen øke.

Oversikt over hvor eleven skal være i løpet av dagen

Å få en oversikt over hvor undervisningen skal foregå, vil kunne bidra til oversikt og struktur for eleven. Neste tabell viser hvordan dette grepet blir benyttet.

Tabell 8 : Frekvenstabell over variabelen "Eleven får en oversikt over hvor han /hun skal være i løpet av dagen"

		Prosent
Valid	Ikke behov for	35,5
	Sjelden	3,2
	Noen ganger	9,7
	Ofte	9,7
	Daglig / alltid	37,1
	Total	95,2
Ubesvart	-1	4,8
Total		100,0

Tallene viser at 56 prosent av respondentene *daglig /alltid, ofte* eller *noen ganger* gir elevene en oversikt over hvor han eller hun skal være i løpet av dagen. Mens det er 38,7 prosent som mener at eleven *ikke har behov for*, eller *sjelden* trenger en oversikt over hvor han eller hun skal være i løpet av dagen. Variabelens høyeste frekvens ligger på *daglig/alltid*. Høy prosent på ubesvart, uten at jeg har forklaring på hvorfor.

Drøfting:

Jeg synes denne variabelen viser i stor grad lik benyttelse av tiltaket som forrige variabel. Det er naturlig for meg å se variablene ”*eleven får en oversikt over hvor han / hun skal være i løpet av dagen*”, og ”*eleven får en oversikt over hvilke voksne han / hun skal være sammen med i løpet av dagen*” i sammenheng med en dagsplan. Mange elever vil kunne få denne oversikten på en eventuell dagsplan, og noen får den, som sagt, kanskje via ukeplanen. Jeg ser for meg at det vil være lettere å gi informasjon om hvor undervisningen skal foregå, og sammen med hvem, på en dagsplan enn på en ukeplan. Noen lærere vil kanskje gi eleven et ark der dagsplanen er skrevet inn, mens andre skriver den på tavle eller flipp-over. Ved å sette dagsplanen synlig, vil andre elever kunne gjøre seg nytte av den. Det å synliggjøre en slik plan, på et generelt nivå, vil føre til at dette er noe som gjelder hele klassen, og ikke bare en, eller noen få elever. Noe som kan gjøre at eleven slipper å kjenne seg brydd over å få den. Noen elever man i utgangspunktet ikke tror vil ha bruk for en dagsplan, kan profitere mye på å ha en slik. Når jeg sier dette tenker jeg særlig på de elevene som ofte ikke gir så mange signaler, men som likevel kan oppleve at de ikke har oversikt og kontroll. I forbindelse med ADHD- uoppmerksom type, eller ADD, kan jeg se for meg at manglende oversikt ikke alltid fører til utagerende atferd, men heller til tilbaketrekking, eller svekking av konsentrasjon og oppmerksomhet, jamfør Solli (1991).

Over 35 prosent av respondentene mener eleven ikke har behov for en oversikt over hvor han eller hun skal være i løpet av dagen. For meg kan dette tyde på at respondentene i liten grad har tenkt over at dette er et tiltak som kan øke elevens oppfatning av å ha kontroll. Det kan være at eleven viser frustrasjon uten at de voksne er klar over hva som foregår. Eleven som starter timen med uforutsett atferd, kan være et eksempel på det. Å ikke være helt sikker på hvor undervisningen skal foregå, kan bidra til at eleven ikke kan forberede seg mentalt i forkant av timen. Elever med angst kan ha like stort behov for å kjenne seg trygg både i forhold til tid, sted, hvem som skal være tilstede, som på hva som skal foregå av faglige aktiviteter. Med utgangspunkt i datamaterialet har jeg ingen forklaring på frekvensen på ubesvart. Det kan være tilfeldig at noen av respondentene ikke har svart på denne variabelen.

Forandring i planene

Rønhovde (2004) påpeker viktigheten av å være i forkant. Ett av spørsmålene respondentene skulle svare på var om eleven får beskjed i forveien dersom det blir forandring i planene.

Tabell 9 : Frekvenstabell over variabelen "Eleven får beskjed god tid i forveien dersom det blir forandring i planene"

	Prosent
Valid Ikke behov for	6,5
Sjelden	9,7
Noen ganger	33,9
Ofte	41,9
Daglig / alltid	8,1
Total	100,0

Datamaterialet viser at nesten 83,9 prosent av respondentene gir *noen ganger*, *ofte* eller daglig alltid elevene beskjed i forkant dersom det blir forandring i planene. Høyeste frekvens i variabelen viser verdien *ofte*. Frekvensen på verdien *daglig/ alltid* er i denne variabelen lav.

Drøfting:

Dette kan ha flere forklaringer. Jeg ser for meg to. For det første kan respondentene ha tolket spørsmålet som om de daglig gir beskjed om forandring i planene. Da er den lave frekvensen naturlig, i og med at de fleste neppe må forandre planene hver dag. Den andre måten å tolke dette spørsmålet på, er om de alltid gir beskjed dersom det blir forandring i planene. Det var slik jeg i utgangspunktet hadde sett for meg at de ville tolke det. Jeg tror frekvensen på verdien daglig/alltid har sin forklaring ut fra den første tolkningen.

Eleven har kanskje brukt tid og energi på å forberede seg mentalt i forkant av timen. Dersom det blir forandring uten at eleven er klar over dette, kan det føre til at eleven blir frustrert, og dermed mister fokus på innholdet i, og målet med undervisningsøkta. Jeg tror alle lærere har erfart at forandringer kan skje plutselig. Da kan det være en lurt å fortelle dette til eleven med ADHD på tomannshånd. Eleven slipper da å takle det uventede foran klassen, og kan dermed få tid til å summe seg. Hvis andre elever får kjennskap til forandringen først vil eleven med ADHD kunne kjenne seg forvirret, fordi eleven trodde han eller hun hadde kontroll. Å legge inn som en rutine at eleven med ADHD skal informeres før resten av klassen, dersom det oppstår uventede forandringer i planene, vil kunne gi eleven mer oversikt. Når klassen etterpå blir informert, vet eleven med ADHD beskjed. Noe som vil kunne gjøre at eleven som kanskje ville reagert med mye styr på nyheten, vil ta dette med fatning. Dette vil også kunne gjelde elevene med ADHD som ikke har en utagerende atferd. De vil kunne slippe å bli frustrerte. Jeg kommer nærmere inn på hva jeg tolker frustrasjon kan gi seg utslag i, når jeg skriver om strategier for frustrasjonsmestring i kapittel 6.6.

Samtale med lærer

Samtale med lærer kan være et virkemiddel for å gi eleven oversikt og struktur.

Tabell 10 : Frekvenstabell over variabelen "Eleven får faste ukentlige samtaler med lærer"

	Prosent
Valid	
Ikke behov for	19,4
Sjelden	24,2
Noen ganger	11,3
Ofte	24,2
Daglig / alltid	19,4
Total	98,4
Ubesvart -1	1,6
Total	100,0

Funnene viser at 43,6 prosent av elevene har ikke behov for, eller får sjelden faste ukentlige samtaler med lærer. Det er til sammen 54,9 prosent som får denne tilretteleggingen noen ganger, ofte eller daglig/alltid. Høyeste frekvens ligger på verdien daglig/alltid.

Drøfting:

Konklusjonen jeg drar ut av funnene er at dette tiltaket brukes i for liten grad på fast grunnlag.

På spørreskjemaet poengterer jeg at disse samtalene er for å strukturere oppgaver, forberede nye situasjoner, og for å øke bevissthet om egen atferd. Slike samtaler tror jeg alle elever vil kunne vokse på å ha. At disse samtalene er en del av rutinen vil føre til at eleven vet han eller hun skal ha den, og kan se på det som en mulighet til å ta opp saker som oppleves som utfordrende. Selv yngre elever, vil kunne ha utbytte av slike samtaler. Det samme gjelder elever med alle varianter av diagnosen. Jeg skriver mer utdypende om disse samtalene i kapittel 6.6.

Funnene viser at i fire av de syv variablene, som omfatter tilrettelegging for å skape oversikt og struktur, er det rundt 40 % av respondentene som benytter disse grepene *daglig /alltid*. Her handler det om at elevene får en egen ukeplan, egen dagsplan, oversikt over voksne som skal være sammen med dem i løpet av dagen, og beskjed god tid i forveien dersom det blir forandring i planene. Den variabelen som skiller seg ut med særlig liten grad av benyttelse daglig / alltid, er *eleven får beskjed god tid i forveien dersom det blir forandring i planene*

6.3 Tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet

Det finnes ulike tiltak skolen kan bruke, for å hjelpe eleven til å øke evnen til konsentrasjon og oppmerksomhet. I spørreskjemaet har jeg valgt å belyse fire grep. Alle variablene er på ordinalnivå, med de samme svaralternativer som forrige kategori

Eleven har mulighet til å skifte aktivitet i løpet av timen

Tabell 11: Presentasjon av frekvens i variablene "Eleven har mulighet til å skifte aktivitet i løpet av timen"

	Prosent
Valid Ikke behov for	4,8
Sjelden	6,5
Noen ganger	25,8
Ofte	33,9
Daglig / alltid	29,0
Total	100,0

Tallene viser at 88,7 prosent av svarene ligger på verdiene *noen ganger*, *ofte* og *daglig/alltid*. 11,3 prosent mener eleven ikke har behov for, eller gir sjelden eleven mulighet til å skifte aktivitet i løpet av timen. Høyeste frekvens ligger på ofte.

Drøfting:

Funnene tyder for meg, på at dette er et tiltak som benyttes i skolen. Likevel er det under 30 prosent som benytter det daglig /alltid. Det får meg til å tenke at skifte av aktivitet ikke er et tiltak planlagt inn som en tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet, på daglig basis. Det kan heller være at lærerne bruker dette tiltaket i sammenheng med hvilken aktivitet eleven holder på med, og hvordan eleven jobber i forhold til den bestemte aktiviteten. Det er i så fall positivt, fordi det kan vise at lærerne har et bevisst forhold til hvilke tiltak de benytter seg av i ulike sammenhenger. Samtidig som frekvensen på *daglig /alltid* ikke er mer enn under 30 prosent, ser vi at frekvensen på *ikke behov for* er under 5 prosent. Det kan tyde på at over 95 prosent av elevene har behov for denne tilretteleggingen i en eller annen grad. Elever med ADHD kan ha stor evne til å holde fokus når de arbeider med noe som interesserer og fanger dem. Da kan de jobbe konsentrert over lengre tid. De vil likevel ha behov for å få et avbrekk, ettersom arbeid i dyp konsentrasjon over en lengre tidsperiode vil gjøre dem veldig slitne. Noe som kan observeres som urolig atferd senere på dagen, jamfør

Duvner (1998) og Zeiner 2004) i kapittel 3. Da vil det å porsjonere ut arbeidet i intervaller, være god forebygging i forhold til hvordan resten av dagen skal forløpe.

Eleven har mulighet til å ta pauser utenom friminuttene

Tabell 12 : Presentasjon av frekvens i variabelen "Eleven har mulighet til å ta pauser utenom friminuttene".

		Prosent
Valid	Ikke behov for	8,1
	Sjelden	6,5
	Noen ganger	24,2
	Ofte	22,6
	Daglig / alltid	38,7
	Total	100,0

I variabelen viser verdiene *noen ganger*, *ofte* og *daglig/alltid* til sammen en frekvens på 85,5 prosent. *Daglig/ alltid* har fordelings høyeste frekvens. 14,6 prosent har sjelden eller ikke behov for å ta pauser utenom friminuttene.

Døfting:

Pauser utenom friminuttene ser ut til å være et tiltak skolen benytter seg av i stor grad.

Likevel får under 39 prosent denne tilretteleggingen daglig/alltid. At frekvensen er høyere på daglig/alltid her, får meg til å tenke at respondentene mener flere elever har behov for pauser, enn skifte av aktivitet.

Tiltak som skifte av aktivitet og pauser anbefales (kapittel 3), og har vist seg å fungere godt. Det er ekstra vanskelig for elever med ADHD å holde fokus i arbeidet. Har eleven også impulsivitetsvansker kan han /hun lett la seg avlede av annen aktivitet i klasserommet. Å holde på med en bestemt aktivitet over tid, vil kunne gjøre dem slitne. For eksempel det å skrive krever mye motorikk, og koordinasjon (kapittel 2.6.1). Det vil for en elev med ADHD, kunne føre til at han / hun bruker mye mer energi enn vi tror. Dermed vil tiden vi forventer at elevene skal kunne arbeide fokusert, forkortes for denne eleven. Disse elevene kan bli slitne av å sitte i rolig over tid. Dette har sammenheng med motoriske vansker, og med at de bruker så mye energi på å sitte rolig, og å fokusere på arbeidet, at muskeltonus synker. Dette gjør at elevene vil ha behov for å få et avbrekk, for eksempel ved at de kan gjøre noe annet. Det

trenger ikke nødvendigvis være at eleven forlater klasserommet, eller skolebygningen. Elever som har diagnosen ADHD har i større grad enn andre vansker med å holde på oppmerksomheten over tid (kap2.6.1).

Elevene med ADHD har derfor behov for å arbeide kortere økter (se kapittel 3). Det får de mulighet til, både ved at skifte av aktivitet, eller oppgaver er planlagt inn som en fast struktur, eller ved at de får ta en pause fra arbeidet. Dersom man lar eleven skifte aktivitet oftere, kan det være at eleven får det avbrekket han / hun trenger, og behovet for å ha pauser blir mindre. Samtidig skal vi huske at disse elevene, på grunn av de motoriske vanskene, og muskeltonusnivå som synker, kan trenge å røre på seg. Det kan være at behovet for å røre på seg er større enn, de får gjort ved å skifte aktivitet.

Det kan oppleves som det blir gjort lite effektivt arbeid når eleven får ta pauser, eller skifte aktivitet ofte. At eleven får lov til dette kan føre til at han / hun slipper å bli sliten. En elev som er sliten, får gjort lite. Det samme gjelder dersom eleven presser seg til å holde fokus lengre enn det som er optimalt. Når eleven er frustrert kan resultatet bli flere ting. Det ene er at eleven trekker seg tilbake, kanskje til egne tanker, eller at eleven kan bli urolig, og i noen tilfeller også opptrer lite hensiktsmessig. Ved å gi eleven avbrekk, gir vi derfor samtidig han /henne anledning til å slippe å miste ansikt. Noe som igjen kan ha betydning for elevens sosiale utvikling (se også kapittel 6.6). Når eleven vet at muligheten til å skifte aktivitet, eller å få en pause er tilstede, vil det kunne bidra til at han / hun klarer å fokusere bedre. Da vet eleven i alle fall at arbeidet skal pågå i et begrenset tidsrom. På den måten kan mer arbeid bli gjort.

Mange lærere bruker benytter seg av stasjonsarbeid, som metode. Her jobber eleven korte økter, for så å skifte både stasjon og arbeidsoppgaver. Dette kan oppfattes som positivt for eleven med ADHD, nettopp fordi det gir mulighet til skifte av aktivitet, og at øktene ikke er så lange. Det kan være positivt for noen. For andre kan det oppleves frustrerende. Her kan det oppleves som om skifte av aktivitet er lagt opp etter klokka, heller enn elevens behov. Eleven med ADHD bruker ofte lengre tid på å komme seg i gang med arbeidet, og har kanskje akkurat klart å starte med arbeidet. Så er det på tide å skifte aktivitet. Det er ikke så vanskelig å se at det kan føre til frustrasjon. Det er mulig og bare la eleven med ADHD fortsette til jobben er gjort. Så kan man heller finne en måte å få gitt beskjed på om at det skal skiftes stasjon, som ikke forstyrrer denne eleven.

Så langt under drøfting av skifte av aktivitet og pauser har jeg hatt kjernevanskene i tankene. Det kan være andre årsaker til at eleven med ADHD vil gjøre seg nytte av korte økter. Også eventuelle andre diagnoser eller tilleggsvansker eleven har, kan gjøre at evnen til å jobbe i lengre økter reduseres ytterligere. Har eleven tics, kan det være at eleven vil ha litt avbrekk fordi han / hun ikke vil at det skal være så synlig for de andre elevene. En liten pause for seg selv, vil gi eleven anledning til å ha noen tics, fremfor å undertrykke dem, slik at hele friminuttet går med til det. Også eventuelle lærevansker kan gjøre det ekstra slitsomt å holde fokus over tid.

Datamaskin som hjelpemiddel i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet

Datamaskinen kan være et hjelpemiddel både i forhold til kjernevanskene – oppmerksomhet, konsentrasjon og impulsivitet, så vel som til faglige utfordringer, og som belønning. De to sistnevnte tar jeg opp i kapitlene 6.4 og 6.5.

Tabellen viser hvordan respondentene vurderer elevenes tilgang til å bruke datamaskin som hjelpemiddel for konsentrasjon og oppmerksomhet.

Tabell 13 : Presentasjon av frekvens i variabelen "Eleven har tilgang til datamaskin som hjelpemiddel i forhold til oppmerksomhet, konsentrasjon og fokus"

	Prosent
Valid Ikke behov for	6,5
Sjelden	6,5
Noen ganger	16,1
Ofte	21,0
Daglig / alltid	50,0
Total	100,0

Datamaterialet viser at mange av elevene som er representert i undersøkelsen har tilgang til å bruke datamaskin som hjelpemiddel i forhold til oppmerksomhet, konsentrasjon, og fokus. Frekvensen *daglig /alltid, ofte* og *noen ganger* har til sammen 87,1 prosent i denne fordelingen. Samtidig ser vi at ikke *behov for* og *sjelden* til sammen har frekvensen 13. Høyeste frekvens ligger på verdien *daglig/alltid*.

Drøfting:

Jeg tolker det slik at elevene i stor grad har mulighet til å bruke datamaskinen til dette formålet. På hvilken måte de har tilgang til datamaskin, sier datamaterialet ikke noe om. Respondentene hadde ikke anledning til å gi informasjon om det, ettersom spørreskjemaet ikke hadde utdypende spørsmål i forhold til på hvilken måte de hadde tilgang.

Jeg valgte å ta med variabelen om datamaskin som hjelpemiddel i forhold til oppmerksomhet, konsentrasjon og fokus, fordi den fungerer godt til dette formålet (se kapittel 3). Skjermen er liten, rammet inn, den lyser, viser farger, og skifter bilder. Dette bidrar både til å fange oppmerksomheten, og hjelper til å holde på oppmerksomheten over et lengre tidsrom. Vinduet rammer inn bildene eleven får på skjermen, og kan derfor gjøre det lettere for eleven å stenge ute andre inntrykk fra klasserommet. Jamfør Aase (2007) som i sin undersøkelse fant at denne type forsterkning bidro til å holde på oppmerksomhet hos barna med ADHD som deltok. Når forsterkningen ble tatt vekk, viste barna på nytt oppmerksomhetsunderskudd. For at eleven skal ha best mulig effekt av å bruke datamaskinen, kan det være av betydning at læreren også er klar over ulempene ved dette hjelpemidlet. Maskinen kan brukes til mange formål. På maskinen kan det være lagt inn spill, og det er ofte tilgang til Internett. Brukt på rett måte, er både spill og Internett fine redskaper.

Dersom det ikke er en strukturert plan over hva eleven skal bruke maskinen til, kan det derimot føre til at eleven med ADHD mister ytterligere fokus og konsentrasjon. Fristelsen til å heller spille et spill, eller ta en tur på nettet, kan alle elever falle for, også de som ikke har diagnosen. Det er en fordel hvis eleven har en plan over hva han / hun skal gjøre på maskinen. Skal effekten av datamaskinbruk være positiv, er det av betydning at de voksne i klassen styrer bruken. Internettbruken bør, etter mitt syn styres strengt. Dette gjelder både i forhold til når, og hvor eleven skal på nettet. Elevene med ADHD kan for eksempel ha nytte av å få en skriftlig plan over hva som skal gjøres på datamaskinen. Det kan være en liste med oppgaver, eller eleven kan jobbe med en ting om gangen. Det vil kunne hjelpe eleven med å holde fokus på oppgaven, og bidra til at fristelsen til å bruke maskinen til andre ting reduseres.

Hvor ofte bruker eleven datamaskinen til dette formålet?

Respondentene ble bedt om å si noe om hvor ofte elevene brukte datamaskinen som hjelpemiddel for konsentrasjon og oppmerksomhet.

Fordelingen i variabelen om bruk av datamaskin viser større spredning på alle fem verdiene. Det er 19,4 prosent av elevene som *daglig/alltid* bruker datamaskinene til dette formålet. 16,1 prosent bruker den *ofte*, 38,7 prosent bruker den *noen ganger*, 21 prosent *sjeldent*, og 4,8 prosent *har ikke behov for* å bruke datamaskinen til dette formålet. Det er 30,6 prosent flere elever som *daglig/alltid* har tilgang til datamaskin som hjelpemiddel for konsentrasjon og oppmerksomhet, enn det er som *daglig/alltid* bruker maskinen til dette formålet. Alle respondenter har besvart spørsmålet.

Drøfting:

Jeg tolker funnene slik at datamaskin er et hjelpemiddel som blir brukt i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet. Likevel viser tallene at hele 30,6 prosent færre bruker maskinen til dette formålet daglig/alltid, enn det er som har den samme tilgangen. Forklaringene på dette kan være mange. Jeg tolker tallene slik at elevene ikke representert her ikke nødvendigvis har sin egen maskin. Det kan også være at det står maskiner i klasserommet, eller et medierom, der alle elevene i klassen har tilgang. Jeg er klar over at det å ha stor tilgang til datamaskin, for hele elevgruppen, ikke er noen selvfølge. Det er etter mitt syn, likevel best for eleven med ADHD å ha størst mulig tilgang, når maskinen skal brukes til det formål å bedre konsentrasjon og fokus. I tillegg vet vi at for mange elever i denne gruppen er datamaskinen også et viktig redskap i forbindelse med vansker av faglig karakter.

Mange elever med ADHD får en egen datamaskin fra hjelpemiddelsentralen. Det at eleven må dele maskin med de andre elevene i klassen – noe som ikke er usunt å lære i seg selv, kan føre til at eleven mister ytterligere fokus. Eleven kan bli fokusert på når han / hun skal få bruke maskinen, og det kan ta energi og fokus fra det arbeidet eleven egentlig skal gjøre. Dersom elevene likevel må dele maskin, ser jeg det som en fordel at klassen har en strukturert plan over bruken. Det kan være en plan som henger synlig for elevene, og gjerne gir mulighet til å streke/ krysse ut hvem om har bruket den. Da slipper eleven med ADHD å bruke energi på å tenke på at han / hun skulle ha brukt maskinen, og arbeidet kan planlegges i forhold til tilgang. Elevene vil også kunne se at bruken er rettferdig. Etter mitt syn kan skolen rutinemessig utnytte dette hjelpemiddelet i større grad.

6.4 Tilpasning av fagstoffet og spesialundervisning

Begrepet faglig utvikling er i spørreskjemaet blant annet operasjonalisert i variabler der jeg spør om eleven får annet eller mindre fagstoff enn resten av elevene. Jeg spør om eleven får

spesialundervisning, og jeg spør om individuell opplæringsplan, og individuell plan.

Kategorien har til sammen åtte variabler.

Eleven får annet fagstoff i enkelte fag enn resten av klassen

Tabell 14 : Presentasjon av frekvens i variabelen "Eleven får annet fagstoff i enkelte fag enn resten av klassen"

	Prosent
Valid	
Ikke behov for	24,2
Sjelden	8,1
Noen ganger	24,2
Ofte	17,7
Daglig / alltid	24,2
Total	98,4
Ubesvart -1	1,6
Total	100,0

Funnene viser at det er like mange respondenter som mener at eleven *ikke har behov for* faglig tilrettelegging ved at eleven får annet fagstoff, som det er respondenter som gir elevene denne tilretteleggingen *noen ganger*, eller *daglig/alltid*. Til sammen 32,3 prosent mener eleven sjelden, eller ikke har behov for annet fagstoff. Av elevene er det 66,1 prosent som noen ganger, ofte eller daglig/alltid får faglig tilrettelegging ved hjelp av annet fagstoff

Drøfting:

Tilrettelegging ved hjelp av annet fagstoff, er et tiltak som benyttes hos i overkant av 66 prosent av respondentene, enten daglig/alltid, ofte eller noen ganger. Det kan være flere forklaringer på det. Det kan være at elevene som får denne tilretteleggingen daglig/ alltid sannsynligvis ikke greier å nå målene for faget satt opp i Kunnskapsløftet (LK-06). Det kan være at eleven jobber med samme tema eller emne som de andre, men at han eller hun bruker annet lærestoff, for å klare å nå målene i læreplanen. Det kan også være at læreren lar elevens fokus være fra en annen vinkel, for eksempel at fagstoffet er forenklet. I noen tilfeller kan det også bety at eleven har spesialundervisning i faget, noe som ikke fremkommer i denne variabelen. Jeg kommer tilbake til spesialundervisning i forbindelse med drøfting av en av de andre variablene i kategorien. Elevene som ikke har behov for annet fagstoff klarer sannsynligvis å nå de faglige målene uten å måtte få denne typen av tilrettelegging. De kan sannsynligvis jobbe med samme fagstoff som resten av klassen. For å kunne tolke noe ut av

de andre verdiene i variabelen, velger jeg å se den i sammenheng med variabelen *eleven får mindre fagstoff i enkelte fag enn resten av klassen*.

Eleven får mindre fagstoff i enkelte fag enn resten av klassen

Respondentene ble spurt om mindre fagstoff var et tiltak de benytter når de tilrettelegger for faglig utvikling hos elevene.

Tabell 15: Presentasjon av frekvens i variabelen "Eleven får mindre fagstoff i enkelte fag enn resten av klassen".

		Prosent
Valid	Ikke behov for	11,3
	Sjelden	9,7
	Noen ganger	19,4
	Ofte	29,0
	Daglig / alltid	30,6
	Total	100,0

Datamaterialet viser at 21 prosent av elevene *ikke har behov for*, eller *sjelden* må ha mindre fagstoff enn resten av klassen. 79 prosent av elevene får denne tilretteleggingen *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid*. Høyeste frekvens i fordelingen ligger på *daglig/alltid*.

Drøfting:

Tiltaket benyttes hos nærmere åtti prosent av respondentene. I overkant av tretti prosent bruker denne tilretteleggingen daglig/alltid. Dette kan, etter mitt syn, tyde på at det er flere lærere som gir eleven tilrettelegging ved hjelp av å gi mindre fagstoff, enn å gi annet fagstoff. Det kan være at eleven ikke klarer å få gjort like mye som de andre elevene i løpet av arbeidsøkta. Eller det kan være at læreren gir eleven tilpasning i forhold til vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Ved at eleven får jobbe med stoffet i mindre porsjoner, klarer han / hun å holde fokus på arbeidet. Og på den måten blir eleven i stand til å kunne jobbe med det samme fagstoffet som de andre elevene. På samme vis som LK-06, gir stor frihet til å benytte lokale læreplaner, gir den skolen / læreren frihet til å bruke det fagstoffet som anses best egnet for at eleven skal ha størst mulig sjanse til å nå målene for faget, jamfør Rett til læring (Midtlyng et.al 2009). At eleven får mindre fagstoff enn resten av klassen,

åpner også muligheten for at eleven bruker lengre tid på fagstoffet han / hun holder på med. I forhold til elever med ADHD kan det være et grep som virker godt.

Barn og ungdom med diagnosen har mange ganger problemer i forhold til hukommelse og innlæring. Det synes som om den energien de må bruke for å holde fokus på oppgaven de skal gjøre "stjeler" kapasitet fra arbeidsminnet, og dermed vil de kunne ha behov for tilrettelegging i forhold til at de vil trenge lengre tid på å lære, og å hente frem igjen det de har lært. Kanskje særlig det siste vil kunne være en stor utfordring for denne elevgruppen. For alle elever gjelder det at de må få knagger til å henge lærestoffet på. For disse elevene er det særlig viktig nettopp med tanke på deres vansker med å hente frem tidligere kunnskap(se kapittel 3). Da er det av stor betydning for barnet å få anledning til å jobbe med det samme fagstoffet over tid, jamfør Rønhovde (2004) og Vygotsky (Jerlang og Ringsted 1990). Å jobbe med samme stoff, samme type oppgaver, eller endog repetere oppgaver, vil kunne bidra til at kunnskapen og erfaringene flyttes fra arbeidsminnet og over i langtidsmindet.

Elevene som ikke har behov for å få annet fagstoff, eller å få mindre fagstoff enn de andre elevene i klassen, klarer mest sannsynlig å nå fagmålene ved å jobbe på samme måten som resten av klassen. Det kan som tidligere sagt bety, at de ikke har faglige vansker, men at tilrettelegging gis i forhold til kjernevanskene i diagnosen. Det kan også bety at eleven får undervisning av pedagogisk personell med spesielt god kompetanse i forhold til eventuelle vansker, det være seg i forhold til fag eller diagnose. Det kan være flere forklaringer, men jeg går ikke nærmere inn på det her.

Spesialundervisning

Tabell 16: Presentasjon av frekvens i variabelen "Eleven får også faglig tilpasning ved hjelp av spesialundervisning"

		Prosent
Valid	Ikke behov for	22,6
	Sjelden	14,5
	Noen ganger	9,7
	Ofte	14,5
	Daglig / alltid	37,1
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

Funnene viser at 61,3 prosent av elevene får noen ganger, ofte eller daglig/alltid faglig tilpasning ved hjelp av spesialundervisning. 37,1 prosent har ikke behov for, eller får sjelden denne tilretteleggingen. Verdien daglig/alltid har høyeste frekvens.

Drøfting:

Jeg tolker funnene til at over seksti prosent av elevene med diagnosen, får faglig tilpasning ved hjelp av spesialundervisning. Av disse er det tretti prosent som daglig får denne tilretteleggingen. Det var uventet å finne så høy frekvens på verdiene sjelden, noen ganger og ofte. At eleven som får spesialundervisning ikke får det hver dag, kan kanskje forklares med at spesialundervisningen gis i sammenheng med faglige vansker. Da er det ikke sikkert eleven har faget hver dag. Noe som også kan forklare at verdien *ofte* er så pass høy. Dersom eleven får spesialundervisning i forhold til kjernevanskene i diagnosen, gir tallene mindre mening for meg. Det kan da være at det er vanskeligere å holde konsentrasjonene i forbindelse med enkelte fag.

En annen forklaring på disse tallene kan være at eleven ikke har tilsagn på spesialundervisning, men at lærerne likevel gir dem tilrettelegging i en slik grad at det kan tolkes som spesialundervisning.

At eleven ikke har behov for spesialundervisning, kan bety at eleven får tilfredstillende utbytte av den undervisningen som gis til klassen. Det kan komme av at eleven ikke har faglige vansker, eller at skolen klarer å tilrettelegge for elevens faglige vansker ved hjelp av tilpasset opplæring. Ett av punktene PPT skal undersøke i en sakkyndig vurdering, er om en ved å endre undervisningen for klassen, kan gjøre eleven bedre i stand til å få hevet sitt utbytte, uten at det innebærer at eleven må få spesialundervisning, jmfør (Utdanningsdirektoratet sept.2009). I Rett til læring (NOU2009:18) foreslås det en rett til ekstra tilrettelegging, fremfor spesialundervisning. Denne retten skal erstatte opplæringslovens § 5-1 om spesialundervisning.

Hva spesialundervisningen for elevene i undersøkelsen består i, kommer lite frem i spørreskjemaet. Det blir såpass individuelt hva elevene trenger, at jeg valgte å fokusere på om eleven får spesialundervisning eller ikke. Spørsmålet jeg derimot kunne ha tatt med, er om elevens undervisning avviker fra målene i læreplanen. Avvik kan med utgangspunkt i opplæringslovens § 5-5 (lovdata lest 02.05.10) gjøres i forbindelse med spesialundervisning.

Det forutsettes da at eleven skal ha spesialundervisning etter § 5-1, og at avviket gjøres ut fra faglig /pedagogiske årsaker, som er forsvarlig skjønnsmessig vurdert (Utdanningsdirektoratet sept.2009). I Rett til læring (Midtlyng et.al.2009) poengteres det enda kraftigere at avviket skal komme som følge av en sakkyndig vurdering, og at opplysning av saken skal følge strengere krav enn forvaltningslovens § 17 om utrednings- og informasjonsplikt. Her understrekes også at de involverte må være godt informert om hva avviket kan innebære for eleven, i for eksempel valg av fremtidig utdanning og yrke.

Hjelpemidler i forhold til faglige vansker

Respondentene ble spurt om hvor ofte elevene bruker hjelpemidler i forhold til faglige vansker. Hjelpemidlene kan være mange forskjellige ting. På spørreskjemaet har jeg som eksempel tatt med datamaskin og dataprogrammer.

21 prosent av respondentene sier eleven ikke har behov for å bruke hjelpemidler i forhold til faglige vansker. 14,5 prosent har krysset av for sjelden, 19,4 prosent har valgt verdien noen ganger, og 8,1 prosent har valgt ofte. Høyeste frekvens viser verdien daglig/alltid, den er valgt av 37,1 prosent. Alle har svart på spørsmålet.

Drøfting:

Konklusjonen er at i overkant seksti prosent av elevene bruker hjelpemidler i forhold til faglige vansker. 37,1 prosent av disse bruker hjelpemidler daglig/alltid til dette formålet. Å skrive kan være vanskelig for mange elever med ADHD. En årsak til dette kan være et det er en følge av motoriske vansker som gjerne hører med til diagnosen. Ved at disse elevene får bruke datamaskin, kan skrivevansker reduseres. Dette gjør at eleven kan bruke tiden på å konsentrere seg om det faglige, fremfor å streve med å få til å skrive. Ved hjelp av datamaskinen kan eleven øve på oppgaver, eller repetere fagstoff han /hun jobber med. Det finnes forskjellige pedagogiske dataspill på nettet, som skolen kan bruke i undervisningen. Disse kan brukes som repetisjon, eller for å forbedre en ferdighet. Det kan for eksempel være eleven med matematikkvansker som får spille et spill der addisjon er tema. Hurtig tilbakemelding, gjerne med lyd, på utført oppgave fanger eleven med ADHD. Noe som også fører til at eleven klarer å arbeide lengre tid av gangen. Tilbakemeldingen programmene gir (lyd, lys, blinking osv.) fungerer som belønning for eleven med ADHD. Jeg skriver mer om belønning i kapittel 6.5.

Individuell opplæringsplan og Individuell plan

Kategorien inneholder også fire variabler på nominalskaletnivå. Disse variablene tar for seg individuell opplæringsplan (IOP), og individuell plan (IP) (se kapittel 2.7 og 4.1).

Individuell opplæringsplan

Tabell 17.: Presentasjon av frekvens i variabelen "Har eleven en Individuell opplæringsplan (IOP)?"

	Prosent
Valid Ja	74,2
Nei	24,2
Vet ikke	1,6
Total	100,0

Verdien ja har høyeste frekvens i denne fordelingen. Samtidig viser tallene at nærmere en fjerdedel av elevene med diagnosen ikke har IOP.

Respondentene gav kvalitative tilbakemeldinger på denne variabelen. Her sier flere av dem at eleven har en tilpasset plan. Det kan innebære at dersom det på spørreskjemaet hadde vært et alternativ som passet, kunne frekvensen på verdien *ja*, vært høyere enn det som kommer frem av tallene.

Har IOP konkrete mål i forhold til faglige vansker?

Tabell 18.: Presentasjon av frekvens i variabelen "Har IOP konkrete mål i forhold til faglige vansker?"

	Prosent
Valid Ja	62,9
Nei	22,6
Vet ikke	4,8
Total	90,3
Ubesvart -1	9,7
Total	100,0

Godt over halvparten av elevene som har en IOP, har mål for faglig utvikling i sin plan. Variabelen *har IOP konkrete mål i forhold til faglige vansker* har høy prosent på ubesvart. Dette mener jeg har en sammenheng med at noen av elevene i undersøkelsen har tilpasset plan. Noen respondenter skriver i marginen at elevens tilpassede plan inneholder mål for faglig utvikling. Dette kommer ikke frem av datamaterialet.

Drøfting av variablene om IOP:

Oppsummeringen blir at over 70 prosent av elevene med diagnosen har en IOP, av disse inneholder over 60 prosent mål for faglig utvikling. I variabelen der jeg spør om IOP inneholder mål for faglige vansker viser verdien *nei*, en frekvens på 22,6 prosent. Ser jeg dette i sammenheng med variabelen *eleven får også faglig tilpasning ved hjelp av spesialundervisning*, er frekvensen på elever med IOP, en god del høyere. Her kan det være at en del av elevene med IOP, har mål i forhold til kjernevanskene i diagnosen, og i forhold til sosial utvikling. Begrunnelsen for å ta med en denne variabelen i spørreskjemaet er at IOP er et redskap som skal sikre at eleven får et opplæringstilbud tilpasset de behov han / hun har. IOP skal være utformet i tråd med enkeltvedtaket som gir eleven rett til spesialundervisning (se kapittel 4.1).

Frekvensen på verdien *nei* i variablene om IOP inneholder mål for faglig utvikling, kan også bety at skolen ved hjelp av tilpasset opplæring klarer å gi elevene en tilfredsstillende utvikling i fagene, selv om eleven må ha ekstra hjelp i forhold til andre utviklingsområder. Dersom elevens vansker forandrer seg, eller IOP ikke fungerer etter en tid, kan det gjøres endringer i den. Det kan for eksempel være at eleven får større vansker i forhold til et fag, etter hvert som kravene i faget utvides. I noen tilfeller kan det være at det er behov for tilmelding til PPT, for å få en ny sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet sept.2009).

Individuell plan

De to siste variablene i kategorien omfatter individuell plan (IP). Først skulle respondentene svare på om eleven har en IP. Det er 12,9 prosent av respondentene som svarer at *eleven har* en IP. 71 prosent svarer at *eleven ikke har* en IP, mens 14,5 prosent *ikke vet*. Variabelen har 1,6 prosent ubesvart.

Neste variabel respondentene skulle svare på var om elevens IOP er skrevet med utgangspunkt i IP. Her svarte 4,8 prosent at eleven har en IOP skrevet med utgangspunkt i IP, mens 61,3 prosent ikke har det. 17,7 prosent vet ikke. Denne variabelen har en frekvens på hele **16,1** prosent ubesvart.

Drøfting:

Datamaterialet viser at det er få elever med diagnosen ADHD som har en individuell plan. Over 70 prosent av elevene har ikke en IP. Barn med diagnosen kan ha mange og sammensatte vansker, jamfør kapittel 2.6. Jeg tenker det ville være til hjelp å ha en IP for

disse barna. Det er sikkert mange forklaringer på hvorfor elevene i undersøkelsen ikke har en slik plan. En sannsynlig forklaring på at elever med sammensatte vansker ikke har IP, kan være at eleven har en ansvarsgruppe. En ansvarsgruppe består av fagfolk fra ulike områder, og gruppa er satt sammen for å gi best mulig hjelp til mottakeren av hjelpen. I undersøkelsen valgte jeg å fokusere på IP. Jeg kunne likevel gitt respondentene anledning til å utdype spørsmålet. Da ville det kanskje kommet frem om eleven istedenfor IP har en ansvarsgruppe.

Av elevene som har en IP, er det under fem prosent som har en IOP skrevet med utgangspunkt i IP. Den lave frekvensen på spørsmålet om IOP er skrevet med utgangspunkt i IP tenker jeg kan ha en sammenheng med at en del av elevene har tilpasset plan. Jeg tror dette er hovedgrunnen til at respondentene har valgt å ikke svare på dette spørsmålet. At så mange respondenter ikke har besvart spørsmålet, betyr at jeg ikke vet sikkert hvor høy frekvensen i virkeligheten er på de to andre verdiene.

I litteraturen anbefales det at dersom eleven har en IP, bør IOP lages med utgangspunkt i denne, jamfør kapittel 2,8. Dette mener jeg også gjelder hvis eleven har en tilpasset plan. IOP og tilpasset plan må selv om de er laget med utgangspunkt i IP, på samme tid være i tråd med enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet sept. 2009).

Mange elever med ADHD har omfattende vansker. Om lag 20 – 40 prosent av elevene med diagnosen har spesifikke språk- og lærevansker. I tillegg vil noen også ha andre vansker, som vil virke inne på dagsform og mulighet til å lære. Det kan være både samvansker (komorbiditet), og andre vansker som følger med diagnosen (se kapittel 2.6).

I forhold til samvansker er det, etter min mening, av betydning å ha kjennskap til ulike typer vansker, og det er viktig å være klar over at noen av disse vanskene har ikke skolen kompetanse til å ta seg av. Barnet kan ha behov for behandling av fagfolk på området. Det vil likevel være slik at skolen møter disse vanskene i det daglige, da vil veiledning og rådgivning for ansatte kunne være til hjelp. Noe som innebærer at for enkelte elever i denne elevgruppen vil det være et stort behov for faglig tilrettelegging, og spesialundervisning (se kapittel 2.6). Andre elever med diagnosen har ikke behov for spesiell tilrettelegging utover det som følger av kjernevanskene i diagnosen.

Hvilke tiltak som fungerer for den enkelte elev vil være individuelt. Her må det tas hensyn både til hvilken diagnose eleven har, faglige vansker, og til eventuelle samvansker. Det blir da viktig med en grundig vurdering av hvilke utfordringer eleven strever med, og hvilke tiltak som synes å ha god effekt.

Det er viktig å se helhetlig på barnets utviklingsmuligheter. Vanskene vil ikke bare vise seg i forhold til skolen. Individuell plan er et verktøy i arbeidet med å se barnet ut fra et helhetlig perspektiv. Her skal alle ressurser barnet har, som det kan bygges videre på, tas med. Barnets vansker skal komme frem i denne planen. Vanskene bør vurderes i forhold til alle arenaer barnet er deltaker i vurderes. Planen skal videre inneholde mål for barnets utvikling, den skal synliggjøre hvordan det skal arbeides for å nå målene, og hvem som skal være ansvarlig for at arbeidet blir gjort. Alle som jobber med barnets utvikling skal være representert i denne planen (se også kapittel 2.7). Dersom eleven har vansker som vil påvirke elevens faglige utvikling, skal de tas med i individuell plan. Ved å jobbe med disse vanskene fra forskjellige kanter, vil det kunne bidra til at de reduseres. Positiv utvikling på ett område, kan gi ringvirkninger til andre områder. Det er viktig at skolen søker kunnskap om eleven har IP, nettopp fordi den vil ha betydning for tilretteleggingen skolen kan og skal gjøre.

6. 5 Belønning

Muligheten for å få belønning for utført arbeid synes å ha positiv effekt på elever med ADHD (se kapittel 3). Elevens evne til å gå i gang med en oppgave eller utfordring, og evne til å holde ut, ser ut til å øke dersom eleven vet han eller hun kan få en belønning når jobben er gjort. Noe som blant annet forklares med at belønning gir eleven en følelse av å ha mestret. Etersom belønning fungerer i sammenheng med alle typer oppgaver og utfordringer, har jeg valgt å ta med dette virkemiddelet som en egen kategori i spørreundersøkelsen.

Kategorien er inndelt i tre underkategorier; belønning, umiddelbar belønning og belønning eleven kan samle over tid. Til sammen åtte variabler på ordinalskalanivå. I presentasjonen er underkategoriene slått sammen.

Belønning brukes aktivt for å motivere eleven til innsats

Tabell 19: Frekvenstabell over variabelen "Belønning brukes aktivt for å motivere eleven til innsats".

		Prosent
Valid	Ikke behov for	24,2
	Sjelden	8,1
	Noen ganger	27,4
	Ofte	24,2
	Daglig / alltid	16,1
	Total	100,0

Tallene viser at 67,7 prosent av respondentene bruker belønning *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid* for å motivere elevene til innsats. Det er 32,3 prosent av respondentene som mener det *ikke er behov for*, eller *sjelden* bruker belønning som virkemiddel for å motivere eleven til innsats. Høyeste frekvens i variabelen har verdien *noen ganger*.

Eleven får vite hva som kreves for at han / hun skal få belønning

Ved at belønningen knyttes til klare krav, som er oppnåelig for eleven, vil eleven samtidig kunne få oversikt over hva det er han eller hun skal gjøre.

Tabell 20: Frekvenstabell over variabelen "Eleven får vite hva som kreves for at han / hun skal få belønning"

		Prosent
Valid	Ikke behov for	22,6
	Sjelden	8,1
	Noen ganger	16,1
	Ofte	24,2
	Daglig / alltid	27,4
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

30,7 prosent av elevene har *ikke behov for*, eller får *sjelden* vite hva som kreves for at han eller hun skal få belønning. 67,7 prosent har enten valgt svaret *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid*. Fordelingens høyeste frekvens finner jeg på verdien *daglig/alltid*. Det er nesten like mange som ofte får vite hva som kreves for å få belønning.

Drøfting:

Ut fra funnene i disse to variablene ser jeg at belønning brukes av litt over 67 prosent av respondentene. Bare 16,1 prosent av respondentene bruker belønning daglig/alltid for å motivere elevene til innsats. Noe som får meg til å tenke at de ikke bruker belønning som en del av en helhetlig plan for å få elevene motivert. En grunn til at respondentene bruker belønning uten at det er en fast struktur på det, kan være at elevene bare trenger ekstra motivasjon i forhold til enkelte fag, oppgaver, eller utfordringer. Det kan også være at respondentene ikke er klar over gevinsten ved å motivere eleven til innsats ved å gi belønning. Kanskje har vi i skolen ikke vært nok bevisst på at også elever med ADD, eller uoppmerksom type i like stor grad, trenger å få hjelp til å holde oppmerksomhet og innsatskraft på et høyere nivå. Og at for disse elevene har belønning den samme effekt som for andre elever med ADHD. En annen forklaring jeg ser kan være at både lærere og foresatte kan mene at å gi belønning under slike forutsetninger, er et grep som ikke bare er positivt. Belønning kan ses på som et atferdsmodifiserende tiltak. På den måten kan et slikt tiltak oppfattes å ha sitt utspring fra et negativt syn på mennesket, og dets evne til utvikle seg ut fra det positive som ligger i mennesket selv. Jeg går ikke nærmere inn på dette, men forholder meg til teorien som fremhever belønning som et tiltak som fungerer godt for barn med ADHD. Det kan også være at man er bekymret for at eleven vil bli ”avhengig av å få belønning for å klare å motivere seg til innsats.

Ros og oppmuntring som belønning

Tabell 21 : Frekvenstabell over variabelen ” Eleven får ros og oppmuntring”.

	Prosent
Valid Ikke behov for	1,6
Noen ganger	6,5
Ofte	37,1
Daglig / alltid	54,8
Total	100,0

Eleven får ros og oppmuntring som belønning

Til sammen 98,4 prosent av elevene får ros og oppmuntring *ofte, noen ganger* eller *daglig/alltid* . *Daglig/alltid* har fordelings høyeste frekvens.

Drøfting:

Tallene viser at ros og oppmuntring brukes av stort sett alle respondentene.

At bare litt over femti prosent av respondentene gir elevene ros og oppmuntring daglig/alltid, virker i utgangspunktet veldig lite. I variabelen spør jeg om de bruker ros og oppmuntring som et virkemiddel for å motivere eleven til innsats. Jeg tolker det slik at det er dette de har svart på. Det kan være at de synes andre tiltak fungerer bedre for å motivere elevene. Jeg tenker at forklaringen på verdien *ikke behov* for også ligger her. Etter min erfaring er lærere flinke til både å rose og oppmuntre elever. Da ut fra andre forutsetninger – at de vil gi elevene en følelse av å bli sett, at de er flinke og at de er verdifulle.

Annet faglig arbeid som belønning

Tabell 22: Frekvenstabell over variabelen ”Eleven får gjøre skolefaglig arbeid han / hun liker godt som belønning”

		Prosent
Valid	Ikke behov for	17,7
	Sjelden	17,7
	Noen ganger	37,1
	Ofte	17,7
	Daglig / alltid	8,1
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

I overkant av halvparten av respondentene lar elevene *noen ganger*, *ofte* eller daglig/alltid få gjøre annet skolefaglig arbeid som belønning. 35,4 prosent av elevene har *ikke behov for*, eller gjør *sjelden* annet skolefaglig arbeid som belønning. *Noen ganger* har variabelens høyeste frekvens.

Drøfting:

Funnene viser at respondentene i hovedsak, noen ganger lar elevene få gjøre skolefaglig arbeid som belønning. Etter min kunnskap vil elever med ADHD ofte heller jobbe med et fag de liker, fremfor et fag de ikke har det samme forholdet til. Hvis så er tilfelle, kan dette faget brukes som motivasjon for å jobbe med andre fag eller oppgaver. Ved for eksempel å gi eleven et løfte om at når han eller hun har gjort en viss mengde arbeid, eller jobbet en bestemt

tid, skal han få arbeide med ”yndlingsfaget”. Da vet eleven at arbeidet med faget som oppleves mindre positivt er begrenset, og eleven har noe å glede seg til. På den måten vil arbeidet kunne bli mer effektivt. De fleste elever har ett eller annet fag de favoriserer. Datamaterialet viser at tiltaket bare brukes hos litt over seksti prosent av respondentene. Dette tiltaket kan etter min mening, med fordel utnyttes bedre.

Aktiviteter og pause som belønning

Kategorien inneholder også variabler der jeg spør om eleven får gjøre andre aktiviteter, eller får en pause som belønning.

Eleven får gjøre en annen aktivitet som belønning

I spørreskjemaet går det frem at jeg med annen aktivitet for eksempel mener at eleven får tegne, male, spille, leke, se på film, gjøre en fysisk aktivitet eller praktisk arbeid.

Tabell 23: Frekvenstabell over variablene ”Eleven får gjøre en annen aktivitet som belønning”.

	Prosent
Valid Ikke behov for	14,5
Sjelden	17,7
Noen ganger	30,6
Ofte	25,8
Daglig / alltid	11,3
Total	100,0

Datamaterialet viser at 32,2 prosent av elevene *ikke har behov for*, eller *sjeldent* får gjøre en annen aktivitet som belønning. 67,7 prosent får gjøre en annen aktivitet *noen ganger, ofte* eller *daglig /alltid*. *Noen ganger* har fordelings høyeste frekvens.

Drøfting:

Jeg tolker funnene slik at respondentene i hovedsak lar elevene noen ganger få gjøre en annen aktivitet som belønning.

Hva som fungerer best som belønning vil være avhengig av den enkelte elev. For noen elever vil et løfte om å få lov til å jobbe med yndlingsfaget kunne være motivasjon nok, til å jobbe ei økt med faget eller oppgaven, som oppleves som en stor utfordring. Andre elever liker kanskje å tegne, klippe, lime, eller de har behov for å gjøre noe litt mer fysisk. Ved at eleven

får en slik aktivitet som belønning, får han eller hun samtidig rørt på seg. Noe som kan øke et synkende muskeltonusnivå. Da slipper eleven med hyperaktivitetsvansker å ta det ut i form av en aktivitet som oppleves negativt for andre, og seg selv. Den som kjenner eleven godt vet sannsynligvis hva som vil fungere som belønning. Når eleven hver dag får lov til å holde på med noe han eller hun liker godt, vil det samtidig kunne føre til at skolen oppleves som et mer positivt sted å være. Rønhovde (2004) påpeker at vi i skolen ikke skal være redd for å la elevene bruke tid på det som vi oppfatter som ikke like pedagogisk viktig som faglig arbeid. Disse aktivitetene kan være gull verdt, nettopp for å få gjort skolefaglig arbeid.

Eleven får en pause som belønning

Variabelen ble tatt med for å få frem om pause ble brukt som belønning. 17,7 prosent av respondentene har krysset av for at eleven *ikke har behov for* pause som belønning. 22,6 prosent har valgt *sjelden*, 29 prosent har valgt *noen ganger*. 19,4 prosent har krysset av for at de *ofte* bruker dette tiltaket og 8,1 prosent sier de *daglig/alltid* gir elevene en pause som belønning. Dette innebærer at det er i overkant av 56 prosent som bruker pause som belønning. Jeg velger å ikke utdype pauser nærmere, ettersom jeg tidligere har skrevet om hvilke effekter pauser kan ha for elever med diagnosen. Det er 3,2 prosent som ikke har besvart spørsmålet. Jeg tolker funnene slik at pauser i hovedsak blir benyttet noen ganger som belønning.

Eleven kan samle små belønninger til en stor

Tabell 24: Frekvenstabell over variabelen "Eleven kan samle små belønninger til en stor"

		Prosent
Valid	Ikke behov for	51,6
	Sjelden	21,0
	Noen ganger	14,5
	Ofte	4,8
	Daglig / alltid	6,5
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

72,6 prosent av eleven *har ikke behov for*, eller får *sjelden* samle små belønninger til en stor. Litt over en fjerdedel (25,8 %) av elevene i undersøkelsen gjør dette *noen ganger, ofte* eller *daglig/alltid*.

Drøfting:

Jeg tolker funnene slik at å samle små belønninger til en stor, er et tiltak som blir lite benyttet i skolen. Elever med ADHD er ofte avhengig av hurtig tilbakemelding. Denne bør komme med det samme "oppdraget er fullført". Dette ser jeg kan ha en sammenheng med eksekutivfunksjonsvanskene (kapittel 2.6.1 og 3). Disse har betydning for barnets evne til å organisere arbeidet. Det er vanskelig å komme i gang, å vite hva som skal gjøres i hvilken rekkefølge, og å planlegge arbeidet fremover i tid - fra start til mål. Samtidig som eksekutivfunksjonssvikt gjør elevens mulighet til å gjennomføre oppgaven mer utfordrende, vil også impulsivitetsvanskene noen av elevene har, kunne gjøre at fokus endres. Dersom belønningen ligger for langt frem i tid, eller det er for mange krav eleven skal gjennomføre, før han eller hun får belønning, kan resultatet bli det samme som om eleven ikke fikk belønning. Eleven mister motivasjon og fokus. Ved å gi eleven belønning for deletapper av arbeidet, klarer eleven med større sannsynlighet å gjennomføre bit for bit. I stedet for å ha et mål langt fremme, som eleven risikerer å miste av synet, kan eleven oppleve mestring for hver del av arbeidet som belønnes. Belønning for "delmål" kan eleven eventuelt samle til en stor belønning når hele oppgaven er gjennomført.

Skole og hjem samarbeider om belønningssystemet

Respondentene ble også bedt om å besvare en variabel der jeg spør om de samarbeider med hjemmet om et slikt belønningssystem. Datamaterialet viser at 67,8 prosent har krysset av for verdiene *ikke behov for* eller *sjelden*. 29 prosent samarbeider med hjemmet i denne forbindelse *noen ganger, ofte* eller *daglig/alltid*. Det er 3,2 prosent som ikke har besvart spørsmålet. At frekvensen på ikke behov for og sjelden ble så pass stor har en sammenheng med at frekvensen på disse verdiene var høy i forrige variabel.

Drøfting:

Med utgangspunkt i funnene synes jeg skole og hjem samarbeider i liten grad om et belønningssystem. Når belønning brukes som et motivasjonsmiddel på et mer fast grunnlag, tenker jeg det er viktig at foresatte er informert. Dette er også noe skole og hjem kan samarbeide om. Det kan være at skolen gir de små delbelønningene, og så kan foresatte gi

belønning når hovedmålet er nådd. Dette gir et signal til eleven om at skole og hjem står sammen i arbeidet med å få eleven til å nå målene. Det kan også gjøres slik at skolen belønner både del og hovedmål.

Ser jeg hele kategorien i ett, er ros og oppmuntring den variabelen som har høyeste frekvens på verdien *daglig/alltid*. Over 50 prosent av respondentene gir ros og oppmuntring hver dag for å motivere elevene til innsats. I resten av variablene overstiger ikke verdien *daglig/alltid* 27,4 prosent. Rett i overkant av 16 prosent av respondentene bruker belønning *daglig/alltid* for å oppmuntre elevene til innsats. Lavest frekvens på *daglig/alltid* finner jeg i variabelen *eleven kan samle små belønninger til en stor*. I overkant av 40 prosent av respondentene sier at det *ikke er behov* for at skole og hjem skal samarbeide om et belønningssystem. Med unntak av i variabelen om ros og oppmuntring, har verdien *ikke behov for* en frekvens på mellom 14,5 og 24,2 prosent.

6.6 Sosial utvikling

Læreplanen (LK-06), så vel som opplæringslovens § 9a 3 og 4 (lovdata.no. Lest 02.05.10) påpeker at skolen skal arbeide for å gi elevene et godt psykososialt miljø. Læreplanen gir i tillegg instruks om at skolen skal legge til rette for utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Når vi vet at elever med diagnosen ADHD har større risiko for å utvikle samspillsvansker enn andre elever, får disse anbefalingene stor betydning (se kapittel 1.1 og 4.3). Elevene bør få opplæring i sosial kompetanse, og hjelp til å utvikle seg sosialt, på en måte som gjør dem så godt rustet som mulig til å klare kravene de møter i fremtiden. Sosial kompetanse læres best gjennom samhandling med andre (Ogden 2006), og skolen er en arena der elevene daglig blir tilbudt situasjoner der de kan øve på sosialt samspill med andre elever, og med voksne.

I spørreskjemaet er sosial utvikling operasjonalisert i en rekke variabler, som med første blick kan synes å være laget med utgangspunkt i et individperspektiv. Sosial kompetanse er blant annet evnen til å opprette kontakt med andre, og til å vedlikeholde kontakten. Til det trenger eleven å kunne utøve selvkontroll, hevde seg selv på en positiv måte, å vise empati og ansvarlighet (ibid, se også kapittel 4.3). Dette er noe alle elever trenger å øve på. Det gjelder for elever med utagerende og aggressiv atferd, elever som trekker seg unna, eller isolerer seg, og for elever som ikke opplever å ha samspillsvansker. Alle kan øve på å bli bedre.

Ettersom jeg mener den sosiale utviklingen har veldig stor betydning for hvordan fremtiden skal bli for denne elevgruppen, har jeg valgt å bruke stor plass på dette temaet.

Kategorien inneholder til sammen ti variabler. De fem første på ordinalskalanivå, og de fem siste på nominalskalanivå. Ingen verdier er ubesvart i variablene på ordinalskalanivå. Alle variabler på dette skalanivå har her en variasjonsbredde på 4.

De fire første variablene er ment å henge sammen med Ogdens (2006) definisjon på sosial kompetanse. Han fremhever evne til å opprette og opprettholde sosial kontakt, evne til å se ting fra andres synsvinkel samt å være i stand til å fremme egne meninger på en positiv måte. Se kapittel 4.3.

Eleven får øve på å ta kontakt med andre på en positiv måte

Tabell 24 : Presentasjon av variablene ” Eleven får øve på å ta kontakt med andre på en positiv måte” .

	Prosent
Valid Ikke behov for	33,9
Sjelden	11,3
Noen ganger	22,6
Ofte	24,2
Daglig / alltid	8,1
Total	100,0

45,2 prosent av respondentene vurderer det slik at elevene *ikke har behov for*, eller *sjelden* trenger å øve på å ta kontakt med andre. I overkant av 55 prosent av elevene øver på dette *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid*. Høyeste frekvens på *ikke behov for*.

Drøfting:

Funnene tolkes til at respondentene i hovedsak mener elevene ikke trenger å øve på denne ferdigheten. Som jeg påpekte innledningsvis, tror jeg de fleste elever vil vokse på å lære noe om sosial omgang med andre. Når over 45 prosent mener eleven ikke har behov for, eller sjelden trenger å øve på dette, tenker jeg kan forklares med at man kanskje ikke tror eleven har dette behovet. Etter min mening kan det være like viktig for eleven som er stille og rolig å få lære om hvordan man kan opprette kontakt med andre på en positiv måte. Noen elever har

kanskje ikke så stor sosial omgang med andre elever på skolen. Det kan være nødvendig å observere eleven for å finne ut om eleven er mye alene. Dette kan tas opp i samtaler på tomannshånd, og kan for eksempel inngå i et samarbeid med hjemmet og eventuelle andre instanser.

Eleven får øve på å hevde egne meninger på en positiv måte

17,7 prosent krysset av for *ikke behov for*, 12,9 prosent valgte *sjelden*, 33,9 *noen ganger*, 21 prosent valgte *ofte*, og 14,5 prosent krysset av for at eleven *daglig/alltid* øver på å hevde egne meninger på en positiv måte. Det er til sammen 69,4 prosent som øver på denne ferdigheten noen ganger, ofte eller daglig. Ingen ubesvart i denne variabelen.

Drøfting:

Dette tiltaket blir i hovedsak benyttet noen ganger. Det er etter mitt syn naturlig at elevene ikke får i oppgave å øve på disse ferdighetene hver dag. Samtidig tenker jeg det er viktig at dette er et tema som ikke bare blir tatt opp en gang. Elever med ADHD har ofte behov for å øve flere ganger for at det de har lært skal sitte.

Noen elever med diagnosen hevder sine meninger ofte og høylydt, gjerne på en måte som kan virke negativt. Disse elevene kan vinne mye på å lære hvordan man kan få sagt sin mening uten å forarge andre. Andre elever sier kanskje ikke sin mening i det hele tatt. Da kan det være fint å lære at alle meninger er viktige, og at det ikke er farlig å mene noe annet enn de andre. Ikke alle meninger blir vektlagt like mye. Det kan være fint å lære at om man har sagt sin mening, og det ikke alltid blir tatt hensyn til, så er heller ikke det noen katastrofe.

Eleven får trening i å bruke sine positive egenskaper i samspillet med andre

På dette spørsmålet har 19,4 prosent svart *ikke behov for*, 16,1 prosent har valgt *sjelden*, 27,4 har valgt *noen ganger*, 25,8 *ofte* og 11,3 prosent sier eleven *daglig/alltid* får trening i å bruke sine positive egenskaper i samspillet med andre. Høyeste frekvens finner jeg i verdien *noen ganger*. Til sammen 64,5 prosent har krysset av for *noen ganger*, *ofte* eller *daglig/alltid*. Alle har besvart spørsmålet. Ut fra dette ser jeg at skolen i hovedsak noen ganger benytter seg av tiltaket.

Eleven får øve på å se ting fra andres synsvinkel

16,1 prosent av respondentene mener elevene *ikke har behov for* å øve på å se ting fra andres synsvinkel, 17,7 prosent mener eleven *sjelden* trenger å øve på denne ferdigheten. 33,9

prosent har krysset av *for noen ganger*, 22,6 prosent *ofte* og 9,7 har valgt verdien *daglig/alltid*.. Alle respondenter har besvart spørsmålet. Høyeste frekvens har verdien *noen ganger*.

Drøfting:

Disse fire variablene viser alle at skolen i hovedsak benytter seg av disse tiltakene noen ganger. Med utgangspunkt i funnene i verdiene *noen ganger* og *ofte* tolker jeg det slik at dette er noe elevene øver på jevnlig. Om det er en del av en utviklingsplan for eleven, og / eller skolen, eller om det er noe som skjer ut fra hendelser i løpet av skoledagen, kommer ikke frem av datamaterialet. For å finne ut av det burde jeg ha spurt konkret om dette forholdet. Her kunne jeg ha hatt med oppfølgingsspørsmål for å finne ut av dette.

Eleven kobles sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter

Tabell 25 : Presentasjon av variabelen ” Eleven kobles sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter”

	Prosent
Valid Ikke behov for	12,9
Sjelden	4,8
Noen ganger	25,8
Ofte	41,9
Daglig / alltid	14,5
Total	100,0

17,7 prosent av respondentene er av den mening at elevene *ikke har behov for*, eller at de *sjelden* trenger å kobles sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter. Høyeste frekvens har verdien *ofte*.

Drøfting:

Med utgangspunkt i funnene i tabellen tolker jeg det slik at skolen ofte benytter seg av tiltaket å koble elevene med ADHD sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter.

Å la elever løse oppgaver sammen er et grep skolen kan bruke for å gi elevene trening i å samarbeide – for eksempel i forbindelse med gruppearbeid. Her vil det gjerne være flere elever som skal arbeide sammen for å nå noen faglige mål. Det kan også være at elevene blir koblet sammen to og to, for å jobbe med faglige oppgaver. Eller det kan være at læreren har

koblet eleven sammen med andre for å øve på utfordringer av sosial art. Hva som er målet når respondentene kobler elever sammen med andre elever fremgår ikke klart av spørreskjemaet. Ettersom spørsmålet er stilt i kategorien som omhandler elevens sosiale utvikling, tolker jeg det slik at respondentene har hatt sosiale aktiviteter i tankene. I alle tilfeller vil eleven få trening i sosialt samspill, enten det er i forbindelse med oppgaver av faglig karakter, eller det er andre aktiviteter. Ved å la eleven øve på en sosial ferdighet, sammen med en eller flere andre elever, kan læreren gi eleven mulighet til å mestre denne ferdigheten. Det kan være at læreren setter sammen elever som han / hun vet fungerer godt sammen med eleven med ADHD, eller det kan være elever som er gode på den aktuelle ferdigheten. Det er viktig at elevene vet hvordan de skal jobbe, eller hvilke grep de skal benytte seg av, for å få til det de øver på. Å koble eleven sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter kan være en del av en helhetlig plan for elevens utvikling.

Alle variabler viser lav frekvens på verdien daglig /alltid. Jeg ser det som naturlig at å øve på disse ferdighetene ikke står på timeplanen hver dag. Samtidig vet vi at dette er problemstillinger elevene mange ganger må forholde seg til. Det er derfor, etter min mening viktig å få opplæring og repetisjon i hvordan man kan forholde seg i ulike situasjoner. Dette vil kunne bidra til at eleven kjenner seg tryggere i samvær med andre.

Strategier for frustrasjonsmestring og problemløsning

De fem siste variablene i spørreskjemaet omhandler strategier for problemløsning og frustrasjonsmestring, samt samarbeid mellom hjem og skole i sammenheng med disse.

Problemløsningsstrategier og strategier for frustrasjonsmestring, vil komme eleven til gode, både i forbindelse med sosiale forhold, og i sammenheng med faglige utfordringer.

Strategier for frustrasjonsmestring

Tabell 26 : Presentasjon av variablene " Har eleven fått opplæring i en eller flere strategier for frustrasjonsmestring"?

		Prosent
Valid	Ja	37,1
	Nei	40,3
	Ikke behov for	21,0
	Total	98,4
Ubesvart	-1	1,6
Total		100,0

Tallene viser at det er 3,2 prosent flere av respondentene som ikke har gitt elevene opplæring i strategier for frustrasjonsmestring. Slår jeg sammen tallene fra verdiene nei og ikke behov for, ser jeg at 61,3 prosent ikke benytter seg av dette tiltaket.

Drøfting:

Ut funnene tolker jeg det slik at skolen i hovedsak ikke benytter seg av tiltaket. Kan det være slik at elevene som får utagerende reaksjoner på sin frustrasjon, har fått opplæring i denne type strategier? Strand (2004 og 2009), er inne på noe av det samme, når hun sier at disse elevene legges mest merke til, og derfor diagnostiseres hyppigere. Jeg tenker det er viktig å huske på at også andre elever vil ha behov for slike verktøy, selv om det kanskje ikke direkte faller oss i øynene.

Alle elever i en klasse vil til tider kunne oppleve både å møte problemer, og å kjenne frustrasjon. Når jeg drøfter her har jeg først og fremst elevene med ADHD i tankene. Frustrasjon kan være så mangt. Alt fra eleven som eksploderer i et heftig sinneutbrudd, til eleven som isolerer seg fra andre. Tilbake til eleven som gir høylydt uttrykk for sin frustrasjon. Noen ganger vet læreren årsaken til at eleven er frustrert. Av og til er det mulig å avlede oppmerksomheten til eleven, slik at frustrasjonsnivået synker. Andre ganger kan den voksne gripe inn for å hjelpe eleven til å ta kontroll over sin frustrasjon. Det forutsetter at eleven og klassen har fått opplæring i tiltak de kan bruke når de kjenner at utfordringene blir for mange, eller for store.

Eleven med ADHD trenger i tillegg til arbeidet sammen med klassen, også å få strategier, eller tiltak som fungerer for seg selv. Det er individuelt hvilke strategier elevene opplever som funksjonelle. Dette kan man finne ut av i de jevnlige samtalene med eleven. For eksempel den daglige, eller ukentlige metakognitive praten om hvordan det går med eleven, og om hvordan eleven opplever sin egen situasjon. I denne samtalen løfter læreren, eller den som har ansvaret for samtalen, fokuset opp for å se på utfordringene fra et annet perspektiv. Samtalen kan også gjennomføres av andre, for eksempel en person fra BUP. Dette kan da være avtalt i en eventuell IP. Da kommer denne i tillegg til den vanlige elevsamtalen.

Gjennom slike samtaler kan eleven og den /de voksne finne frem til en strategi som fungerer for akkurat han eller henne. Eleven må først være klar over, og i stand til å kjenne igjen "symptomene" på at utfordringen oppleves for vanskelig. Når eleven er klar over

kjennetegnene på at frustrasjon er i ferd med å bygge seg opp, kan han eller hun sette inn tiltak i forhold til det. Kjennetegnene vil være individuelle. Noen kjenner kanskje at det kribler i magen, det gjør vondt, eller svir i magen, det kribler i armer og bein, tankene blir negative, og så videre. Det kan være fint for eleven å være klar over at kjennetegnene kan være forskjellige, alt etter hvor lavt eller høyt frustrasjonsnivået er. Og at tiltakene kan settes inn etter graden av frustrasjon. Hvilke tiltak eller strategier som virker, må eleven komme frem til selv. Gjerne i samarbeid med den voksne. Det må være tiltak eleven opplever har effekt, og som han eller hun kjenner seg komfortabel med. Det er bare fantasien, eller den enkelte elev, som setter grenser for hva strategier for å mestre frustrasjon kan være. Alt fra å gå en runde i klasserommet, løpe rundt skolen, snakke med en voksen, nynne en sang eller si et positivt vers (mantra) inni seg. Jeg har hørt at å ta armhevinger også fungerte for en elev, da etter ønske fra eleven selv.

Jeg startet med eleven som eksploderte, og læreren som var klar over hvorfor eleven ble frustrert. Det beste for eleven er at man unngår at han eller hun blir så frustrert at det ender i et stort utbrudd. Det kan gjøres ved at man setter inn et alternativ. I faglig sammenheng kan det være at læreren har en plan B, for arbeidet som skal gjennomføres, jamfør Rønhovde (2004), som poengterer viktigheten av å være i forkant. I sammenheng med sosiale utfordringer handler det, etter min mening like mye om å være i forkant. Ved å bearbeide situasjoner eleven har opplevd i etterkant, kan man se på om strategien virker, om det ville vært mulig å endre den litt, for at den skulle ha fungert. Sist, men ikke minst kan man i forkant drøfte tenkte situasjoner, for å se om det er mulig å bruke strategien der. Eventuelt med en liten justering. Denne typen samtaler må naturligvis tilpasses elevens alder, og kognitive nivå. Det er mitt inntrykk at selv yngre barn vil ha utbytte av slike samtaler, og at det gir dem følelsen av å bli tatt på alvor.

Jeg tenker det er grunnleggende at disse samtalene tas med det utgangspunkt at de skal være positive, og at eleven etterpå skal sitte igjen med en følelse av mestring. Situasjoner eleven har vært oppe i bør ikke drøftes i et negativt perspektiv, der eleven bebreides for det som har hendt. Det vil være et langt sterkere utgangspunkt å forsøke å ha et mer nøytralt fokus. Hjelp eleven ved og for eksempel spørre hva skjedde, hvordan virket strategiene dine, hvordan kan de justeres slik at det blir lettere for deg å håndtere en lignende situasjon, og hvordan kan du ordne opp etter deg? Målet må med slike samtaler må være å hjelpe eleven, slik at han eller hun etter hvert blir i stand til selv å være i forkant. Å øve på å ta kontakt med andre elever på

en positiv måte, å hevde egne meninger på en positiv måte, bruke egne positive egenskaper i samhandling med andre, og å se ting fra andres synsvinkel, vil også hjelpe eleven i å være i forkant.

Det hender selvfølgelig også at læreren ikke forstår årsaken til at eleven reagerer med eksplosiv frustrasjon. Selv om læreren har forsøkt å legge opp undervisningen etter hva eleven tilsynelatende har behov for, kan det være at denne reaksjonen kommer likevel. Kjennskap til eventuelle samvanser eleven måtte ha, eller endog kjennskap til fenotypisk atferd (atferd man kan forvente ut fra eventuelle diagnoser – Rønhoivde 2004), vil kunne gjøre det lettere å forhindre eksplosive reaksjoner.

Ikke alle elever blir aggressive og eksploderer når de blir frustrerte. I andre ytterkant av skalaen finner vi eleven som isolerer seg. Det ligger kanskje ikke for denne eleven å reagere på sin frustrasjon ved å ta den ut på en måte som er synlig for andre. Det betyr ikke at eleven vi oppfatter som tilsynelatende bare veldig stille, og kanskje litt sjenert, ikke også opplever å være veldig frustrert. Reaksjonsmønsteret er bare annerledes. Frustrasjon kan også føre til handlingslammelse. Det kan være at eleven har opplevd å komme til kort så mange ganger, at han eller hun har gitt opp å prøve. Metakognitive samtaler, med diskusjon av kjennetegn, og strategier på frustrasjonsmestring har like stor betydning for denne eleven. Det samme gjelder elevene som befinner seg i området mellom de to ytterkantene jeg har skissert.

Problemløsningsstrategier

På samme måte som eleven med ADHD vil vokse på å ha lært strategier for frustrasjonsmestring, vil han eller hun ha nytte av å ha en, eller flere strategier å gripe til for å møte problemer som måtte dukke opp.

Tabell 27 : Presentasjon av variablene ” Har eleven fått oppløring i en eller flere strategier for problemløsning”, og ”Samarbeider skole og hjem om disse strategiene”

		Prosent
Valid	Ja	41,9
	Nei	40,3
	Ikke behov for	14,5
	Total	96,8
Ubesvart	-1	3,2
Total		100,0

Det er til sammen 12,9 prosent flere respondenter som ikke har gitt elevene, eller som mener elevene *ikke har behov for* opplæring i problemløsningsstrategier, enn det er som har krysset av på ja.

Drøfting:

Med utgangspunkt i funnene tolker jeg det slik at skolene i hovedsak ikke benytter seg av tiltaket å gi elevene opplæring i strategier for problemløsning. Det kan for eksempel forklares som at lærerne ikke opplever at det har særlig stor effekt for eleven, eller de ikke er tenker gjennom at eleven vil kunne ha nytte av det. En annen grunn kan være at læreren ikke får tid til å arbeide med disse strategiene regelmessig. Det kan også være at skolen ikke i forbindelse med undervisning i sosial kompetanse, ikke har hatt denne typen opplæring på agendaen. Jeg tenker likevel at alle elever vil ha nytte av å raskt kunne ta i bruk en plan for å løse et problem, uansett av hvilken art det er.

Å ha en plan for hvordan man angriper utfordringer, vil kunne avhjelpe vanskene eleven har i forhold til eksekutivfunksjonene. Se også kapittel 2.6.1 og 3. Etter min mening gjelder dette selvsagt også i forhold til sosiale utfordringer, og for alle elever, enten de utagerer, eller har andre typer reaksjoner. Mot slutten av kapitlet kommer jeg inn på hvordan skolen kan arbeide med en klasse, og enkeltelever for å utvide deres perspektiv i forhold til sosial kompetanse. Det handler om å gi elevene forståelse, og erfare nytten av å ha en plan for å klare sosiale utfordringer, så vel som faglige. For eleven med ADHD vil det i noen tilfeller kunne være nødvendig å øve mye på en slik plan, eller strategi. Kanskje må planen i starten konkretiseres for eleven. Det kan være i form av bilder eller tekst, som eleven og den voksne jobber med i den metakognitive samtalen. Etter hvert vil eleven, av seg selv, bli i stand til å huske planen. Og med tiden vil han eller hun også kunne tilpasse den hver enkelt situasjon mens den pågår, og også se at den kan nyttes i andre sammenhenger.

Samarbeid skole /hjem i forhold til strategier for frustrasjonsmestring og problemløsning

I sammenheng med spørsmålene om opplæring i strategier for problemløsning og frustrasjonsmestring, har jeg tatt med variabler der respondentene skal svare på om de samarbeider med hjemmet om dette arbeidet.

Samarbeider skole og hjem om strategier for frustrasjonsmestring?

Datamaterialet viser at 22,6 prosent av respondentene *har* sagt at de samarbeider med hjemmet om strategier for frustrasjonsmestring. 48,4 prosent har krysset av for *nei*, mens 16,1 prosent mener det *ikke er behov for* et slikt samarbeid. Variabelen har 12,9 prosent ubesvart.

Drøfting:

Til sammen 64,5 prosent av respondentene har gitt uttrykk for at de ikke har et slikt samarbeid, eller at det ikke er behov for det. Dette tolker jeg det som om skolen i hovedsak ikke samarbeider med hjemmet om strategier for frustrasjonsmestring.

Samarbeider skole og hjem om strategier for problemløsning?

32,3 prosent av respondentene *har gitt* elevene opplæring i strategier for problemløsning. 48,4 prosent *har ikke gitt* elevene slik opplæring, og 11,3 prosent mener elevene *ikke har behov for* opplæring i strategier for problemløsning. Det er 27,4 prosent flere respondenter som enten ikke har gitt elevene opplæring, eller som mener elevene ikke har behov for det, enn det er som har gitt elevene opplæring i denne type strategier. Variabelen har 8,1 prosent ubesvart.

Drøfting:

Funnene viser at flesteparten av respondentene ikke samarbeider med hjemmet om strategier for problemløsning. Begge variablene har høy prosent ubesvart. Noe som fører til at tallene i de andre tre verdiene ikke stemmer med virkeligheten. Noen respondenter har gitt kvalitative tilbakemeldinger om at de ønsker denne type samarbeid, men at det ikke lar seg gjennomføre.

Tradisjonelt sett har det vært foreldrene som har hatt hovedansvaret for å oppdra barna sine, men ettersom sosial kompetanse er så tydelig påpekt i Læreplanen (LK-06) er dette et område skole og hjem kan samarbeide om. I dette arbeidet er det av betydning at begge parter ser hverandre som likeverdige, og har respekt for hverandres synsvinkel og synspunkter. Jørgensen og Veileder for utvikling av sosial kompetanse (Sunnevig et.al 2007). Området samarbeid hjem/skole i forbindelse med utvikling av sosial kompetanse har store utviklingsmuligheter (ibid). Noe jeg tenker også kommer frem i de kvalitative tilbakemeldingene fra respondentene, der de påpeker et ønske om slikt samarbeid.

Spørreskjemaet inneholder ikke variabler som skal måle annen type samarbeid omkring eleven med ADHD. Dette er et valg jeg har gjort ut fra rammene i oppgaven. Det kunne

selvsagt vært spennende å se nærmere på ulike typer samarbeid, som for eksempel samarbeid mellom skole – hjem, samarbeid med PPT, BUP, helsevesenet (helsesøster, lege, fysioterapeut), barnevern og eventuelle andre instanser. I den sammenheng ville det også vært av interesse å se nærmere på bruken av individuell plan hos elever med ADHD. Det naturlige ville vært å samarbeide på tvers av etater, for å hjelpe eleven / barnet med å lære seg strategier for frustrasjonsmestring og problemløsning.

Det er viktig at skolen ikke ser seg selv som en isolert arena, men skjønner sin nøkkelposisjon for å kunne bistå eleven i forhold til sin sosiale utvikling på flere nivåer, jmfør Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og systemperspektivet (kapittel 2.7). Skolen har kontakt med mange aktører som jobber for og rundt barn. Her er det om å gjøre å se eleven i forhold til de forskjellige områder de operer i til daglig. Aktørene må tenke hvordan de i sammenheng kan legge strategier slik at eleven får en positiv utvikling med tanke på yrkesvalg, karrierer, og i forhold til et sosialt liv. Individuell plan kan bidra til samarbeid rundt eleven på mesonivå ved at man ser barnets utviklingsarenaer i sammenheng. Det kan være forholdet mellom elevens erfaringer på skolen, i hjemmet, blant venner og i sammenheng med ulike fritidsaktiviteter det deltar i. Likeså kan Individuell plan bidra til samarbeid på eksosystemnivå ved at ulike etater som skal bidra til elevens utvikling jobber helhetlig, og i samme retning. Se også kapittel 2.7 og kapittel 6.4.1 om individuell plan. Å kunne hankses med vanskelige utfordringer vil komme barnet til gode i alle sammenhenger, og på alle utviklingsarenaer.

Inneholder IOP mål for sosial utvikling?

Siste variabel i kategorien er ”Inneholder elevens individuelle opplæringsplan (IOP) mål for sosial utvikling hos eleven?”. På samme måte som det er viktig å målfeste elevens utvikling i forbindelse med fag, er det like viktig å konkretisere mål for sosial utvikling.

Tabell 27 : Presentasjon av variabler på nominalskealanivå i kategorien Sosial utvikling

		Prosent
Valid	Ja	54,8
	Nei	24,2
	Ikke behov for	9,7
	Total	88,7
Ubesvart	-1	11,3
Total		100,0

I denne variabelen finner jeg datamaterialets høyeste frekvens på verdien *ja*. 54,8 prosent har sagt at elevens IOP inneholder mål for sosial utvikling. Det er 33,9 prosent som enten ikke har en IOP som inneholder mål for sosial utvikling, eller som ikke har behov for det.

Drøfting:

Jeg tolker tallene i variabelen dit hen at å sette mål for elevenes sosiale utvikling er et tiltak deltakerskolene i hovedsak benytter seg av. Når over halvparten av elevene som er representert i undersøkelsen har en IOP med mål for sosial utvikling synes jeg det er i samsvar med litteraturen, som sier at elever med ADHD opplever større grad av samspillsvansker enn andre elever. Også i denne variabelen er det høy prosent på ikke besvart. Noe som enda en gang har den konsekvens at tallene i de andre verdiene kunne vært annerledes. I denne variabelen vet jeg litt om årsaken. Flere respondenter har skrevet at eleven har en tilpasset plan, og at mål for sosial utvikling er skrevet inn i den. Variabelen viser videre at i overkant av 20 prosent har valgt verdien *nei*. Kanskje befinner noen av elevene som ikke reagerer på frustrasjoner og problemer, på en utagerende måte seg i verdien *nei*. Ut fra resonnetet ovenfor, har jeg tilkjennegitt mitt syn på at jeg mener også disse elevene ville tjene på å ha slike mål i sin eventuelle IOP, eller tilpassede plan.

Arbeid med utvikling av sosial kompetanse på individ eller gruppenivå?

Avslutningsvis ønsker jeg å utdype hvordan man kan arbeide med arbeide med sosial kompetanse i skolen. Tankene har sammenheng med variablene i spørreskjemaet, og jeg tar dem med som en del av drøftingen. Når jeg innledningsvis i kapitlet sa jeg mener den sosiale utvikling har stor betydning for elevens fremtid, mener jeg det begrunner at jeg har valgt å bruke mye plass dette temaet.

Tiltak for å fremme ferdigheter i sosial kompetanse tenker jeg vil ha best effekt dersom de inngår som en del av en helhetlig plan for alle elevene i klassen. Da kan læreren ta dette opp med klassen samlet. Elevene kan prate sammen om hva det vil si å ta kontakt med andre på en positiv måte. De kan drøfte hvordan man hevder egne meninger på en positiv måte, og de kan prate om hva det vil si å se ting fra andres synsvinkel. Etter at elevene har snakket om hva som ligger i disse begrepene, kan begrepene konkretiseres gjennom for eksempel fortellinger og dramatisering. Deretter kan alle elevene øve på ferdighetene.

Jeg tenker det vil være bra for eleven med ADHD at begrepene og utfordringer i forbindelse med dem er gjennomgått i samlet klasse. Noe som kan gjøre at eleven ikke ser på seg selv som spesielt dårlig på denne type kompetanse. Samtidig vil eleven, og læreren kunne tjene på at klassen har fått knagger å henge begrepene på. De kan da brukes som eksempler i forbindelse med elevsamtaler, og når det skal jobbes med spesifikke utfordringer. Ved at eleven får lære hva det innebærer for eksempel å bruke sine positive egenskaper i samspillet med de andre elevene, og begrepet tydeliggjøres i konkrete handlinger, gir man eleven verktøyet for å lykkes. Da blir det viktig å gi eleven mål som han eller hun ut fra sitt utviklingsnivå er i stand til å klare å nå. På den måten kan man støtte eleven til å nå sin nærmeste utviklingsone, jamfør Vygotsky (kapittel 2,8), og man ivaretar samtidig mestringsperspektivet (se kapittel 2.7).

For at arbeidet med utvikling av sosial kompetanse skal kunne lykkes, er det anbefalt at dette arbeidet involverer hele skolen. Et systematisk arbeid som omfatter elever, foresatte og ansatte i skolen. I arbeidet med å lage en strategi for hvordan skolen skal arbeide med dette temaet, kan PPT bistå med veiledning. Hva som ligger i begrepet sosial kompetanse bør gjøres konkret, og målbart. Når skolen jobber med å gi eleven med ADHD redskapene for å utvikle sosial kompetanse, bør det av den grunn også være gjort med utgangspunkt i skolens og klassen plan for dette arbeidet. Jamfør Veileder for utvikling av sosial kompetanse (Sunnevig et.al.2007).

Skolen bør jobbe oftere, regelmessig og etter en strukturert plan med å utvikle sosial kompetanse hos elevene. Arbeidet kan integreres i alle fag, og må være tilpasset elevenes utviklingsnivå, jamfør Veileder for utvikling av sosial kompetanse (Udanningsdirektoratet 2007). En rekke programmer er utviklet til bruk i skolens undervisning om sosial kompetanse. Det programmet som synes å ha best dokumentert effekt for utvikling av sosial kompetanse

for alle elever er PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Dette programmet anbefales også for elever med diagnosen ADHD (Arnesen et.al 2006; Rørnes et.al 2006; 2007, Sunnevåg et.al 2007).

Kapittel 7 Oppsummering, anbefaling og avslutning

7.1 Oppsummering av de viktigste funnene

Hensikten med studien var å se hvilke tiltak skolen bruker når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD. Undersøkelsen ble rettet mot grunnskolen, og målgruppe var lærere og spesialpedagoger som underviser denne elevgruppen.

Undersøkelsen var organisert i kategorier, operasjonalisert ut fra begrepene i forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålet var:

Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?

Kunnskapsgrunnlaget i studien inneholder teori og empiri både fra et individorientert perspektiv, og fra et systemperspektiv. I studien satte jeg fokus på om tiltakene skolen benytter seg av, brukes daglig /alltid, ofte, noen ganger, sjelden, eller om respondentene vurderer at det ikke er behov for dem. I noen tilfeller ba jeg respondentene svare ja, nei eller ikke behov for /vet ikke. Empiren jeg har fått inn er av deskriptiv karakter.

Presentasjon av respondentene og elevene de representerer

Det er omtrent lik fordeling mellom byskoler og distriktsskoler som deltar i undersøkelsen. Flesteparten av respondentene har arbeidet mer enn ett år med elevene. Over halvparten av respondentene jobber med flere enn en elev med ADHD. Det litt over tre ganger flere gutter enn jenter representert i undersøkelsen. Flesteparten av eleven går på ungdomsskolen. I undersøkelsen er diagnosen ADHD – kombinert type høyest representert. Overraskende var det å finne ut at over tjue prosent av respondentene ikke vet hvilken underkategori av ADHD eleven deres har. Nærmere atten prosent vet ikke om eleven har tilleggsdiagnoser. Respondentene har i stor grad oversikt over om elevene bruker medisin for sin ADHD.

Tiltak deltakerskolene benytter seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med ADHD:

Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur

- I overkant av førti prosent av elevene får alltid en egen tilpasset ukeplan.
- Over førti prosent av elevene får alltid en dagsplan.
- Flesteparten av respondentene mener elevene ikke har behov for en plan over hva som skal skje i løpet av timen.
- Over førti prosent av elevene får daglig/alltid en oversikt over hvilke voksne de skal være sammen med i løpet av dagen.
- 37 prosent av elevene får daglig/alltid en oversikt over hvor de skal være i løpet av dagen.
- Å gi beskjed i forkant dersom det blir forandringer, er et tiltak skolen i hovedsak benytter seg av ofte.
- Under tjue prosent av elevene får faste, ukentlige samtaler med læreren

Tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet

- Skifte av aktivitet er et tiltak som benyttes i stor grad. Likevel er det under tretti prosent som bruker dette tiltaket daglig/alltid.
- Pauser benyttes i hovedsak noen ganger
- Halvparten av elevene har daglig/alltid tilgang til datamaskin som hjelpemiddel i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet.
- Under tjue prosent av elevene bruker dette hjelpemiddelet daglig/alltid.

Tilpasning av fagstoffet og spesialundervisning

- Annet fagstoff benyttes i en eller annen grad hos over 66 prosent av elevene
- I overkant av tretti prosent av elevene får mindre fagstoff daglig/alltid.
- Over 60 prosent av elevene får spesialundervisning. I overkant av 37 prosent får denne tilretteleggingen daglig/alltid.
- Over 70 prosent av elevene har en IOP. Rett under 63 prosent har mål for faglig utvikling i sin IOP.
- Under 13 prosent har IP. Av disse har under fem prosent en IOP skrevet med utgangspunkt i IP.
- Over 17 prosent av respondentene vet ikke om eleven har en IP

Belønning

- Belønning for å motivere elevene til innsats brukes i hovedsak noen ganger.

- I overkant av 27 prosent av elevene får alltid vite hvilke krav som er knyttet til belønningen.
- Ros og oppmuntring er et tiltak for å motivere elevene til innsats, som brukes i stor grad. Samtidig viser funnene at det er 54,8 prosent av elevene som får ros og oppmuntring hver dag.

Sosial utvikling

- Flesteparten av respondentene mener elevene ikke har behov for å øve på å ta kontakt med andre elever på en positiv måte.
- Elevene får i hovedsak øve noen ganger på å bruke sine positive egenskaper i samspillet med andre elever.
- Elevene får i hovedsak øve noen ganger på å se ting fra andres synsvinkel.
- Skolen kobler ofte elevene sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter
- Respondentene synes i hovedsak ikke at elevene har hatt behov for å få opplæring i strategier for frustrasjonsmestring.
- Respondentene synes i hovedsak ikke at elevene har hatt behov for å få opplæring i strategier for problemløsning.
- Skolen samarbeider i hovedsak ikke med hjemmet om strategier for frustrasjonsmestring og problemløsning.
- Over femti prosent av elevene representert i undersøkelsen har mål for sosial utvikling i sin IOP.

7.2 Kritikk av metoden

Datamaterialet viste i noen variabler høy prosent på ubesvart. Dette gjorde at tallene ikke stemmer helt med virkeligheten slik den er. Noe som i seg selv ikke er positivt for helhetsinntrykket. Under drøfting av kategoriene, trakk jeg frem disse variablene.

Respondentene gav kvalitative tilbakemeldinger på spørreskjemaet i forbindelse med disse spørsmålene. Etersom jeg ikke skulle generalisere, men beskrive, valgte jeg likevel å si noe om hva jeg trodde jeg så i tallene. Da tok jeg også de kvalitative tilbakemeldingene med.

Noen av variablene ville blitt riktigere dersom det også var utdypende spørsmål, eller plass til at respondentene kunne gi kvalitative tilbakemeldinger.

Spørreskjemaet kunne i noen variabler hatt med alternativer for *nei*, eller *bruger ikke*.

Spørreskjemaet skulle inneholdt alternativer for tilpasset opplæringsplan.

7.3 Anbefalinger

Det er av stor betydning for eleven med ADHD, å få god tilrettelegging i forhold til å få økt oversikt og struktur på skoledagen. Dette vil bidra til at eleven trives bedre på skolen, og vil samtidig gjøre eleven mer fokusert også i samband med faglige utfordringer. Ved at skolen i større grad benytter seg av tiltak for å øke konsentrasjon og oppmerksomhet, vil elevene med ADHD vil bli mer produktive i faglig arbeid.

God tilrettelegging i forhold til diagnosen er en forutsetning for god faglig utvikling, og sosial utvikling. Her kan skolen bli flinkere til å sette seg inn i hvilken type ADHD eleven har, og til å få oversikt over eventuelle samvansker. Når læreren har kjennskap til tilleggsdiagnoser, og samvansker, kan han eller hun lettere være i forkant med sine tiltak.

Mange elever med ADHD får datamaskin som et hjelpemiddel både for å gjøre det faglige arbeidet lettere, men også som hjelp for konsentrasjons- og oppmerksomhetsvanskene. Dette hjelpemiddelet må eleven bruke i større grad i det daglige arbeidet. Helst etter en strukturert plan. Da slipper eleven å miste fokus som en følge av spekulasjoner om når han eller hun kan bruke datamaskinen. Datamaskinen kan også brukes som en type belønning eleven kan få for å holde fokus på oppgaver som skal gjennomføres. Bare fantasien setter grenser for hva som kan benyttes som belønning for god innsats. Belønning er et virkemiddel som har god effekt på elever med ADHD, og skolen kan i større grad ta dette grepet i bruk.

Opplæring i sosial kompetanse, sammen med god faglig tilrettelegging, er av stor betydning for denne elevgruppens muligheter til å gjennomføre utdanning, noe som også vil få innvirkning på fremtidig yrkesvalg. Skolen bør bidra til samarbeid rundt disse elevene, og ha blick for elevens sosiale utvikling på alle arenaer eleven oppholder seg i over tid. Individuell plan er et hjelpemiddel som vil kunne bidra til at dette arbeidet blir mer helhetlig og koordinert. Arbeid med sosial kompetanse fungerer best med utgangspunkt i en systematisk plan, og med en strukturert undervisning. Utvikling av sosial kompetanse bør foregå ut fra et systemperspektiv, som omfatter alle elevene i klassen, og på skolen. I tillegg bør det arbeides på individnivå i forhold til elevene med ADHD. Konkrete mål gjør arbeidet mer håndterlig, for eleven og de som arbeider rundt han eller henne. Det gjør evaluering og eventuell

justering lettere. Også den stille og rolige eleven med ADHD, har behov for å jobbe med sosial kompetanse på individnivå, og vil kunne profitere på å ha konkrete mål.

7.4 Videre forskning

Med utgangspunkt i denne studien ser jeg at det kunne ha vært interessant å forske mer på hvordan skolen tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse hos denne elevgruppen. Dersom jeg for eksempel skulle ta utgangspunkt i omtrent de samme variablene, ser jeg nødvendigheten av å ha med oppfølgingsspørsmål. Jeg ville ha spurt om øvelsene eleven fikk i disse ferdighetene, kom som resultat av tilfeldige hendelser i løpet av skoledagen, eller som et resultat av en strukturert plan.

Et annet område som helt klart peker seg ut, er den høye frekvensen på respondenter som ikke vet hvilken type ADHD elevene har. Hva hender fra eleven får diagnosen sin, til læreren tilrettelegger skoledagen for eleven? Gir utredningen, og den sakkyndige rapport i god nok grad tilbakemelding om kategori, tilleggsdiagnoser, og andre samvanser eleven måtte ha? I hvilken grad får læreren veiledning i forhold til type diagnose, tilleggsdiagnoser og samvanser, og hvordan man best mulig kan tilrettelegge i forhold til det?

7.4 Avslutning

Formålet med oppgaven var lære mer om hvilke utfordringer elever med ADHD møter i skolehverdagen. Ønsket var også å få mer kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge skoledagen for disse elevene. For å få et større innblikk i disse temaene satte jeg meg grundig inn i litteratur og forskning på området. Et annet mål med oppgaven var å se hvordan man jobber med disse utfordringene i skolen. Til sist ville jeg se hvordan det er å forske ved hjelp av en kvantitativ metode.

Jeg hadde erfaring med ADHD før jeg startet på denne studien. Ved at jeg valgte dette som tema, måtte jeg skjerpe fokuset på det jeg var ute etter å lære mer om. Det førte til at jeg fikk kunnskaper ut over det jeg hadde fra før. I utgangspunktet var jeg bekymret for at min yrkesmessige og personlig bakgrunn ville gjøre meg forutinntatt. Jeg har derfor bestrebet meg på å forske med et åpent sinn.

Gjennom arbeidet med undersøkelsen har jeg fått innblikk i hvordan det jobbes i forhold til disse elevene. Funnene jeg har fått er ikke generaliserbare, men de sier noe om hvordan

situasjonen var for elevene som var representert, på det tidspunkt undersøkelsen pågikk. Sist, men ikke minst, fikk jeg erfaring i å bruke et survey design, der instrumentet var et prestrukturert spørreskjema. Prosjektet har vært spennende, utfordrende og lærerikt.

LITTERATUR:

- Aase, H 2007. *Altered Reinforcement Mechanism in Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Department of Psychology Faculty of Social Sciences University of Oslo.
- Aagaard, M. og A. A. Dahl 1997. *Diagnostiske kriterier fra DSM-IV*. Oslo: Pilgrim Press.
- American Psychiatric Association 1994. *Diagnostiske kriterier fra DSM-IV*. Oslo: Pilgrim Press.
- Anderson, H. W., Ådanes, M og T. Hatling 2004. *Sintef rapport: Nasjonal Kartlegging av tilbud om diagnostisering og helhetlig behandling av barn og ungdom med hyperkinetiske forstyrrelser / ADHD*. Sintef Helse på 2004-08-18. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Arnesen, P., Brandal, A., Kvilhaug, G. og Skram, K. 2006. *Barn og unge med AD/HD og lignende atferdsvansker – skoleperspektivet. Statusrapport 7. april 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Barkley, R.A 2006. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for Diagnoses and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Befring, E. 2007. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Bryhn 2004. Et nevropsykologisk perspektiv. I Zeiner. *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag
- Christiansen, E., Olsen, O. P., Lunde, P og G. Strand. *Styrmenn uten ratt*. Opplysnings DVD. Laget av AD/HD foreningen, Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi, Sørlandet kompetansesenter og Lillegården kompetansesenter. Med støtte fra Helse- og Rehabilitering.
- Dalland, O 2002. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Duvner, T. 2004. *AD / HD Impulsivitet, Overaktivitet, Konsentrasjonsvansker*. 2. opplag Oslo: N.W. Damm & Søn
- Eitinger, L., Retterstøl, N og Dahl, A.A 1991. *Kriser og nevroses*. 5. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeber, T.R og Holmberg, J.B. *Tilpasset og inkluderende opplæring i skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K og Skogen, K (red), Fiva, T og Krogtoft, M., Holand, A., Johnsen, G., Numan, U., Næss, N.G., Risberg, T., Sjøvoll, J og Sørensen, P.M 2006. *Masteroppgaven i Pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag as.
- Gillberg, C 1998. *Ett barn i hver klasse. Om barn og ungdom med DAMP, MBD, ADHD*. Oslo: Praxis forlag
- Greene, R 2005. *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk forum
- Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haraldsen, G 1999. *Spørreskjemametodikk etter kokebok metoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hellevik, O. 2002. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand 2006. Survey-forskning. I Fuglseth og Skogen. *Masteroppgaven i pedagogikk og Spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- ICD-10 2000. *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske Retningslinjer*. Statens helsetilsyn. World Health Organization. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Imsen, G. 2006. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I 2005. *Hvordan gjennomføres undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Norwegian Academic Press
- Jerlang, E (red), Egeberg, S., Jonassen, A.J., Ringsted, S og Wedel-Brandt, B 1990. *Utviklingspsykologiske teorier – en innføring*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Johannesen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L 2006. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig Metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Langlete 2004. Jenter med ADHD. I Zeiner. *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet /Kunnskapsdepartementet 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- lovdata.no 02.05.10. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)* Lest 02.05.10 kl.10.28
- Lund, T. og Christophersen, K. A. 2008. *Innføring i statistikk*. 2.opplag. Oslo: Gyldendal akademisk
- Midtlyng et.al. 2009. *Retten til læring: utredning fra utvalg Oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007: avgitt til Kunnskapsdepartementet Juli 2009*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Moen 2004. Ungdom med ADHD. I Zeiner. *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag.
- Mordal, T.L 1989. *Som man spør, får man svar: Arbeid med survey – opplegg*. Oslo: Tano as.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. og Tveit, A. 2007. *Atferdsproblemer Blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. 2006. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Raabe, M., Turmo, A., Kirkebøen, L.J og A. M. Rustad Holseter 2007. *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå, november 2007.
- Rørnes, K., Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H. og T. M.B, Larsen 2006. *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergruppe utnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, Rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Rønhovde, L. I 2005. *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solli, K.A 1991. *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet 09/2005. *Veileder til forskrift om Individuell plan*. IS-1253 Oslo: Sosial – og helsedirektoratet 09/2005.
- Sosial- og helsedirektoratet sept. 2007. *Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD. Diagnostikk og behandling av hyperkinetisk forstyrrelse / attention deficit hyperactivity disorder (AD/HD) hos barn, ungdom og voksne*. IS-1244 Oslo: Sosial- og helsedirektoratet september 2007.
- Strand, G. (red), Arnesen, P., Bryhn, G., Ervik, S., N, Hvalstad, M., Høigaard, B., Wannag, E. og G. Øgrim 2004. *AD / HD, Tourettes Syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, G. (red), Bryhn, G., Ervik, S. N., Høigaard, B., Midtlyng, E., Vollen, S. Tveite, Wannag, E. og G. Øgrim 2009. *AD/HD, Tourettes*

- Syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
ADHD-foreningen, Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes syndrom og
Narkolepsi, Sørlandet kompetansesenter og Lillegården kompetansesenter.
AD/HD Styrmenn uten ratt. En undervisnings DVD.
- Sunnevig, A., Jahnsen, H., Ertesvig, S., Westheim, K. T.,
Idland, K. og T. Nordahl 2007. *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder
for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet september 2009. *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk
hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet september 2009.
- Wannag 2009. Medikamentell behandling. I Strand. *AD/HD, Tourettes syndrom og
Narkolepsi – en grunnbok*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Zeiner, Pål (red), Arnesen P., Bjercke, C., A., Bryhn, G., Drabitzius, B.,
Jynge, A. K., Karlsen, L. Wiborg., Langlete, B., Moen, A. Rød.,
Osborg, T. og P. og G. Øgrim 2004. *Barn og unge med ADHD*. Vollen:
Tell forlag.
- Øgrim 2004. ADD: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet – en undergruppe av
AD/HD. I Strand 2004. *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Diagnosekriterier DSM – IV
Oppmerksomhetssvikt / Hyperaktivitet
A. Eten (1) eller (2)

- (1) Seks (eller flere) av følgende symptomer på oppmerksomhetssvikt har vedvart i minst seks måneder i en grad som maladaptiv og ikke i overensstemmelse med utviklingsnivået:

Oppmerksomhetssvikt

- (a) svikter ofte på å være nøye med detaljer eller gjør slurvfeil i skolearbeid, yrke eller andre aktiviteter
 - (b) har ofte vansker med å holde på oppmerksomheten i oppgaver eller lek
 - (c) synes ofte ikke å lytte når det tilsnakkes direkte
 - (d) følger ofte ikke instruksjoner og mislykkes i å gjennomføre skolearbeid, husarbeid eller oppgaver på jobben (beror ikke på trass eller manglende forståelse av instruksjoner)
 - (e) har ofte vansker med å organisere oppgaver og aktiviteter
 - (f) unnviker ofte, misliker eller er uvillig til å utføre oppgaver som krever vedvarende psykisk anstrengelser (f. eks. skolearbeid eller oppgaver i hjemmet)
 - (g) mister ofte ting som er nødvendige for oppgaver og aktiviteter (f.eks. leketøy, skoleoppgaver, blyanter, bøker eller verktøy)
 - (h) blir ofte distraheret av tilfeldige stimuli
 - (i) er ofte glemsk i dagliglivet
- (2) Seks (eller flere) av følgende symptomer på hyperaktivitet-impulsivitet har vedvart i minst seks måneder i en grad som er maladaptiv og ikke i overensstemmelse med utviklingsnivået:

Hyperaktivitet

- (a) har ofte vansker med å sitte stille eller å holde hender eller føtter i ro
- (b) går ofte fra plassen sin i klasserommet eller i andre situasjoner der det ventes at man skal sitte i ro
- (c) springer ofte omkring eller klatrer ekstra mye i situasjoner der dette ikke passer (hos ungdom eller voksne kan dette begrense seg til en subjektiv følelse av rastløshet)
- (d) har ofte vansker med å leke eller gjøre fritidssysler på en rolig måte
- (e) er som oftest på "farten" eller handler som "drevet av en motor"
- (f) snakker ofte i ett kjørt

Impulsivitet

- (g) buser ofte ut med svar før spørsmålene er ferdig stilt
- (h) har ofte vansker med å vente på sin tur
- (i) avbryter eller trenger seg ofte på andre (f.eks. buser inn i andres samtaler eller lek)

B. Noen symptomer på hyperaktivitet-impulsivitet eller oppmerksomhetssvikt som skaper funksjonssvikt, har vært tilstede før sju års alder.

C. Nedsatt fungering på grunn av symptomene viser seg på to eller flere områder (f.eks. på skolen (jobben) og i hjemmet.

D. Det må foreligge klare holdepunkter for funksjonssvikt av klinisk betydning sosialt, i utdanning eller i yrke.

E. Symptomene forekommer ikke bare i forløpet av en gjennomgripende utviklingslidelse, schizofreni eller annen psykotisk lidelse, og blir ikke bedre forklart ved en annen psykisk lidelse (f.eks. stemningslidelse, angstlidelse, dissosiativ lidelse eller en personlighetsforstyrrelse).

Oppmerksomhetssvikt/Hyperaktivitet, kombinert form F90:

Om både kriteriene A1 og A2 har vært oppfylt de siste seks måneder.

Oppmerksomhetssvikt/Hyperaktivitet, hovedsakelig oppmerksomhetssvikt F98.8:

Kriterium A1, men ikke kriterium A2 har vært oppfylt de siste seks måneder

Oppmerksomhetssvikt/Hyperaktivitet, hovedsakelig hyperaktivitet-impulsivitet F90.0:

Kriterium A2, men ikke kriterium A1 har vært oppfylt de siste seks måneder.

Vedlegg 2: Spørreskjema



Hvordan legger skolen til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?

SPØRRESKJEMA OM FAGLIG OG SOSIAL TILRETTELEGGING FOR
ELEVER MED DIAGNOSEN ADHD

Master i Tilpasset opplæring – spesialundervisning
Høsten 2009
Nina Krogstad

Først noen innledende spørsmål:

Undersøkelsen er anonym (du skal ikke oppgi navn).
Alle data blir behandlet strengt fortrolig.

Har du spesialpedagogisk utdanning Ja..... Nei.....

Jobber du ved en byskole distriktsskole

Sett ett kryss for om du jobber med en elev, eller flere elever med diagnosen ADHD.

Hvis du jobber med flere enn en elev, tenk på den eleven som er født først på året.

Er eleven gutt eller jente

Eleven går på småtrinnet..... , mellomtrinnet..... eller ungdomstrinnet

Eleven har diagnosen: ADHD – Uoppmerksom type

ADHD – Hyperaktiv / Impulsiv type

ADHD – Kombinert type.....

ADD.....

:

Ikke sikker, vet bare at eleven har ADHD.....

Eleven bruker medisin for sin ADHD: Ja.... Nei..... Vet ikke

Eleven har andre diagnoser i tillegg: Ja..... Nei..... Vet ikke.....

Hvor lenge har du jobbet med eleven: Mindre enn ett skoleår.... Ett skoleår.....
Mer enn ett skoleår.....

Vennligst fortsett på neste side.

Vennligst sett ett kryss ved hvert spørsmål.

Undersøkelsen er anonym (du skal ikke oppgi navn).

Alle data blir behandlet strengt fortrolig.

Tilrettelegging for å skape oversikt og struktur					
	Ikke behov for	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Daglig / alltid
1. Eleven får en egen ukeplan tilpasset sine behov					
2. Eleven får en plan som viser hva som skal skje i løpet av dagen					
3. Eleven får en plan for den enkelte time					
4. Eleven får en oversikt over hvilke voksne han / hun skal være sammen med i løpet av dagen					
5. Eleven får en oversikt over hvor han/ hun skal være i løpet av dagen					
6. Eleven får beskjed god tid i forveien dersom det blir forandring i planene					
7. Eleven får faste, ukentlige samtaler med lærer (for å strukturere oppgaver, oppsummere arbeid, forberede nye situasjoner, øke bevissthet rundt egen atferd, ta opp episoder osv.)					
<i>Tilrettelegging i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet</i>					
8. Eleven har mulighet til å skifte aktivitet i løpet av timen					
9. Eleven har mulighet til å ta pauser utenom friminuttene					
10. Eleven har tilgang til datamaskin som hjelpemiddel i forhold til oppmerksomhet, konsentrasjon og fokus					
11. Hvor ofte bruker eleven datamaskinen til dette formålet					
<i>Tilpasning av fagstoffet og spesialundervisning</i>					
	Ikke behov for	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Daglig / alltid
12. Eleven får annet fagstoff i enkelte fag enn resten av elevene i klassen					
13. Eleven får mindre fagstoff i enkelte fag enn resten av elevene i klassen					
14. Eleven får også faglig tilpasning ved hjelp av spesialundervisning					
15. Hjelpemidler i forhold til faglige vansker (datamaskin, dataprogrammer, Lingdys osv.) brukes					
			Ja	Nei	Vet ikke
16. Har eleven en Individuell opplæringsplan (IOP)?					
17. Har IOP konkrete mål i forhold til faglige vansker?					
18. Har eleven en Individuell plan (IP)?					
19. Er IOP laget med utgangspunkt i IP?					

Vennligst fortsett på neste side.

Vennligst sett ett kryss ved hvert spørsmål.

Belønning					
	Ikke behov for	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Daglig / alltid
20. Belønning brukes aktivt for å motivere eleven til innsats					
21. Eleven får vite hva som kreves for at han/hun skal få belønning					
Umiddelbar belønning					
22. Eleven får ros og oppmuntring					
23. Eleven får gjøre skolefaglig arbeid han/hun liker godt som belønning					
24. Eleven får gjøre en annen aktivitet som belønning (eks. tegne, male, spill, leke, film, fysisk aktivitet, praktisk arbeid)					
25. Eleven får en pause som belønning					
Belønning eleven kan samle over tid					
26. Eleven kan samle små belønninger til en stor					
27. Skole og hjem samarbeider om belønningssystemet					

Sosial utvikling					
	Ikke behov for	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Daglig / alltid
28. Eleven får øve på å ta kontakt med andre elever på en positiv måte					
29. Eleven får øve på å hevde egne meninger på en positiv måte					
30. Eleven får trening i hvordan han / hun kan bruke sine positive egenskaper i samspillet med andre elever					
31. Eleven får øve på å se ting fra andres synsvinkel					
32. Eleven kobles sammen med andre elever i utvalgte aktiviteter					

Sosial utvikling (fortsetter)			
	Ja	Nei	Ikke behov for
33. Har eleven fått opplæring i en eller flere strategier for frustrasjonsmestring?			
34. Samarbeider skole og hjem om disse strategiene			
35. Har eleven fått opplæring i en eller flere strategier for problemløsning?			
36. Samarbeider skole og hjem om disse strategiene?			
37. Inneholder elevens individuelle opplæringsplan (IOP) mål for sosial utvikling hos eleven?			

Vedlegg 3: Følgere til spørreundersøkelsen

SPØRREUNDERSØKELSE OM TILRETTELEGGING FOR ELEVER MED ADHD

Mitt navn er Nina Krogstad. Jeg er student ved høyskolen i Bodø. Her arbeider jeg med en mastergrad i "Tilpasset opplæring – spesialpedagogikk". I den forbindelse gjør jeg en undersøkelse om hvordan man tilrettelegger skoledagen for elever med diagnosen ADHD.

Forskerspørsmålet mitt er:

Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?

Formålet med oppgaven er å lære mer om hvordan man i skolen legger til rette for en positiv utvikling for denne elevgruppen. Gjennom en kombinasjon av denne undersøkelsen, og å studere teori og forskning på området håper jeg å lære mer om hvordan dette bør gjøres (ut fra hva man vet pr. i dag). Disse kunnskapene håper jeg å kunne dele med andre som arbeider med disse elevene.

Jeg vil be dere hjelpe meg med denne undersøkelsen. Det gjør dere ved å fylle ut spørreskjemaet. Jeg gjør oppmerksom på at:

- Deltakelsen er frivillig
- Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.
- Svarene dere gir er anonyme
- Spørreskjemaene vil bli slettet etter at undersøkelsen er ferdig, og rapporten skrevet ferdig, våren 2010.

Det er viktig for gyldigheten i undersøkelsen at dere svarer på alle spørsmålene. Sett ett kryss ved hvert av spørsmålene. Dersom du er usikker på hva du skal krysse for, setter du et kryss ved din første innskytelse.

Spørreskjemaet inneholder noen spørsmål om Individuell plan (IP), og Individuell opplæringsplan (IOP). Dersom dere er usikre på forskjellen på disse kan dere vite at:

- **Individuell plan (IP)** er en større, og mer omfattende plan som tar for seg alle tjenester en person med spesielle behov har bruk for.
- **Individuell opplæringsplan (IOP)** er skolens verktøy for hvordan man målfester og jobber, for å sikre utvikling hos elever med spesialundervisning.

Angående spørsmål 7: Jeg spør om eleven får faste, ukentlige samtaler med læreren – her tenker jeg på samtaler som er planlagt inn hver uke – som ligger fast på timeplanen. Jeg takker for at dere tar dere tid til å delta.

Lykke til med utfyllingen.

Vennlig hilsen
Nina Krogstad

DELTAKELSE I SPØRREUNDERSØKELSE

I forbindelse med mitt masterstudium i *Tilpasset opplæring – spesialpedagogikk*, ved høyskolen i Bodø, skal jeg gjøre en spørreundersøkelse. Forskerspørsmålet er:

Hvordan legger skolen til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD?

Formålet med undersøkelsen er å lære mer om hvordan man i skolen legger til rette for en positiv utvikling for denne elevgruppen. Gjennom en kombinasjon av denne spørreundersøkelsen, og å studere teori og forskning på området håper jeg å lære mer om hvordan dette bør gjøres (ut fra hva man vet pr. i dag). Disse kunnskapene håper jeg å kunne dele med andre som arbeider med disse elevene.

Utvalget av respondenter skal være lærere (og spesialpedagoger) som jobber med elever med diagnosen ADHD. Dette gjelder alle kategorier ADHD (uoppmerksomtype, hyperaktiv type og kombinert type), herunder innbefattes også lærere til elever med diagnosen ADD. Lærerne behøver ikke nødvendigvis å være kontaktlærere for disse elevene, men det forutsettes at de jobber mer med dem enn et par timer i uka.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Det er likevel viktig at så mange som mulig av lærerne som jobber med disse elevene deltar. Deltakelsesprosent har stor betydning i forhold til reliabiliteten (gyldigheten) av undersøkelsen. Derfor er det mitt ønske at lærerne får gjennomføre undersøkelsen i bunden arbeidstid. Undersøkelsen er anonym, og den er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Selve spørreundersøkelsen besvares på en papirutgave. Sammen med undersøkelsen får respondentene et følgebrev med informasjon, som de skal lese før de svarer på spørsmålene. Det er også et mål for meg at jeg kan være tilstede når undersøkelsen gjennomføres. Undersøkelsen tar ca en halv time.

Etter at masterprosjektet er ferdig kan jeg, hvis det er ønskelig, komme til skolen og holde kurs om hvordan man kan tilrettelegge skoledagen for denne elevgruppen.

Jeg håper at lærerne ved skolen kan delta i spørreundersøkelsen.

Vennlig hilsen
Nina Krogstad
Lyngveien 13
8146 Reipå. Tlf 90893054

Vedlegg 5: Ny mail til rektorene

Jobber du med / har du jobbet med elever med diagnosen ADHD?

Da tenker du sikkert at forskning på området ADHD og skole er viktig.

Nå kan du være med i en spørreundersøkelse om elever med denne diagnosen. Undersøkelsen tar i underkant av en halv time.

Litt om meg: Nina Krogstad, lærer og spesialpedagog med ett års videreutdanning i ADHD, Tourettes syndrom og Asperger syndrom. Jobber for tiden med en mastergrad i Tilpasset opplæring – spesialpedagogikk.

Spørreundersøkelsen er en del av min masteroppgave ved høgsolen i Bodø.

Målgruppe for undersøkelsen: Kontaktlærere, faglærere, timelærere og spesialpedagoger som jobber med / jobbet med elever med diagnosen ADHD og ADD dette skoleåret, og forrige skoleår.

Spørreundersøkelsen er : Frivillig, anonym, godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Til rektor:

Jeg setter stor pris på om mailen blir videresendt til alle lærere ved skolen som jobber med denne elevgruppen.

Jeg vil sette stor pris på om du vil gi lærerne mulighet til å gjennomføre undersøkelsen samlet, i bunden tid. Da er det større sjanse for at flest mulig vil delta, og jeg får eventuelt muligheten til å være tilstede.

Jeg håper på rask, positiv tilbakemelding. Dere kan nå meg på telefon 90893054, eller e- post krogna@online .no. Jeg kontakter dere i løpet av uka.

Vennlig hilsen

Nina Krogstad, Lyngveien 13, 8146 Reipå.

Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørligres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Toril Risberg
Profesjonshøgskolen
Høgskolen i Bodø
8049 BODØ

Vår dato: 06.03.2009

Vår ref: 21011 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.03.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

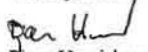
21011	<i>Hvordan tilrettelegges skoledagen, faglig og sosialt for elever med ADHD?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodø, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Toril Risberg</i>
Student	<i>Nina Elisabeth Krogstad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nina Elisabeth Krogstad, Lyngveien 13, 8146 REIPÅ

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siv: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Uprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken: *Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritetselever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*