



# Bachelorgradsoppgave

## ADHD i klasserommet

## ADHD in the classroom

-Tilpasset opplæring for elever med ADHD

- Adapted education for pupils with ADHD

Forfatter Britt Rødal Ulseth  
Forfatter Britt Rødal Ulseth

GLB 360

Bachelorgradsoppgave i  
Grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn

Lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2014



**HINT**

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Britt Rødal Ulseth

Norsk tittel: ADHD i klasserommet - tilpasset opplæring for  
elever med ADHD.

Engelsk tittel: ADHD in the classroom - adapted education  
for pupils with ADHD.

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn

Emnekode og navn: GLB360



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage,  
HiNTs åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke  
gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato: 21.5.2014

Britt Rødal Ulseth

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift



# FORORD

Arbeidet med denne oppgaven kan best beskrives med tre ord: utfordrende, spennende og utviklende. Jeg har lært så mye mer om ADHD, om mine egne tanker om tilrettelegging som kommende lærer og ikke minst lært selvdisiplin og skriveglede. Dette kan jeg blant annet takke min veileder Heidi for, som har hjulpet meg gjennom hele denne prosessen, og læreren som delte sine erfaringer med meg.

Takk til alle lærerne der ute som brenner for enkelteleven, som ser enkelteleven, som aldri gir opp og som gir *alle* elever en skole det er verdt å komme til. Vil fremme en god tanke for alle oss som er, eller skal bli, lærere:

*«Ta barnet på fersk gjerning i å gjøre noe bra!» (Rønhovde, 2004, s. 273).*

Levanger, mai 2014

Britt Rødal Ulseth

## SAMMENDRAG

Denne oppgaven hører til temaet tilpasset opplæring og omhandler problemstillingen:

«Hvordan kan man tilrettelegge for elever med ADHD i klasserommet når det gjelder det fysiske miljøet og organisering av undervisning?» For å belyse dette emnet har jeg fordypet meg i teori om diagnosen ADHD, tilpasset opplæring, holdninger og etikk og ulike tilretteleggingsmetoder. Metodene for tilrettelegging kom frem gjennom lesing av teori og gjennom intervju med lærer. Jeg har i denne oppgaven gjennomført et halvstrukturert intervju, med underpunkter som omhandler ulike områder for tilrettelegging. Fordypning i teori ble gjennomført etter samtale med informanten, for å kunne møte denne med et åpent sinn og for å bevare de erfaringene som ble skildret på en nøytral måte. Funnene fra samtalen stemmer godt overens med teori i dette tilfellet, men det blir viktig å vektlegge at denne oppgaven skildrer *noen* av de tiltakene man kan gjennomføre. Oppgaven er på ingen måte en fasit for tilrettelegging, men en igangsetter. Som et generelt prinsipp bør all undervisning baseres på elevens sterke sider, og det er viktig at enhver tilretteleggingsprosess baserer seg på individet, og tilpasses denne gjennom samtale og dialog med den enkelte elev og hjemmet. Her er vi som lærere pålagt gjennom prinsippet om tilpasset opplæring og barnekonvensjonen til å prioritere «barnets beste». Dette gjelder i utarbeidelsen av rammer, strukturer og planer i skolehverdagen som kan hjelpe elever med ADHD til å få en trygg og stabil skolegang, med lærdom som kan benyttes også senere i livet. Det blir viktig å huske at mestring er den største motivasjon (ADHD Norge, 2012, s. 21).

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>2. TEORI.....</b>	<b>2</b>
<b>2.1 Hva er ADHD? .....</b>	<b>2</b>
2.1.1 Eksekutiv dysfunksjon.....	2
2.1.2 ADHD hyperaktiv og impulsiv type .....	3
2.1.3 ADHD uoppmerksom type.....	3
2.1.4 ADHD kombinert type.....	4
2.1.5 Tilleggsvansker .....	4
<b>2.2 Medisinering .....</b>	<b>5</b>
<b>2.3 Tilpasset opplæring .....</b>	<b>5</b>
<b>2.4 Holdninger og etikk.....</b>	<b>6</b>
<b>2.5 Tilretteleggingsmetoder .....</b>	<b>7</b>
2.5.1 Struktur og forutsigbarhet.....	8
2.5.2 Det fysiske miljøet .....	8
2.5.3 Undervisning og læring.....	9
<b>3. METODE.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Utvalg.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2 Intervju som metode .....</b>	<b>12</b>

<b>3.3 Min forforståelse.....</b>	<b>12</b>
<b>3.4 Analyse.....</b>	<b>13</b>
<b>3.5 Etske betraktninger .....</b>	<b>13</b>
<b>4. RESULTAT .....</b>	<b>13</b>
<b>4.1 Kategorier .....</b>	<b>14</b>
4.1.1 Samarbeid med hjemmet.....	14
4.1.2 Det sosiale livet .....	15
4.1.3 Undervisningssituasjoner .....	15
4.1.4 Det fysiske miljøet .....	16
4.1.5 Medisinering .....	17
<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>17</b>
5.1 Struktur og rammer i organisering av undervisning .....	17
5.2 Viktigheten av dialog .....	18
5.3 Det fysiske miljøet .....	19
5.3 Undervisning tilpasset den enkelte .....	20
5.4 Drøfting av metode.....	20
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>21</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>23</b>
<b>8.VEDLEGG .....</b>	<b>26</b>
8.1 Vedlegg 1 Intervjuguide.....	26
8.2 Vedlegg 2 Fullstendig resultatoversikt .....	27

**8.3 Vedlegg 3 Eksempel på Individuell OpplæringsPlan (IOP) ..... 32**

# 1. INNLEDNING

Som kommende lærer er det mange problemstillinger man møter på som er avgjørende for å skape en god hverdag for elevene. Hvordan kan man tilrettelegge for opptil tretti unike individer slik at hver enkelt kan gå hjem den dagen og si at i dag ble jeg sett, i dag ble jeg hørt og i dag har jeg fått utnyttet mitt potensiale til fulle på det nivået jeg er? Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven og i læreplanen for kunnskapsløftet, og er ikke et valg en lærer kan ta ut ifra sin egen ideologi eller standard. (Utdanningsdirektoratet, Udatert c, prinsipper for opplæringen). Hva gjør man da som lærer i møte med stadig nye og sammensatte elevgrupper, som stiller stadig høyere krav til tilpasning for å kunne oppnå sitt fullendte «jag»? «Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold. Likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet» (Utdanningsdirektoratet, Udatert a, innledning). Det at alle skal få mulighet til å bidra og vokse på sine premisser gjør samfunnet rikt! Når forskning nå har funnet at 3-5 % av barn og unge under 18 år har ADHD, står vi ovenfor en ny utfordring i skolehverdagen (Helsenorge, Udatert). Dette innebærer at man som lærer med stor sannsynlighet vil få en eller flere elever med denne diagnosen i klassen sin ved ett eller flere tilfeller i sin karriere. Enkelte hevder til og med at ADHD er det største helsemessige problemet i Europa i dag (Vettrhus & Bjelland, 2006, s. 13). Viktigheten av kunnskap rundt denne diagnosen blir derfor stadig viktigere, da dette er noe læreren bør, og skal kunne noe om, for å best mulig kunne ivareta sine elever. Mitt ønske med denne oppgaven er derfor å vise noen løsninger og tiltak man kan finne, for å bedre hverdagen til de elevene som trenger å bli møtt av forståelse i stedet for fordommer og forutinntatthet.

Min problemstilling i denne oppgaven vil være: «Hvordan kan man tilrettelegge for elever med ADHD i klasserommet, når det gjelder det fysiske miljøet og organisering av undervisning?» Jeg har her valgt å avgrense oppgaven til å gjelde de forhold som helt konkret er i klasserommet, altså det fysiske miljøet og selve organiseringen av undervisningen. I et klasserom vil det være flere elementer som griper inn i hverandre, da det til enhver tid er mange individer samlet, og blant annet sosiale relasjoner og utfordringer innen dette vil her være relevant. Det er ikke et hovedpunkt i denne oppgaven, men jeg velger å nevne det underveis da dette har innvirkning også på undervisningen. Jeg vil også presisere at jeg videre i oppgaven vil snakke om barn og elever, siden denne oppgaven er vinklet mot tilrettelegging på barnetrinnet, selv om symptomer og utfordringer også vil gjelde for voksne med ADHD.



## **2. TEORI**

Jeg har valgt å fordype meg i teori for å kunne belyse funn fra praksis, og det blir derfor nødvendig men en noe større teoridel for å kunne se praksisen i et større perspektiv. For å kunne tilrettelegge opplæringen på en god måte ser jeg det som relevant å gå inn på, og forklare, diagnosen ADHD, tilpasset opplæring og ulike tilretteleggingsmetoder for elever med ADHD. I tillegg vil temaene sosial kompetanse, medisiner og holdninger være vesentlig for å forstå tilretteleggingen, da disse også er en del av praksisen i klasserommet. De vil derfor bli nevnt i oppgaven, men hovedfokuset ligger på det fysiske miljøet og tilrettelegging av undervisning.

### **2.1 Hva er ADHD?**

ADHD er en tilstand som på alle nivåer kjennetegnes av såkalt dysregulering, dvs problemer med å regulere, avpasse, og kontrollere forhold som atferd, følelser, humørsvingninger, stemmeleie, motorisk koordinering, oppmerksomhet, utholdenhet og kroppslige fornemmelser (Rønhovde, 2004, s. 69).

Å ha diagnosen ADHD kan gripe inn i alle områder av livet og i oss som mennesker, noe man ser av sitatet over. Som en følge av dette blir det derfor mange felt å tilrettelegge innenfor. ADHD er en nevrobiologisk betinget utviklingsforstyrrelse og er en medfødt genetisk komponent (Kutscher, 2013). Det er vanlig å se en tydelig senmodning, sammenlignet med jevnaldrende, hos barn med ADHD. Barkley (1995) beskriver at barn med ADHD befinner seg 30% under egen levealder på et eller flere områder innen emosjonell, atferdsmessig og sosial utvikling (Barkley, 1995, referert av Vetrhus & Bjelland, 2006, s.16). Elever med ADHD ligger likevel innen normalen når det gjelder evner (Vetrhus & Bjelland, 2006, s. 16). Problemet melder seg heller ved underyting hos disse elevene, da de ikke klarer å utnytte kompetansen de sitter inne med. Forskning viser tall som tilsier at 3-5% av alle barn og unge i skolealder har ADHD og diagnosen Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Statped, 2012; ADHD Norge, 2012).

#### **2.1.1 Eksekutiv dysfunksjon**

For å få en forståelse av de ulike symptomene og atferden hos elever med ADHD, blir det viktig å forklare en av de bakenforliggende årsaken til problemene; en eksekutiv dysfunksjon. Problemer med de eksekutive funksjonene ligger i hjernen, og er knyttet til frontal- eller prefrontallappen. Hos barn med ADHD fungerer ikke disse sentrene optimalt, og vil derfor

påvirke barnets evne til å hemme atferd og vurdere valg og konsekvenser (Kutscher, 2013, s. 41). Det er å regne som en av hovedvanskene for elever med ADHD, og påvirker i stor grad deres evne til å arbeide sammenhengende og bevisst med et arbeid (ADHD Norge, 2012). Dette kommer til syne gjennom at elevene kan ha vansker med å føre en indre dialog, tenke fremover – elevene er i store deler av tiden her og nå, organisere og planlegge, lære av tidligere erfaringer og det å skifte fra dagsorden A til dagsorden B, altså overgang mellom aktiviteter (Kutscher, 2013, s. 42-43). De handler impulsivt, og har svakere evne til å bruke arbeidsminnet, som for andre barn kan få dem til å vurdere en handling som irrasjonell eller lignende og derfor ikke handle slik likevel (Rønhovde, 2004, s. 73). Som man ser er dette andre, og kanskje underliggende, årsaker til den mer allmenne oppfattelsen av hva vi forbinder med ADHD – nemlig urolighet og svak konsentrasjon. Kutscher (2013) viser til Russell Barkleys teori som deler inn problemene hos barn med ADHD, når det kommer til hemninger, i tre grupper: Problemer med å bremse distraksjoner – blir dermed uoppmerksomme, å bremse indre tanker – blir dermed impulsive, og å bremse handlinger basert på distraksjoner eller tanker – blir dermed hyperaktive (Barkley 1998, 2000 i Kutscher, 2013, s. 41). Det skal likevel sies at en elev med ADHD ikke trenger å oppfylle alle disse tre kravene for å få diagnosen, da man skiller mellom tre ulike typer av ADHD.

### **2.1.2 ADHD hyperaktiv og impulsiv type**

Denne typen ADHD er ofte svært karakteristisk, og vises gjennom stor fysisk uro og aktivitet store deler av tiden. Dette kommer også til uttrykk verbalt, og elever med denne diagnosen krever ofte mye oppmerksomhet i klasserommet, på eget eller andres initiativ. De har i tillegg også høy risikoatferd, og oppfører seg vågalt og modig i ulike situasjoner. Hvis de ikke får svar eller respons kan de reagere med sterke følelser, og enkelte kan også ha en aggressiv stil (ADHD Norge, 2012, s. 5). ADHD Norge nevner følgende kjennetegn for en elev med ADHD hyperaktiv og impulsiv type: mye bevegelse, vansker med å sitte stille, uro i hender og føtter, vandring i klasserommet, høyløst, voldsom i lek, vansker med å vente på tur, avbryter i samtale og lek, handler uten å tenke seg om med mer (ADHD Norge, 2012, s. 5).

### **2.1.3 ADHD uoppmerksom type**

Når man sier at ADHD hyperaktiv og impulsiv type er svært karakteristisk og synlig, er ADHD uoppmerksom type det motsatte. Denne typen er ofte vanskeligere å oppdage, og mange får derfor også diagnosen mye senere (ADHD Norge, 2012). Når den hyperaktive og impulsive elevene gjerne avbryter og lager uro vil en elev med den uoppmerksomme typen

trekke seg tilbake, opptre som sjenert og helst ikke ønske noe fokus på seg selv i mengden. Disse elevene kan også gli gjennom med at de tilsynelatende følger med i undervisningen, selv om de mister konsentrasjonen og raskt gir opp ved motgang (ADHD Norge, 2012, s. 5). Mange av disse elevene vil bli karakterisert med lav selvtillit, og lite tro på seg selv. De er ofte raske med å si at de ikke vet, eller ikke kan, selv om dette ikke trenger å være tilfelle. Elevene med denne typen blir også ofte slitne av å jobbe med skolearbeid eller lekser, og blir ofte undervurdert når det gjelder intelligensnivå. Det er svært krevende for disse elevene å yte på sitt egentlige nivå, da de bestemt tror de ikke kan og er svært kritisk og bekymret rundt eget skolearbeid (ADHD Norge, 2012, s. 5). Noen kjennetegn for ADHD uoppmerksom type er blant annet: vansker med å være nøye og holde oppmerksomheten over tid, høre etter og få med seg beskjeder, fullføre oppgaver, organisere og planlegge, har et lavt aktivitetsnivå og manglende initiativ og kan ofte sitte å dagdrømme (ADHD Norge, 2012, s. 5).

#### **2.1.4 ADHD kombinert type**

Flesteparten av de som har ADHD finner vi i denne gruppen (ADHD Norge, 2012, s. 6). ADHD kombinert type inneholder altså diagnosekriteriene fra både hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Det er viktig å huske at det ikke vil være noen konkrete skiller mellom de ulike typene av ADHD, og at atferden vil endre seg med alderen og tiden hos hvert enkelt individ. Når man snakker om diagnosen ADHD referer man til den kombinerte typen, hvis ikke annet er presisert. For å liste opp enkelte trekk under den kombinerte typen, kan man nevne at disse elevene har vansker med å se deler i forhold til helhet og kan lett henge seg opp i en enkeltdel og ikke fange opp hva som egentlig er vesentlig (Rønhovde, 2004, s. 75). De kan også ha problemer med persepsjon, altså behandling og tolking av sanseinntrykk, inntrykk og signaler, også når det gjelder perspektiver i rom og egen kropp (Rønhovde, 2004, s. 76). Dette kan gi utslag i at disse elevene ikke kjenner når de er sultne eller tørste, om de fryser ute i friminuttet, eller om de har fått nok søvn. Alle forhold som læreren da bør være på vakt over.

#### **2.1.5 Tilleggsvansker**

Det finnes ulike tilleggsvansker som kan inntreffe når man har en diagnose. Jeg vil ikke gå inn på alle tilleggsvanskene, men mener det er viktig å nevne dem da disse også kan ha innvirkning på tilretteleggingen for elevene med ADHD. En forståelse av barnets problematikk med ulike tilleggsvansker er avgjørende for tilretteleggingen (Rønhovde, 2004, s. 119). Lærevansker, motoriske vansker, epilepsi, søvnvansker, Tourettes syndrom, Aspergers

syndrom, angst, depresjon, tvangslidelse, alvorlig atferdsforstyrrelse, overfølsomhet og opposisjonell atferdsforstyrrelse er noen av tilleggsvanskene man kan møte hos elever med ADHD (ADHD Norge, 2012, s. 8). I tillegg har mange elever med ADHD utfordringer når det kommer til den sosiale kompetansen (Vetthus & Bjelland, 2006). I skolesammenheng kan man her snakke om sosiale ferdigheter som å lytte til læreren og gjøre det man får beskjed om, fullføre oppgaver og unngå atferd som forstyrrer klassemiljøet eller utfordrer lærerens autoritet (Ogden, 2012, s. 210). Manger m.fl (2009) trekker frem empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet som sentrale begrep innen sosial kompetanse. Disse omhandler evnen til å blant annet kunne samarbeide og dele, kontrollere følelser ut ifra en situasjon, gi uttrykk for egne meninger og følelser, vise omtanke og respekt og møte opp i tide med mer (Gresham & Elliot, 1999, referert av Ogden, 2012, s. 217-221). Læreplanen for Kunnskapsløftet vektlegger også disse fem punktene som viktige i den sosiale kompetansen, og aktualiserer arbeidet med disse ferdighetene ikke bare for elever med ADHD men for alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det gjelder å være bevisst de ulike tilleggsvanskene en elev med ADHD kan få, slik at læreren kan tilrettelegge ut ifra dette i sin praksis.

## **2.2 Medisinering**

Medisinering fungerer som et element i tilretteleggingen for elever med ADHD. Det blir viktig å huske at medisineringen i seg selv ikke skal være en måte å unngå tilrettelegging, men at dette *sammen med* pedagogiske tiltak kan gi en effekt på læring (Vetthus & Bjelland, 2006; Rønhovde, 2004). Jeg har valgt å fokusere på tilrettelegging i klasserommet, og medisinering vil i den forstand gripe inn i tilretteleggingen da det gjelder eleven, men da selve medisineringen og prosessen med dette gjøres utenfor skolen velger jeg å ikke gå nærmere inn på dette her.

## **2.3 Tilpasset opplæring**

Elever i dagens skole har krav på tilpasset opplæring, noe som er nedfelt i blant annet opplæringsloven §1-3. under tilpasset opplæring og tidlig innsats (Opplæringslova, 1998, §1-3.) Her er det snakk om en tilpasning innen klasserommets rammer, og ikke knyttet til tradisjonell spesialundervisning utenfor fellesskapet. Man kan se det som en pedagogisk differensiering, som tar hensyn til elevens evner innenfor rammen av klassen (Imsen, 2009, s. 309). Denne definisjonen av tilpasset opplæring faller inn under den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring (Lillejord, Manger, Nordahl, 2010). Her står inkludering sentralt, og målet

blir en felles plattform for skolen hvor man satser på blant annet læringsmiljø for å kunne bedre elevenes læring (Lillejord m.fl, 2010, s. 38). «En inkluderende skole blir dermed en skole som kontinuerlig verdsetter individuelle forskjeller, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, funksjonshemninger eller læreversker» (Lillejord m.fl, 2010, s. 39). Dette innebærer at prinsippet tilpasset opplæring også gjelder for elever med diagnosen ADHD. Disse elevene har krav på å få tilpasset sin hverdag i klasserommet etter sine forutsetninger. Dette finner vi også igjen i Læreplanen for kunnskapsløftet under generell del: «Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, Udatert b). Det handler om viktigheten av å se alle elevene i klassen, også de med ADHD. For mange av elevene som får diagnosen ADHD utarbeides det en individuell opplæringsplan (IOP). Denne planen skal fungere som et hjelpemiddel for læreren og eleven, når det kommer til planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Wilson, 2010, s. 43). En IOP har ikke en fast oppbygging, men skal inneholde punkter om mål, innhold og gjennomføring. Man skriver en IOP basert på en sakkyndig vurdering, som sier noe om elevens vansker og hva som kan være realistiske mål for opplæringen (Wilson, 2010, s. 44). Dette kan da fungere som en tilrettelegging av tilpasset opplæring opp mot den enkelte elev.

## **2.4 Holdninger og etikk**

I møte med elever, uavhengig av diagnose eller ikke, vil holdninger spille en vesentlig rolle, og tilretteleggingen for elever med ADHD er intet unntak. Man vil som lærer og menneske bli påvirket av holdninger fra samfunnet rundt seg, og i møte med elever – av foresatte og kollegaer. I arbeidet med læreplan og undervisning må læreren tenke gjennom og analysere egne normer og holdninger og hva de selv mener er viktig (Ohnstad, 2010, s. 47). Dette er fordi disse synspunktene vil være med på å påvirke læreren og hvordan denne legger opp og tilpasser undervisningen. Læreren må også være åpen for andres synspunkter, noe som forutsetter evnen til å lytte og sette seg i den andre personens sted (Arneberg & Overland, 2013, s. 59). Her blir det også viktig med et positivt menneskesyn og ha troen på alle elevers muligheter til å utvikle seg (ADHD Norge, 2012). Man kan her snakke om et ressursorientert syn (Hauge, 2007). Tore Duvner (2004) skriver at elevens evner ikke bare bør beskrives fra et negativt ståsted, men at man i stedet bør ha vekt på det positive. Dette kan være krevende da det i utgangspunktet er et problem hos eleven som er grunnlaget for tiltakene man skal igangsette. Dette også for å unngå såkalte «selvoppfyllende profetier», hvor eleven kan risikere å ende opp med et stempel eller en rolle fordi mange rundt eleven støtter opp om denne mer eller mindre bevisst (Imsen, 2009, s. 105).

Menneskerettighetene og barnekonvensjonen bør fungere som retningslinjer for det pedagogiske arbeidet, og også være en ekstra hjelp i arbeid med særskilt vanskelige problemstillinger (Ohnstad, 2010, s. 52). Til grunn for læreres arbeid ligger en visjon om barnets beste. Dette finner vi lovbestemt i barnekonvensjonen, som fastslår at barn er selvstendige individer med egne interesser og rettigheter (Ohnstad, 2010, s. 56). Det vil si at det kan oppstå interessekonflikter mellom lærerens interesser og elevens interesser. Her kan man ta eksempelet om enkeltindivid fremfor fellesskapet, hvor lærerens interesse kan være å forenkle sin egen undervisningssituasjon ved å ta eleven ut av klassen, mens det for eleven innebærer en utestengelse fra det sosiale miljøet noe som også kan påvirke den skolefaglige utviklingen (Ogden, 2012). Med holdningen «barnets beste» i bakhodet vil læreren kunne reflektere over hvordan hennes avgjørelse kan ha innvirkning på eleven på ulike plan. Her kan man tenke på konsekvensetikk, som innebærer å kunne se for seg konsekvenser av en handling før den gjennomføres (Arneberg & Overland, 2013, s. 56). «Barnets beste» innebærer nettopp at de tiltak som gjennomføres for barn og unge skal gjøres slik at det gagnar de det gjelder (Ohnstad, 2010, s. 59). Hva tiltakene skal innebære må utarbeides ut i fra hver enkelt elev og situasjon. «Barnets beste» gir også en utfordring ved at dette er et vidt begrep som kan tolkes svært individuelt hos hver lærer, og det blir derfor viktig å være bevisst sine holdninger til arbeid og tilrettelegging. «Skolens begrunnelse er elevene» (Arneberg & Overland, 2013, s. 47). Det gjør at vi må kunne se skole og undervisning fra et elevperspektiv, og være bevisst den tilliten foreldre og elever gir oss som lærere for å fremme det beste for deres barn.

## **2.5 Tilretteleggingsmetoder**

Det finnes mange områder for tilrettelegging for elever med ADHD, og ut ifra min problemstilling blir det ønskelig å få frem hvilke tiltak man kan gjennomføre i klasserommet som lærer. De fleste tiltak vil baseres på en visjon, og et prinsipp, om tilpasset opplæring og utarbeides i stor grad i samarbeid med hjemmet (ADHD Norge, 2012). Samtaler med hjemmet blir vesentlig for å få et innblikk i, og en forståelse for hvert enkelt individ. Man kan ikke sette en standard for alle elever med ADHD, men det finnes såkalt fenotypisk atferd som tilsier den atferden det er stor sannsynlighet for at inntreffer ved et tilfelle – her ADHD diagnosen (Rønhovde, 2004, s. 283). Det vil si at læreren kan ta i bruk enkelte generelle grep i arbeidet med elever med ADHD, ut ifra diagnosekriteriene. Jeg vil nå trekke frem noen tilretteleggingsmetoder og tiltak man kan gjennomføre for elever med ADHD, for å bedre

deres skolehverdag i klasserommet og i lærings situasjoner. Det blir likevel igjen viktig å understreke at disse tiltakene må tilpasses hvert enkelt individ og tilfelle.

### **2.5.1 Struktur og forutsigbarhet**

Sentralt for elever med ADHD står fasthet og struktur, og skoledagen bør derfor preges av faste rutiner og stabile forhold (Rønhovde, 2004, s. 206). Dette kommer igjen flere steder som i relasjonen eleven har til menneskene de møter i skolehverdagen og selve undervisningen og hvordan denne legges opp. Det trekkes frem fire felt hvor rutiner står sentralt; tid, sted, personer og aktiviteter (Rønhovde, 2004; ADHD Norge, 2012). Man kan si at det er undervisningens når, hvor, hvem og hva. Dette gir eleven en klar oversikt over hva som skal skje, og kan hjelpe til med å skaffe et system som gjør skoledagen mer overkommelig og ryddig. De gangene den faste strukturen, som en dagsplan eller lignende, skal endres blir det viktig at det ikke er mere enn én endring av gangen fra de faste rutinene (Rønhovde, 2004, s. 206). Dette er for å unngå for mange løse tråder og nye impulser for eleven på en gang, som kan føre til en følelse av mangel på trygghet da det er dette rammene er der for (Vettrhus & Bjelland, 2006, s. 35). For å tydeliggjøre overganger i løpet av skoledagen kan en timeplan skrevet på tavla være til god hjelp. Her kan læreren vise tydelig ved å for eksempel stryke over, eller ta bort lappen med det faget de nå er ferdig med, og si høyt den informasjonen som trengs om neste time (Rønhovde, 2004). Det er viktig å være tydelig ovenfor eleven, og avklare eventuelle misforståelser, da elever med ADHD er spesielt vulnerable for overganger mellom aktiviteter (ADHD Norge, 2012, s. 18). Det anbefales at elever med ADHD har få lærere å forholde seg til, noe som kan styrke relasjonen og undervisningen og unngå de slitsomme overgangene (Vettrhus & Bjelland, 2006, s. 36). En god og stabil relasjon med læreren kan være en større motivasjon for eleven enn selve faget (ADHD Norge, 2012, s. 20).

### **2.5.2 Det fysiske miljøet**

Miljøet rundt eleven kan påvirke læringen hos den enkelte (Vettrhus & Bjelland, 2006, s. 33). Det kan påvirkes negativt ved at eleven er omgitt av for mange distraksjoner og for lite struktur. I motsetning finner vi det ryddige og oversiktlige klasserommet, hvor eleven til enhver tid vet hvor ting befinner seg og enkelt kan orientere seg. For å få til dette kan man bruke symboler, bilder eller fargekoder på ulike elementer i klasserommet, for å lette prosessen med å finne frem for eksempel materialer eller bøker (Rønhovde, 2004, s. 233). For elever med ADHD kan det være hensiktsmessig at de kun har ett klasserom å forholde seg til

(ADHD Norge, 2012, s. 20). Her igjen for lettere å kunne holde orden og struktur, og følge rutinene for å drive skoledagen fremover. Det fysiske miljøet kan også påvirke elevens atferd, for eksempel når det gjelder plassering i klasserommet (Ogden, 2012, s. 131). Plasseringen kan påvirke konfliktnivået ved at elevene sitter for trangt, eller plasseres ved elever de ikke kommer overens med. En elev med ADHD kan oppleve å være svært sensitiv for sanseintrykk og berøring, og i tillegg ha svak impuls kontroll, noe som i et trangt og rotete klasserom kan by på problemer (Rønhovde, 2004). Det kan anbefales at eleven plasseres lengst frem eller bakerst i klasserommet (Duvner, 2004, s. 141). Her kan eleven selv være med å bestemme hva de foretrekker og hvor de konsentrerer seg best; Bakerst hvor de har full oversikt over det som skjer, eller fremst hvor de ikke blir forstyrret av resten av klassen. Det kan også være lurt å unngå vindusrekken, da det ofte er mye distraksjoner utenfor som kan ta fokuset vekk fra undervisningen (ADHD Norge, 2012, s. 20). Som en generell regel for det fysiske miljøet bør ryddighet og orden være det sentrale, med fokus på å fjerne mulige distraksjoner.

### **2.5.3 Undervisning og læring**

I den grad det er mulig, bør all undervisning tilrettelagt for elever med ADHD, baseres på deres sterke sider (Rønhovde, 2004, s. 273). Sjansene for å lykkes med et undervisningsopplegg vil øke hvis man stiller krav ut i fra elevens forutsetninger og læringsferdigheter (Ogden, 2012, s. 145). Ved å jevnlig la eleven få oppleve mestring gjennom oppgaver som er tilpasset, kan dette være med å påvirke viljen og troen på at man også klarer mer krevende oppgaver man ellers ikke trodde man ville klare (Vetthus & Bjelland, 2006, s. 33). I organisering og planlegging av undervisning kan det derfor være nyttig å legge frem opplegget i mindre deler. Gi eleven én oppgave av gangen, gjerne ett og ett ark, slik at en unngår at ting blir uoverkommelig (Rønhovde, 2004). En kan kalle det en «én-ting-av-gangen- metode» (Vetthus & Bjelland, 2006, s. 36). Strukturen blir igjen her viktig, gjennom å gi tydelige og avgrensede oppgaver og gjerne en belønning i andre enden (Duvner, 2004, s. 135). Belønningen trenger ikke å være en fysisk ting som drops eller medaljer, men kan være at eleven får delta i en aktivitet de interesserer seg for på slutten av timen. Elever med ADHD har ofte flyktige interessefelt, og skifter stadig fokusområder, og det kan derfor blir en utfordring og til enhver tid ha en interesse tilgjengelig (Rønhovde, 2004, s. 290). Da blir det viktig å huske at mestring er den største motivasjon, og at hvis man gir eleven oppgaver de mestrer, i tillegg til hyppige og konkrete tilbakemeldinger, kan også dette fungere som en god motivasjon for eleven (ADHD Norge, 2012, s. 21). Som Rønhovde



(2004, s. 273) sier: «Ta barnet på fersk gjerning i å gjøre noe bra!» Man bør også legge opp undervisningen slik at det er kort vei fra nytt stoff blir presentert til eleven opplever mestring, og at dette nye baserer seg på det kjente (Rønhovde, 2004, s. 273). Her kan det bli nyttig gjennom samtale med hjemmet å finne frem til hvilke interesseområder eleven har, og hekte nytt fagstoff opp mot dette i den grad dette er gjennomførbart (ADHD Norge, 2012). Det handler om å tenke gjennom som lærer hva som er realistiske, nødvendige og motiverende krav for den enkelte elev (Rønhovde, 2004, s. 288). Her kan man også trekke inn elementer som bruken av lysfylte pauser for eleven (Duvner, 2004, s. 135). Det blir viktig å legge inn disse pausene *før* eleven blir urolig og mister motivasjonen (ADHD Norge, 2012, s. 21). Det kan også være nyttig å unngå forelesninger med enveiskommunikasjon fra læreren, da dette ikke er ideelt for en elev med kort konsentrasjonstid.

ADHD Norge (2012) anbefaler også å involvere sansene i innlæringen, og gjerne kombinere flere av disse i aktivitetene. Det er likevel viktig at oppgavene ikke er overlesset med sanseintrykk, men at læreren på forhånd har ryddet opp i, og fjernet unødvendige distraksjoner fra oppgavearket (Vetthus & Bjelland, 2006, s. 33). Her kan en gjerne også forstørre deler av teksten eller bildene for å få frem budskapet i oppgaven mer tydelig, eller putte inn et element som kan engasjere eleven (Rønhovde, 2004, s. 232). Et annet hjelpemiddel er bruk av fargekoder, som går igjen i mye av faglitteraturen. Tore Duvner (2004) trekker frem bruken av farger som et nyttig hjelpemiddel når eleven skal finne frem bøker eller hefter. Hvis bøkene og heftene i norsk er kodet med fargen blå, og timeplanen på tavla har en blå lapp når faget norsk gjelder, kan dette hjelpe eleven med å finne frem rett utstyr. Rønhovde (2004) trekker også frem bruken av fargekoder på løse ark, slik at man lettere kan samle arkene i permer tilhørende det faget de hører til. Som i det fysiske miljøet rundt eleven, blir det her viktig å bruke ryddighet og struktur også i undervisningen og elementene denne består av.

### **3. METODE**

I min forskning rundt tilrettelegging for elever med ADHD, ville ikke en presentasjon av tall og fakta få best frem de metodene som egner seg i klasserommet. Mitt fokus har vært å få frem hvordan man kan *bruke* de ulike metodene for tilrettelegging, og hvordan disse kan gjennomføres i praksis. Det har derfor ikke vært foretatt noen kvantitativ innhenting av data, da jeg ønsket å gå mer i dybden og se nærmere på prosessen rundt det å tilrettelegge for elever med ADHD. Læring eller kunnskap er i prinsippet ikke noe som kan måles objektivt gjennom

en tallskala (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 42). Siden dette temaet omhandler mennesker og individer vil også disse synene være i konstant endring, og avhengig av konteksten rundt seg, og målet med denne oppgaven vil ikke være å sette én felles standard men å vise mangfold. Dette støtter opp om ett konstruktivistisk grunnsyn, hvor man forsøker å ta vare på det unike og komplekse (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 28). Jeg ønsket også å følge en induktiv tilnærming, siden dette var et område jeg hadde lite kjennskap til, og ønsket å få mer kunnskap om. Jeg ønsket å ikke ha noen forutinntatte oppfattelser, men observere og ta inn det jeg møtte i samtale med læreren med erfaringer fra området. Som Postholm og Jacobsen (2013, s. 40) beskriver: At forskeren «går ut i feltet med et helt åpent sinn.» Dette var også for å kunne vurdere de metodene som kom fram i samtalene på en likeverdig måte, og opp mot teori i ettertid. Man kan betrakte arbeidet som en hermeneutisk sirkel hvor man fokuserer og går i dybden på en del av et område, for å kunne forstå en helhet bedre (Taraldsen, 2011, s. 72). Når man så har forstått mer av det store bildet vil man igjen finne nye deler å fordype seg i, som igjen vil berike helheten. Slik vil dette fortsette i en sirkel, og gi stadig dypere og bredere kunnskap om et emne.

En forskningprosess omfatter ulike vinklinger, syn og metoder når det gjelder datainnsamling, og det vil ofte være glidende overganger mellom metodene for undersøkelser. Jeg vil derfor ikke påstå at jeg kun har brukt induktive eller kvalitative metoder, da disse er med på å utfylle hverandre, og en metode kan passe inn under flere faner.

### **3.1 Utvalg**

I valg av informant var det ønskelig å intervju en lærer med erfaring fra arbeid med ADHD-elever. Dette var fordi jeg ønsket at læreren lettere skulle kunne formidle sine metoder for tilrettelegging, ved å selv ha flere erfaringer med dette. Når det gjaldt klassetrinn stod ikke dette som vesentlig, da det var lærerens erfaringer med elevene som stod i fokus. Det vil derfor være individuelt ut i fra tidligere erfaringer, hvilken alder elevene har hatt i de ulike tilfellene. Informanten i oppgaven er en kvinne utdannet som spesialpedagog, som har jobbet i skolen siden 1999. Hun jobber på tvers av trinn, med oppfølging av enkeltelever eller klasser ved behov, og fungerer som en kontaktlærer for elevene hun følger opp. I resultatdelen har jeg valgt å kalle intervjuobjektet for Liv.

### **3.2 Intervju som metode**

Jeg ønsket å benytte intervju for å kunne ha en samtale rundt tilrettelegging for elever med ADHD, og få frem den enkelte lærers synspunkter og erfaringer. Gjennom en samtale blir det rom for at intervjuobjektet kan formidle sine opplevelser på en fri og åpen måte, og også utdype eller endre underveis. I en dialog kan dermed mennesker få forståelse for hverandres tanker, og hvordan de opplever og oppfatter sin egen og den andres situasjon (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 68). Ved å foreta et intervju ansikt-til-ansikt kan man skape en trygg relasjon mellom samtalepartene, som kan gi rom for full åpenhet rundt temaet. Jeg ønsket også å intervju en lærer, for i denne oppgaven å få frem en lærers synspunkter og erfaringer rundt tilrettelegging. Jeg ønsket å kunne beskrive tilretteleggingen fra lærerens ståsted, siden dette vil være svært relevant for egen praksis som lærer.

Når det gjelder intervjuformen jeg har benyttet, faller dette inn under såkalt halvstrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2013). Jeg valgte å lage en skissert intervjuguide med enkelte hoved- og underpunkter jeg ønsket å komme inn på i løpet av samtalen. Dette var for å unngå å binde meg selv og intervjuobjektet til satte spørsmål, og heller la samtalen formes underveis ut ifra hva som kom opp. Dette er igjen for å ta imot data med et åpent sinn, og i størst mulig grad ta imot den informasjonen som kommer framfor å få frem eksakte påstander. Jeg ønsket at intervjuobjektene skulle kunne bidra med informasjon, slik at endring og forbedring av praksis er mulig (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 61-62). Intervjuet ble foretatt på lærerens premisser ved at det tok sted på skolen der læreren arbeider i hennes arbeidstid. Dette kan igjen være med på å skape trygghet og forutsigbarhet for intervjuobjektet, og skape rom for åpenhet og ærlighet. Man skal allikevel være obs på at hvis læreren for eksempel er svært uenig i skolens praksis rundt emnet de intervjues om, kan disse meningene være vanskelig å ytre i en setting hvor man er i nettopp dette miljøet. Siden jeg i denne oppgaven snakket med læreren om hennes egen praksis, og ikke tok opp nasjonale eller overordnede prinsipp valgte jeg å gjennomføre intervjuene på lærernes arbeidsplass. Intervjuet ble tatt opp med lydopptak, slik at jeg i situasjonen ikke skal gå glipp av viktig informasjon, eller glemme å skrive ned vesentlige punkter. Intervjuet varte i tju minutter, og ble gjennomført som en likeverdig samtale mellom partene. Intervjuguiden er vedlagt oppgaven, se vedlegg 1.

### **3.3 Min forforståelse**

Da jeg startet på denne oppgaven var en av de viktigste grunnene min mangel på kunnskap

om diagnosen ADHD. Jeg var selv en av de som av mangel på bedre viten lar tankene gå til hyperaktive barn med en gang man hører navnet ADHD, uten å vite verken mer eller mindre om hva det egentlig innebærer. Som blivende grunnskolelærer er det svært viktig for meg med kunnskap på feltet, da man mest sannsynligvis vil få elever med denne diagnosen. Hvordan kan jeg bedre forstå, for deretter å tilrettelegge for mine elever på en best mulig måte? Min forforståelse var derfor preget av at dette er noe jeg vil, og burde lære mer om før jeg kan uttale meg noe mer om hva som er best for disse elevene.

### **3.4 Analyse**

Metoden for analysen av data ble gjennomført gjennom å transkribere intervjuene, og deretter fortette informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2013). I fortettingen valgte jeg å gå ut ifra underkategoriene fra intervjuet, for å samle informasjonen rundt ulike forhold ved tilretteleggingen. Gjennom fortettingen fant jeg informasjon som skilte seg ut som viktig for tilrettelegging, og gikk ut ifra disse kategoriene i videre lesing av teori til oppgaven.

### **3.5 Ethiske betraktninger**

For meg ble det viktig å ikke la egne synspunkter eller tanker om tilrettelegging få hovedfokus ved gjennomføring av intervjuet, men la læreren få formidle sine erfaringer fra praksis og se på alle betraktninger som like verdifulle. Det ble viktig for meg å bevare den subjektive meningen uten å dømme, og lage en trygg ramme for samtalen. Det å ta hensyn til den enkelte eller samfunnet omtales som mikro- og makroetikk (Kvale, 2005, referert av Myhre, 2010, s. 121). På det mikroetiske planet valget jeg å ta hensyn til den enkelte ved å behandle informanten med respekt, og ikke stille krenkende eller støtende spørsmål under intervjuet. Når det gjelder hensynet til samfunnet blir dette viktig siden jeg i denne oppgaven tar opp et tema som angår svært mange, og vil derfor forsøke å unngå generalisering eller videreformidling av fordommer rundt barn og unge med ADHD. Det underliggende etiske aspektet gjennom disse samtalene vil være elevens beste, da samtalene dreier seg om tilrettelegging for nettopp *elever* med ADHD. Det vil også her være individuelle forskjeller på hva man mener er best for eleven i de ulike tilfellene, og det blir viktig å ikke generalisere, men få frem mangfoldet av tilretteleggingsmetoder for disse elevene.

## **4. RESULTAT**

Jeg ønsket å finne metoder for tilrettelegging og etter samtale med informanten kan man trekke frem enkelte hovedmomenter i arbeidet med elever med ADHD. I denne delen har jeg

valgt å begrense det til funnene som griper inn i den konkrete undervisningssituasjonen og det fysiske miljøet, som i problemstillingen. Det vil også være andre faktorer som har innvirkning på tilretteleggingen for elever med ADHD som atferdsregulering og konfliktløsning, og veiledning og støtte for læreren. For en fullstendige resultatoversikt fra intervjuet henvises det til vedlegg 2.

## **4.1 Kategorier**

Funnene fra samtalen vil bli formidlet i kategorier, og resultatene baserer seg i hovedsak på underkategoriene fra intervjuguiden (se vedlegg 1). Funnene vil derfor plasseres under ulike kategorier som påvirker livet i klasserommet: Samarbeid med hjemmet, det sosiale livet, undervisningssituasjoner, det fysiske miljøet og medisiner.

### **4.1.1 Samarbeid med hjemmet**

Liv forteller at samarbeidet med hjemmet går mye ut på å lage de konkrete planene for enkelteleven, og hvordan disse skal overholdes i skolen. Her kommer for eksempel atferdsplaner og utarbeidelse av individuell opplæringsplan inn, i tillegg til konsekvenser og ros ved brudd og oppnåelse av målene. Gjennom dialog med hjemmet kan man avtale mer konkret hva det enkelte barnet trenger i forhold til pauser i løpet dagen, eller hvordan de vil ha det på skolen med beskjeder og liknende. Som et eksempel forteller Liv om en elev som i perioder sliter med mestring og opplever å få en avmaktfølelse ovenfor faget og dårligere selvtillit. Samarbeidet med hjemmet blir da viktig for å sammen støtte opp om, og gi bekreftelse til, eleven og holde han oppe i disse perioden. Hva motiverer eleven, og hvordan kan man inkludere dette i skolehverdagen så han kan oppleve mestring?

Liv forteller at en utfordring i samarbeidet med hjemmet kan være foreldrenes egne holdninger til diagnosen. Man kan oppleve at enkelte foreldre ikke vil innse at barnet deres har et problem, og dette kan også påvirke hvordan man klare å hjelpe og tilrettelegge for eleven. Liv har selv opplevd at det er forskjell på om foreldrene ønsker at barna skal vite at de har diagnosen ADHD eller ikke. Enkelte velger da å ikke si dette til barnet, da diagnosen ADHD kan oppleves som belastende i navnets forstand. Liv trekker frem en elev som ikke har fått vite at han har ADHD, og som derfor blir mye frustrert. Han får medisiner, men skjønner ikke hvorfor han må ta disse, og forstår heller ikke sin egen frustrasjon i ulike situasjoner. Dette er likevel foreldrenes avgjørelse, og man må som lærer i denne situasjonen følge deres valg.

### **4.1.2 Det sosiale livet**

Liv forteller at elever med ADHD ofte kan bli litt annerledes enn andre elever, da de har andre følelsesmessige reaksjoner og oppfører seg annerledes i sosiale settinger. Det er midlertidig ikke noe elevene selv ønsker, og mange prøver å skjule dette faktumet noe som påvirker dem på ulike måter. Hun forteller at noen blir sinte og frustrerte når de ikke får det til, det er jo en del av dem selv, og andre trekker seg unna. Det er mange måter å reagere på, men ofte oppstår det da en konflikt i sosiale settinger ved at de ikke «passer inn» på grunn av dette. På spørsmålet om disse elevene har det mer vanskelig i sosiale settinger er svaret ja, og mye av dette avhenger av om elevene blir medisinerert eller ikke. Det blir ofte enklere for elevene å håndtere skoledagen med medisin, og Liv opplever at det kan være stor forskjell med og uten medisiner. Hun trekker frem et eksempel om en gutt som før han begynte på medisiner hang med en gjeng gutter som lagde mye bråk, tettet vaskene på do og skrudde på vannet og slike ting, men som etter at han begynte på medisiner har fått samlet seg mer. Han trekkes nå mot, og er med, en helt annet type gutter som er mer på det Liv kaller; hans «egentlige nivå». Hun forteller at det er ønskelig at elevene får være en del av klassen de hører til og få følge dagene og undervisningen sammen med disse i størst mulig grad. Dette vil avhenge av graden på diagnosen, men som oftest er elevene i klassen som alle andre. ADHD elevene har også belønningssystem ved god atferd og har mulighet til å ta med seg medelever på omgang på disse belønningene -for eksempel datatid. Dette gjør at de ikke blir en mindre del av klassen de hører til, selv om de tas ut for disse belønningene. Liv legger vekt på at hun heller aldri har opplevd misunnelse fra de andre elevene rundt dette opplegget. Det kan også utarbeides mål for den sosiale kompetansen gjennom en Individuell Opplærings Plan (IOP). De utarbeider noen satsningsområder man skal ha fokus på, og Liv forteller at det for elever med ADHD ofte handler om områder som; empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Innenfor disse områdene settes det opp konkrete delmål, hvordan disse skal oppnås, og til slutt en vurdering i halvårsrapporten om målet er oppnådd og i hvilken grad. For eksempel på IOP fra informant henvises det til vedlegg 3.

### **4.1.3 Undervisningssituasjoner**

Det foregår svært lite «tradisjonell» spesialundervisning utenfor klassen, og Liv mener det er slik det også bør være: «Vi ønsker jo at de skal få være inne og være en del av det sosiale, i klassen sin.» Den ene eleven hun nå har oppfølging på har fem timer i uka utenom klassen i et fag han sliter litt med. Den andre eleven har ikke lenger spesialundervisning, da det ikke lenger var behov for dette. Han klarer seg nå i klassen som alle de andre, noe Liv trekker frem

som svært bra. Som et eksempel på et opplegg utenfor klasserommet har en elev, med ADHD som tilleggsvanske, fått tilbud om å være tre timer på gård i uka, og Liv forteller at dette er noe han synes er godt. Han er en «arbeidskar» og trives med slikt arbeid. De har inngått en avtale om tida på gården som han har godtatt, og hvis denne ikke holdes dras tilbudet inn. Dette fungerer godt for han, og ifølge Live også for flere elever med ADHD når det gjelder bruken av konsekvenser. Hun trekker frem rammer og struktur som vesentlig i arbeidet med disse elevene. Som hun sier: «Ja det er rammer. Firkanter.»

Utfordringene i klasserommet og undervisningssituasjoner går på at elever med ADHD blir fort slitne, og ofte trenger pauser. Enkelte elever takler å få gå ut i tre minutter for så å komme inn igjen, men Liv opplever også at elever kan misbruke dette. I tillegg kommer utfordringer rundt det å ta imot beskjeder, som ofte må gjentas, få med seg de rette tingene hjem og at elevene trenger å ha en klar oversikt over hva som skal skje slik at de kan, som Liv sier; ha kontroll og sette dagen i en form for system. Et annet element er å lage dagsplaner for elevene. De to elevene hun nå følger har hatt dette fra 3. til 5. klasse, og trenger ikke lenger dette da de har sagt de ikke har behov for det lenger. Når elevene får inn dette tidlig, og får denne støtten hele veien ved at man lærer dem hvilke metoder de kan bruke, opplever Liv at de etter hvert ofte benytter de samme strategiene på egenhånd, og etter hvert også klare seg uten. Liv trekker igjen frem poenget med å gi støtte og rammer fra starten av og kjøre det lenge nok. «Og hvis de ikke får hjelp til å få inn det systemet så har de ikke sjans med alle de impulsene de får. Det har de ikke sjans til å organisere selv hvis de ikke får sjansen til å lære det.» Ikke gi opp!

#### **4.1.4 Det fysiske miljøet**

Liv trekker frem at fagbøker skriver mye om hvordan det ideelle klasserommet burde være både når det gjelder utseende, lyd og liknende, men at dette er noe hun opplever som svært vanskelig å realisere på grunn av mange gamle skoler i Norge i dag. Hun trekker frem konkrete tilretteleggingsmetoder for å bekjempe disse utfordringen, som å ta vekk forstyrrelsesmomenter og passe på at det ikke er rotete i klasserommet. Liv trekker også frem viktigheten av å overføre dette til elevene: «Å holde det ryddig rundt oss og sånt, og prøve å overføre det til disse barna tror jeg er lurt.» I tillegg kommer elevens plassering i klasserommet. Hvor sitter de i klasserommet, og med hvem? Hvor blir de best konsentrert? og så videre. Liv bruker å finne ut dette i dialog med eleven, og lar dem være med på å bestemme dette selv.

### **4.1.5 Medisinering**

Liv opplever at medisinering fungerer som en hjelp for elevene slik at skolen kan virke mer overkommelig, og at de lettere kan makte skolehverdagen. Hun vektlegger at effekten vil variere fra elev til elev, og hvert enkelt tilfelle. Hvis den hjelper vil det kunne gi elevene en positiv skolegang i stedet for det motsatte. Hun skildrer medisinbruken som noe som får elevene til å samle seg mer. De får mer ro i kroppen og i hodet, og begynner å forstå mer og tenker mer over det som skjer rundt seg. Liv har også opplevd tilfeller hvor elevene blir sløve av medisinering, og har følt ved enkelte tilfeller at noen får for mye medisin. Disse tilfellene meldes alltid fra om, og tas videre. Hun opplever også at elevene ofte sier ifra selv, hvis de er klar over dette.

## **5. DRØFTING**

Hensikten med denne oppgaven er å fremme ulike metoder for tilrettelegging, når det gjelder det fysiske miljøet og organisering av undervisning som nevnt i min problemstilling. Det blir viktig å huske at denne oppgaven kun viser en liten del av tilretteleggingen for elever med ADHD, og at det finnes like mange muligheter for tilrettelegging som det finnes elever. Drøftingen vil her basere seg på min problemstilling i tillegg til å trekke inn viktigheten av dialog med foresatte, da dette er en stor del av tilretteleggingsprosessen for den enkelte elev.

### **5.1 Struktur og rammer i organisering av undervisning**

Som et hovedfunn innen tilrettelegging i klasserommet kan man trekke frem struktur og rammer. Når det gjelder generelle tilretteleggingsprinsipper rundt elever med ADHD, vil jeg si at funnene tyder på at praksisen ved informantens skole stemmer svært godt overens med hva teorien anbefaler. I teoridelen trekkes det frem flere viktige elementer som struktur og rammer for å skape forutsigbarhet og trygghet, bruk av planer, konsekvenser ved god og dårlig atferd og tett oppfølging (Rønhovde, 2004). Læreren som ble intervjuet forteller om de samme punktene, og vektlegger spesielt viktigheten av oppfølgingen. Det blir her viktig å vektlegge innsats over tid. Ikke bare ett par måneder, men om mulig over flere år. Hvis eleven får tidlig hjelp og jevn oppfølging vil eleven til slutt kunne benytte seg av de samme strategiene på egenhånd, noe som vil kunne lette deres hverdag også senere i livet (ADHD Norge, 2012, s. 19). Dette er også erfaringer informanten har gjort seg gjennom arbeidet med elever med ADHD.



At elever med ADHD profitterer på å ha få voksenpersoner å forhold seg til står som vesentlig (Vetthus & Bjelland, 2006). At denne personen også gjerne kan følge eleven gjennom flere år i grunnskolen, kan gi en uvurderlig støtte og hjelpe eleven på mange områder også etter endt skolegang. Her får man en utfordring når det gjelder bemanning, og det er ikke gitt at dette er realiserbart ved enhver skole. Det handler om prioritering av ressurser, noe som da kan ha mye å si for skolehverdagen til en elev med ADHD hvis det prioriteres bort. Det handler om å skape trygghet og motivasjon for eleven, og kunne kjenne til deres behov, og dette er noe som kan skapes av nettopp en tett, gjensidig relasjon over lenger tid (ADHD Norge, 2012). Som nevnt tidligere: «En god og stabil relasjon til læreren, kan være en like stor motivasjon for eleven som faget selv» (ADHD Norge, 2012, s. 20).

Jeg vil si det er stor enighet om viktigheten av at disse punktene er en del av hverdagen for barn med ADHD, også på skolen. Det er likevel igjen viktig å huske at denne oppgaven ikke dekker alle tiltak for tilrettelegging, men viser at i dette tilfellet stemmer informantens uttalelser med teori. I tillegg kommer funnene om viktigheten av å være tydelig og gi klare beskjeder, gi eleven pauser *før* de er for slitne og bruke konkrete tilbakemeldinger og belønninger tett hele veien (Duvner, 2004; ADHD Norge, 2012). Utfordringen for en lærer ligger her i å hele tiden følge opp eleven og sjekke at de får med seg det som blir sagt, forstår hva som skal skje, *samtidig* som man skal ha kontroll på resten av klassen. Man får her en utfordring med enkeltindividet opp mot fellesskapet og motsatt, og ikke minst tilpasset opplæring i klasserommet opp mot spesialundervisning utenfor fellesskapet. Informanten forteller at de streber etter tilpasset opplæring *i* klasserommet for alle elevene, så lenge dette er realiserbart, og det blir da viktig å tenke gjennom: Hva er realiserbart? Som lærer må man da ikke sette en standard som ekskluderer for eksempel elever med ADHD, fordi de er elever som trenger en tilrettelegging, men se mulighetene og løsningene fremfor problemene. Man må heller ikke glemme at de andre elevene også har krav på tilpasset opplæring, og at tilretteleggingen for elever med ADHD ikke skal gå på bekostning av de andres læring. Det blir et gjensidig forhold, hvor man hele veien må vurdere og se over det *totale* læringsutbytte i klassen, og hos hver enkelt elev.

## **5.2 Viktigheten av dialog**

Både i samtale med læreren og i eksempler fra teori, er det tydelig at det er viktig med et nært samarbeid med hjemmet for å tilrettelegge på en god måte for enkelteleven (ADHD Norge, 2012). Det blir viktig å huske at elever med ADHD også er individer med ulike

forutsetninger, og at de kan ha nytte av vidt forskjellige tiltak selv med samme diagnose. Dette bygger også opp om prinsippet om tilpasset opplæring som nevnt tidligere i oppgaven. Samarbeidet med hjemmet kommer her inn som et viktig ledd da foreldrene kjenner sine barn best. Det kan midlertidig også by på enkelte utfordringer, som det kom fram i samtale med læreren, når enkelte foreldre ikke ønsker at deres barn skal vite om diagnosen de har. Foreldrene gjør dette som et ønske om å skjerme barna mot stempelet man fort kan få av en diagnose, og ønsker at barnet skal oppfattes, og oppfatte seg selv som, «normalt.» Dette kan midlertidig føre til store frustrasjoner hos barnet, da de ikke forstår hvorfor de får de reaksjonene og følelsene de får når ting blir vanskelig eller i sosiale settinger. Her må læreren forsøke å formidle det de mener blir til barnets beste, noe vi er pålagt gjennom barnekonvensjonen, men samtidig respektere foreldrenes valg og meninger, som til syvende og sist er det avgjørende. I møte med slike utfordringer blir det viktig at man som lærer er bevisst sin profesjonelle rolle som lærer, og klarer å sette seg inn i den andre personens sted og synspunkter (Arneberg & Overland, 2013). Dette gjelder selv om deres synspunkter kan komme i konflikt med egne verdier og meninger, som i dette tilfellet kan tilsi at man ønsker å informere barnet om diagnosen. Man kan trekke frem åpenhet og dialog som viktig her, uavhengig av om man har felles meninger eller ikke. Det vil selvfølgelig være viktig å alltid ha et felles mål: Eleven og barnets beste til enhver tid, noe som vil tilsi at de tiltak som innføres ikke er til skade for eleven. Læreren bør derfor formidle dette, hvis så skulle være tilfelle, da læreren er fagpersonen i dette tilfellet. Man må lytte til foreldrene og deres situasjon, elevens ytringer og ta vare på sine egne prinsipper og pålegg som lærer. Ikke en liten oppgave!

### **5.3 Det fysiske miljøet**

Når det gjelder det fysiske miljøet rundt eleven er det stor enighet blant teoretikere og hos informanten om at ryddighet og orden er viktig (Rønhovde, 2004; ADHD Norge, 2012). Det blir viktig å innrede klasserommet funksjonelt slik at det kan bidra til å fremme læring (Ogden, 2012, s. 130). Det handler om å minske antall impulser som kan påvirke og lede eleven vekk fra den opprinnelige oppgaven, og skape trygge og oversiktlige omgivelser (Vetthus & Bjelland, 2006). Det trekkes frem som et viktig ledd i det å gjøre ting oversiktlig for eleven, og også lette overgangene mellom ulike aktiviteter og timer, noe som ofte er en utfordring for en elev med ADHD. Utfordringen i å gjennomføre dette ligger i dagens skolebygg og klasserom, som ofte er små og trange og dermed kan gi lite rom for fleksible og ryddige løsninger. Man må her prøve å gjøre det beste ut av det man har, fremfor å bruke

tankegangen «vi kan ikke gjøre noe med det fordi det er som det er». Informanten trekker her frem viktigheten av at eleven selv også får være med å avgjøre hvor i klasserommet denne vil sitte, noe som også støttes av faglitteraturen (Duvner, 2004; ADHD Norge, 2012). Hvor eleven konsentrerer seg best og får best overblikk er individuelt, og det blir derfor viktig å lytte til elevens egne tanker om dette. Man kan få et dilemma når det gjelder å ta hensyn til den enkelte elevs plassering, når man i tillegg må ta hensyn til de andre 28 individene i klassen. Det kan være utfordrende å finne «den ideelle plassering», hvis denne overhode finnes, men gjennom utprøving og samtale med eleven underveis kan man sammen jobbe seg frem til en tilnærmet god løsning ut ifra forutsetningen. Dette med utprøving kan bli en generell regel når det kommer til organisering av det fysiske rommet, og at dette ikke er noe man nødvendigvis finner ut av med en gang, men over tid og ut ifra hva den enkelte eleven trenger til enhver tid.

### **5.3 Undervisning tilpasset den enkelte**

Som en oppsummering av resultatene og drøftingen, kan man si at til grunn for all tilrettelegging ligger en visjon om «barnets beste.» For å finne nettopp barnets beste, må man basere seg på det enkelte individ, og deretter følge prinsippet om tilpasset opplæring ut ifra den enkelte elevs behov. Man må se enkelteleven i mengden, men heller ikke glemme rammene rundt, og sette en elev foran en annen når det kommer til tilrettelegging. For elever med ADHD vil den tilpassede opplæringen ha nytte av struktur og forutsigbarhet, også når det gjelder det fysiske miljøet, slik at elevene kan oppleve å mestre sin egen skolehverdag. For læreren innebærer alt dette en evne til å kunne prioritere ut ifra situasjon og person, og i dialog med hjemmet forsøke å finne, og gjennomføre, en opplæring som blir best mulig for den enkelte elev. Dette gjelder også innen den sosiale kompetansen hos eleven, atferdsregulering og bruk av medisiner selv om dette bestemmes utenfor skolens rammer. Til syvende og sist baseres alt dette på lærerens kompetanse og kunnskap rundt tilrettelegging for den enkelte, og det å kunne basere undervisningen på elevens sterke sider. Det blir derfor viktig å øke kunnskapen om for eksempel ADHD, slik at læreren kan forstå deres behov og tilrettelegge deretter.

### **5.4 Drøfting av metode**

I all tilrettelegging for elever vil det være snakk om individuelle forskjeller og forutsetninger. I denne oppgaven har jeg kun intervjuet én lærer, og gjennom denne samtalen formidlet én lærers og skoles praksis for tilrettelegging. Det vil derfor ikke være mulig å si at dette er

fasiten på hvordan tilrettelegging skal foregå, men være et forsøk på å formidle noen tanker og ideer om hvordan det *kan* gjøres. Funnene stemmer også overens med teori om emnet, og man kan derfor se på lærerens forslag til tilrettelegging som relevant for bruk i skolen. Når det gjelder teorifunn må man også være bevisst at kilder må oppdateres og inkludere stadig ny forskning for å kunne være mer eller mindre valid, og i denne oppgaven har jeg forsøkt å finne kilder som i størst mulig grad ikke er eldre enn 2000-tallet. Det kan likevel være forskning som kan vike noe fra mine teoretiske funn, da jeg i denne oppgaven kun har favnet en liten del av forskningen som finnes.

Gjennom å ha en friere form på intervjuet ble det forsøkt å skape rom for å formidle fritt de tankene læreren måtte ha rundt tilrettelegging for elever med ADHD. Dette bygger også opp om de mikro-etiske perspektivene skildret i metoddelen, hvor subjektets tanker blir respektert (Kvale, 2005 referert av Myhre, 2010, s. 121). Jeg endret selv syn på medisinerings etter samtale med informanten, og sitter igjen med et inntrykk av at dette er et nyttig hjelpemiddel for eleven, *sammen med* pedagogiske grep fremfor og kun være en lettvinnt løsning. I samtale med flere lærere kunne dette synet blitt forsterket eller motvirket, og i videre forskning rundt emnet kunne det vært aktuelt å intervju flere lærere fra ulike skoler for å få frem ulike perspektiver på tilrettelegging. Det kunne også vært relevant å ta inn elevperspektivet for å se hvordan tiltakene påvirker den enkelte, da dette kun har vært formidlet fra lærerens ståsted i denne oppgaven.

## 6. AVSLUTNING

Min problemstilling i denne oppgaven har vært: «Hvordan kan man tilrettelegge for elever med ADHD i klasserommet, når det gjelder det fysiske miljøet og organisering av undervisning?» ADHD er en kompleks diagnose som griper inn i mange deler av elevens liv, og for å kunne iverksette tilretteleggingen trengs det kunnskap og kompetanse hos læreren. Gjennom fordypning i teori, og intervju med en lærer i barneskolen har det i denne oppgaven kommet fram flere områder for tilrettelegging. Deriblant dialog med hjemmet, struktur og forutsigbarhet i klasserom og undervisning, i tillegg til den sosiale kompetansen hos eleven og bruken av medisinerings. Mine funn tilsier at denne informantens praksis stemmer overens med teoriens anbefalinger for tilrettelegging. Det handler om å bygge undervisningen på en visjon om barnets beste og på prinsippet om tilpasset opplæring (ADHD Norge, 2012; Ohnstad, 2010). Det er ønskelig at elevene i størst mulig grad får delta i klassefelleskapet framfor spesialundervisning på eget rom. Det blir her snakk om tilpasset opplæring ut ifra

elevens forutsetninger, i fellesskapet. Med dette til grunn for praksis i skolen kan man oppnå undervisning basert på elevens sterke sider, som kan fungere som en motivasjonsfaktor for eleven og slik fordre læring (Rønhovde, 2004). Tilrettelegging blir derfor en vei til mestring og læring, ikke bare for elever med ADHD, men for alle.

Oppgaven er ikke et forsøk på å finne et absolutt svar på hvordan man skal tilrettelegge for elever med ADHD, men er et ønske om å vise hva man *kan* gjøre for å hjelpe disse elevene med å få en fullverdig og utviklende skolegang, med støtte, trygghet og rom for ulikheter. Jeg kan derfor ikke trekke en konklusjon om hva som skal til for å gi en tilrettelagt skolehverdag for elever med ADHD, men vise noe av mangfoldet som finnes også innen denne diagnosen, og hvordan man kan bruke disse funnene som en base for å utvikle den individuelle tilretteleggingen. Noen generelle prinsipper finnes likevel som; orden og ryddighet i klasserommet, trygge og stabile rammer med få voksenpersoner å forholde seg til, struktur, planer, og tydelig bruk av konsekvenser, ros og konkrete tilbakemeldinger. Bruk av pauser og ulike typer av belønninger, slik at eleven ikke mister motivasjonen, blir også sentralt. Gjennom støtte og oppfølging over lengre tid, kan man lære elevene nyttige strukturer som de senere kan benytte i sin egen hverdag på ulike områder i livet. Med noe så enkle som en geometrisk figur i tankene ved tilrettelegging for elever med ADHD, kan man bedre deres skolehverdag. Som informanten sa: «Ja det er rammer. Firkanter.»

## Litteratur

- ADHD Norge. (2012). *Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen – en guide til lærere i grunnskolen og videregående skole*. Hentet 19.mai 2014 fra:  
<http://adhdnorge.no/index.asp?id=49213>
- Arneberg, P., og Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Duvner, T. (2004). *AD/HD impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker*. Oslo: N W Damm & Sønn
- Hauge, A-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. (2.utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsenorge. (Udatert). *ADHD hos barn og unge*. Hentet 19.mai 2014 fra:  
<http://helsenorge.no/Sykdomogbehandling/Sider/ADHD/OmADHD.aspx>
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden - innføring i generell didaktikk*. (4.utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kutscher, M.L. (2013). *Syndrombarn*. Vollen: Tell Forlag.
- Lillejord, S., Manger, T., og Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., og Helland T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhre, H. (2010). *Konstruksjon av rektorposisjonen i grunnskolen. En kasusstudie av relasjonene mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, pedagogisk institutt, Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet, Trondheim.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utgave.). Oslo: Gyldendal.

Ohnstad, F.O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen – lærerens etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 19.mai 2014 fra: [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1)

Postholm, M., og Jacobsen D.I. (2013). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Rønhovde, L.I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. (2.Utgave.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Statped. (2012). *AD/HD*. Hentet fra: <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/ADHD/>

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Utdanningsdirektoratet. (Udatert a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 14.mai 2014 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

Utdanningsdirektoratet. (Udatert b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 14.mai 2014 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (Udatert c). *Læreplanverket for kunnskapsløftet – prinsipper for opplæringen*. Hentet 14.mai 2014 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Sosial kompetanse*. Hentet 14.mai 2014 fra:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>

Vetthus, B., og Bjelland, T. (2006). «*Dette gidder jeg ikke, lærer*» *AD/HD i skolen*. Info Vest forlag.

Vedlegg:

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Fullstendig resultatoversikt

Vedlegg 3 Eksempel på Individuell OpplæringsPlan (IOP)



## **8.VEDLEGG**

### **8.1 Vedlegg 1 Intervjuguide**

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Jobber du på spesifikke trinn? I så fall hvilke(t)?
3. Hvilket trinn har du for øyeblikket og er det elever med ADHD i denne klassen?
4. Hvilken utdannelse har du og innebærer denne spesialundervisning eller lignende?

#### **Utfordringer i arbeid med elever med ADHD.**

#### **Metoder og tilrettelegging/tiltak for elever med ADHD i klasserommet:**

- Samarbeid med hjem
- samarbeid med fagpersoner
- sosialt
- fysisk i klasserommet
- undervisning/beskjeder/klasseledelse/oppgaver ol
- IOP- spesialundervisning
- medisinerer
- assistent
- konfliktsituasjoner

#### **Hjelp eller veiledning rundt arbeidet med elever med ADHD.**

## 8.2 Vedlegg 2 Fullstendig resultatoversikt

### Samarbeid med hjemmet

Liv forteller at samarbeidet med hjemmet går mye på å utarbeide de konkrete planene for enkeltelevne, og hvordan disse skal overholdes i skolen. Her kommer for eksempel atferdsplaner og utarbeidelse av individuell opplæringsplan inn, i tillegg til konsekvenser og ros ved brudd og oppnåelse av målene. I tillegg kan man avtale mer konkret hva det enkelte barnet trenger i forhold til for eksempel pauser i løpet dagen, eller hvordan de vil ha det på skolen med beskjeder og liknende. For eksempel forteller Liv om en elev som i perioder sliter med mestring og opplever å få en avmaktfølelse ovenfor faget og dårligere selvtillit.

Samarbeidet med hjemmet blir da viktig for å sammen støtte opp og gi bekreftelse til eleven, og holde han oppe i disse perioden. Hva motiverer eleven, og hvordan kan man inkludere dette i skolehverdagen så han kan oppleve mestring?

En utfordring i samarbeidet med hjemmet kan være foreldres egne holdninger til diagnosen. Man kan oppleve at enkelte foreldre ikke vil innse at barnet deres har et problem, og dette kan også påvirke hvordan man klare å hjelpe og tilrettelegge for eleven. Liv har selv opplevd at det er forskjell på om foreldrene ønsker at barna skal vite at de har diagnosen ADHD eller ikke. Enkelte velger da å ikke si dette til barnet, da diagnosen ADHD kan oppleves som belastende i navnets forstand. Læreren forteller videre at eleven hun følger opp, som vet at han har ADHD, også gjerne bruker dette som en unnskyldning i ulike situasjoner. «Ja men jeg klikker jo» eller «Jeg har ADHD så da blir det sånn» er mye brukt, men hun legger da vekt på å ikke la han slippe unna med dette. Eleven som derimot ikke har fått vite at det er ADHD han har blir mye frustrert. Han får medisiner, men skjønner ikke hvorfor han må ta disse, og forstår heller ikke sin egen frustrasjon i ulike situasjoner. Dette er allikevel foreldrenes avgjørelse, og man må som lærer i denne situasjonen følge deres valg.

I tilretteleggingen for samarbeid med hjemmet legger Liv vekt på å gripe inn tidlig. Hvis man opplever som forelder at barnet har ADHD eller lignende vansker, (også før en eventuell diagnose), bør man begynne tidlig med tydelige rammer, dagsplaner, avkryssingssystem eller liknende. Det blir da viktig at man begynner tidlig med dette, også i skolen, hvis dette kommer fram nettopp i samtale med foreldrene. Når disse elevene får dette inn tidlig og får denne støtten hele veien, ved at man lærer dem hvilke metoder de kan bruke, opplever Liv at de etter hvert ofte benytter de samme strategiene på egenhånd og etter hvert kanskje også klare seg uten.

Når det gjelder samarbeid med andre fagpersoner skjer dette blant annet i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan og sakkyndig vurdering. Spesialpedagogene er selv kontaktlærer for elevene de har oppfølging på, og vil derfor også ta del i denne delen av prosessen. Man har også samarbeid med kontaktlærer for klassen eleven går i, og her kan man ta opp ting som elevens plassering i klasserommet eller liknende. I tillegg kommer lærerne til spesialpedagogene med spørsmål, eller når problemer oppstår, for å kunne få hjelp og veiledning. Liv forteller at spesialpedagogene nå sitter på samme arbeidsrom og derfor daglig kan diskutere temaer og problemer som oppstår. Hun sier også at dette gir rom for mange faglige diskusjoner, og siden alle spesialpedagogene nå er på samme rom er det alltid noen tilstede som kan besvare disse spørsmålene når noen kommer innom. Hun understreker viktigheten av at de tar læreres tilbakemeldinger om ulike bekymringer, og mulige diagnoser på alvor. Lærere ser veldig fort hvis det er noe, og de signalene som en lærer oppfatter blir tatt på alvor!

### Det sosiale livet

Liv forteller at elever med ADHD kan ofte bli litt annerledes enn de andre elevene, da de har andre følelsesmessige reaksjoner og oppfører seg annerledes i sosiale settinger. Dette er midlertidig ikke noe elevene selv ønsker, og mange prøver å skjule dette faktumet noe som påvirker dem på ulike måter. Hun forteller at noen blir sinte og frustrerte når de ikke får det til, det er jo en del av dem selv, og andre trekker seg kanskje unna. Det er mange måter å reagere på, men ofte oppstår det da en konflikt i sosiale settinger ved at de ikke «passer inn» på grunn av dette. På spørsmålet om disse elevene har det mer vanskelig i sosiale settinger er svaret ja, og mye av dette avhenger av om elevene blir medisinert eller ikke. Det blir ofte enklere for elevene å håndtere skoledagen med medisin, og Liv opplever at det kan være stor forskjell med og uten medisiner. Hun trekker frem et eksempel om en gutt som før han begynte på medisiner hang med en gjeng av gutter som lagde mye bråk, tettet vaskene på do og skrudde på vannet og slike ting, men som etter at han begynte på medisiner har fått samlet seg mer. Han trekkes nå mot, og er med, en helt annen type gutter som er mer på hans «egentlige nivå». Liv forteller og at det er ønskelig at elevene får være en del av klassen de hører til, og følger dagene og undervisningen sammen med disse i størst mulig grad. Dette vil selvfølgelig avhenge av graden på diagnosen, men som oftest er elevene i klassen som alle andre. ADHD elevene har også et belønningssystem ved god atferd og har mulighet til å ta med seg medelever på omgang på disse belønningene (for eksempel datatid.) Dette gjør at de ikke blir en mindre del av klassen de hører til, selv om de tas ut for disse belønningene. Liv

legger vekt på at hun heller aldri har opplevd misunnelse fra de andre elevene rundt dette opplegget.

Størstparten av elevene med ADHD har en sakkyndig vurdering og dermed en utarbeidelse av en individuell opplæringsplan (IOP) som skal følges opp. Denne utarbeides i samarbeid med hjemmet og inneholder ulike mål elevene skal jobbe med å oppnå. Man utarbeider også en halvårsplan som viser om elevene har nådd målene innen de ulike satsingsområdene. I IOP'ene utarbeides noen satsingsområder man skal ha fokus på og Liv forteller at det ofte for elever med ADHD handler om områder som; empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Innenfor disse områdene settes det opp konkrete delmål, hvordan disse skal oppnås og til slutt en vurdering i halvårsrapporten om målet er oppnådd og i hvilken grad. Eksempel på IOP: Se vedlegg 3.

### Undervisningssituasjoner

Det foregår svært lite «tradisjonell» spesialundervisning utenfor klassen, og Liv mener det er slik det også bør være. Det er ønskelig at alle elevene skal få være en del av klassene, selv om man selvfølgelig ikke alltid kan oppnå dette av ulike årsaker. Den ene eleven hun nå har oppfølging på har fem timer i uka utenom klasen i et fag han sliter litt med. Den andre eleven har ikke lenger spesialundervisning, da det ikke lenger var behov for dette. Han klarer seg nå i klassen som alle de andre, noe Liv trekker frem som svært bra.

Utfordringene i klasserommet og undervisningssituasjoner går på at elever med ADHD blir fort slitne og trenger ofte pauser. Enkelte elever takler å få gå ut i tre minutter for så å komme inn igjen, men Liv opplever også at elever kan misbruke dette. I tillegg kommer utfordringer rundt det å ta imot beskjeder som ofte må gjentas, få med seg de rette tingene hjem og at elevene ofte trenger å ha en klar oversikt over hva som skal skje slik at de kan ha kontroll og sette dagen i en form for system. Et annet element er å lage dagsplaner for elevene. De to elevene hun nå følger har hatt dette fra 3. til 5. klasse og trenger ikke lenger dette da de har sagt de ikke lenger har behov for det. De har innarbeidet denne rutinen på sin egen måte og tilpasser seg selv på områder der det trengs. Liv trekker igjen frem poenget med å gi støtte og rammer fra starten av og kjøre det lenge nok. Ikke gi opp!

### Det fysiske miljøet

Liv trekker frem at fagbøker skriver mye om hvordan det ideelle klasserommet burde være både når det gjelder utseende, lyd ol men at dette er noe hun opplever som svært vanskelig å realisere på grunn av mange gamle skoler i Norge i dag. Konkrete tilretteleggingsmetoder for å bekjempe disse utfordringen kan være å ta vekk forstyrrelsesmomenter og passe på at det ikke er rotete i klasserommet. Generelt det å holde det ryddig rundt seg og overføre dette til

elevene trekkes frem som viktig. I tillegg kommer ting som plassering i klasserommet. Hvor sitter de i klasserommet, og med hvem? Hvor blir de best konsentrert? Ol. Liv bruker å finne ut dette i dialog med eleven, og la dem være med på å bestemme dette selv. Som nevnt tidligere utarbeides mange av rammene og konsekvensene for elevene i samarbeid med hjemmet. For eksempel har en elev med ADHD som tilleggsvanske fått tilbud om å være tre timer på gård i uka og Liv forteller at dette er noe han synes er godt. Han er en «arbeidskar» og trives med slikt arbeid. De har inngått en avtale om tida på gården som han har godtatt, og hvis denne ikke holdes dras tilbudet inn. Dette fungerer godt for han, og elever generelt med ADHD når det gjelder konsekvenser. Et annet eksempel. Liv forteller om en elev med ADHD som i oppstarten av et nytt tema i matematikk gikk ut av timen. Det var veldig tydelig at han gikk med begrunnelsen «Dette gidder jeg ikke, så derfor går jeg» og ville bruke unnskyldningen med at han trengte en pause. Læreren tar han på dette med en gang og det blir en konsekvens for eleven.

### Medisinering

Medisinering fungerer som en hjelp for elevene slik at skolen skal virke mer overkommelig, og at de lettere kan makte skolehverdagen. Effekten vil variere fra elev til elev, og hvert enkelt tilfelle fra Livs erfaringer. Hvis den hjelper vil det kunne gi elevene en positiv skolegang i stedet for det motsatte. Dette skjer ofte som nevnt over innen det sosiale, hvor Liv ser at de foretar endringer i hvem de velger å være med når det er på medisiner og ikke. Hun skildrer medisinbruken som noe som får elevene til å samle seg mer. De får mer ro, ro i hodet, og begynner å forstå mer og tenker mer over det som skjer rundt seg. Liv har også opplevd tilfeller hvor elevene blir sløve av medisinering, og har følt ved enkelte tilfeller at noen får for mye medisin. Disse tilfellene meldes alltid i fra om og tas videre. Hun opplever og at ungene ofte sier ifra selv også, hvis de er klar over dette. I forhold til misbruk av medisinering opplever Liv at det i løpet siste årene har blitt bedre og mer fokus på tilpasning av medisineringen, ved at det er flere som får være med å avgjøre dette og hun mener det skal mye til for å gjøre feil her. Hun mener også at media fremstiller medisineringen på en gal måte, siden de ved skolen konsekvent melder fra og tar det videre hvis medisineringen oppleves overdrevet hos elever.

### Konfliktsituasjoner

En vesentlig utfordring er at elever med ADHD ikke tenker på konsekvenser siden de handler på impuls og mangler evnen til å tenke konsekvens. Liv forteller om elever som stiller seg oppe i vinduskarmen, løper ut, eller til og med sloss med læreren uten at de i ettertid kan forklare hvorfor de gjorde dette, og hvorfor det ble som det ble. Hun drar frem en utfordring her om å

ha nok voksenpersoner tilstede, slik at man kan ta eleven ut og samle denne igjen. Når jeg spør henne om hun opplever forskjell på alderen hos elevene forteller hun at hvis elevene ikke får nok tilrettelegging, behandling og støtte fra starten kan det eskalere i mellomtrinnsalder og bli veldig trasig. Det kan derfor merkes store aldersforskjeller når det gjelder oppførsel i konfliktsituasjoner, hvis ikke oppfølgingen har skjedd fra starten av. Hvis det da oppstår en konflikt og man skal konfrontere elev med dette blir det viktig å skåne dem for seg selv. Altså ikke anklage dem for at de ikke vet hvorfor ting ble sånn, men ta de ut før slike situasjoner får oppstå for å unngå denne belastningen for eleven.

Liv trekker også frem det å unngå å gå inn i konflikter og maktkamper med elevene som viktig. Da vil hun heller få roet dem ned og ta tida til hjelp og så prøve igjen, og alltid gi dem en ny sjanse!

### Hjelp og veiledning for læreren

Lærerne ved skolen får tilbud om kurs, og holder seg oppdatert innen feltet blant annet innen ny forskning. De tar opp ting i plenum når ting oppstår, eller nye ting skal prøves ut. Ting som oppstår plukkes også opp og henvises videre i en tidlig fase. I tillegg foregår det mange samtaler i ressursteamene, og som nevnt tidligere er det rom for å stille spørsmål eller liknende til blant annet da koordinator eller spesialpedagogteamet. Hun synes de er bra inndekt på dette området, og at slike emner blir tatt opp og diskutert daglig.

### 8.3 Vedlegg 3 Eksempel på Individuell OpplæringsPlan (IOP)

Elevens vanske (ev. diagnose): uro.

Eleven får spesialundervisning i følgende fag/emner: Sosial kompetanse, 5 t. pr uke med spesiallærer, 10t pr uke er det assistent i klassen.

(I øvrige fag får eleven tilpasset opplæring etter opplæringslovens § 1-2 femte ledd.)

Omfang i ulike fagene/områdene (med spes.underv.): 5.t pr uke

Organisering av tiltakene: Spesialundervisning i klassen og liten gruppe spesialundervisning, men for å "ta igjen" det tapte, og for å få ro. er ute i liten gruppe i engelsk faget, men dette er ikke

Arbeids- områder/fag: Sosial kompetanse		
Hovedområde jf. Kunnskapsløftets fagplaner og veileder i sosial kompetanse (s11)		
Empati. Samarbeidsferdigheter. Selvbedømmelse. Selvkontroll. Ansvarlighet		
Konkrete delmål og innhold	Hvordan	Halvårsrapport
For skoleåret	(Tiltak, metoder, læremidler, hjelpemidler....)	Grad av måloppnåelse og vurdering av inneværende periode og utviklingsutsikter
Jf Veileder i sosial kompetanse s. 11		
Empati:	Være mest mulig i klasserommet og delta på de aktivitetene som medelevene gjør. Delta på utveksling sammen med medelever, etablere nære relasjoner til medelever.	Oppnådd dette målet. Sebastian har noen avtalte pauser, der han går på gangen.
Å lære å se situasjoner fra den andres side, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter.		

