



# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Stasjonsundervisning: Til nytte for elever med ADHD? /  
Pupils with ADHD and adapted learning methods**

Vaksvik, Thor-Olav

Totalt antall sider inkludert forsiden: 40

Molde, 26/5 2011



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/ dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Kristin Vee

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja  nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 25/5 2011

Antall ord: 10235

## Forord

*En sjel så urolig og handlingsløs.*

*En kropp så energisk og rastløs.*

*Ingenting kan vare lenge, orker ikke å tenke.*

*Alle tanker inni hodet er bare tull, alle toner utenfor er et vanvittig surr.*

*Hva skal jeg gjøre? Begynne å brøle?*

*Tøff, hard og uredd jente, med bein i nesa som tåler alt. Det er "jeg" i andres øyne.*

*Men innerst i min tunge kropp, fylt av svik, latter og sorg, er jeg den mest følsomme og såreste person i verdens borg.*

*Tenke uten å handle, blir lurt av andre.*

*Fettceller mangler, konsentrasjonen rangler..*

*Hva kan jeg gjøre? Ingen vil høre..*

*Jeg har lest, sett og hørt om det. Alt er så likt, men ingen oppdager det.*

*Bare en liten en, så skal du få se, en personlighet fra en dyp, urolig og følsom kvinne, forvandles til et avslappa, uimotståelig og forståelig sinne.*

**(Anonym)**

Hva gjør man når uroen raser i kroppen, og det er 70 minutter igjen til det ringer ut? Når uroen i kroppen forhindrer deg i å sitte stille, men det er likevel det du skal og må gjøre? Når impulsivitet, som i de fleste tilfeller blir omtalt som en positiv egenskap, gjør at du utfører handlinger som setter deg utenfor? Og er det noe skolen kan gjøre?

Dette, og mange andre spørsmål er noe som har opptatt meg siden min første praksis i skoleverket. I denne oppgaven vil jeg se nærmere på en liten del av et stort tema; nemlig stasjonsundervisning i skolen, og hvilke utslag det kan gi for elever med ADHD.

God lesing!

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2.0 Valg av problemstilling</b> .....	<b>3</b>
2.1 Problemstilling .....	3
2.2 Avgrensing .....	3
2.3 Oppgavens disposisjon.....	4
<b>3.0 Definisjoner</b> .....	<b>6</b>
3.1 ADHD .....	6
3.2 Stasjonsundervisning .....	10
3.3 Helhetlig arbeidsmodell .....	12
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>14</b>
4.1 Relevans .....	15
4.2 Pålitelighet .....	16
4.3 Litteraturstudie .....	16
4.2 Forforståelse .....	17
<b>5.0 Teori og drøfting</b> .....	<b>20</b>
5.1 Stasjonsundervisning og ADHD .....	20
5.1.2 ADHD og tilrettelegging.....	20
5.1.3 Mestring – i klassen eller utenfor? .....	21
5.1.4 Problemer med samarbeid, hindring eller treningsarena? .....	26
5.2 Vernepleierens rolle .....	27
5.2.1 Kartlegging.....	27
5.2.2 Tilrettelegging og gjennomføring .....	28
5.2.3 Evaluering .....	29
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>31</b>
6.1 Hovedfunn.....	31
6.1.1 Stasjonsundervisning .....	31
6.1.2 Vernepleieren .....	32
6.2 Refleksjon .....	32
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>34</b>

## 1.0 Innledning

Utgangspunktet for mitt av valg av tema er opplevelser jeg har hatt gjennom dette studiet, og samtidig en interesse for området skole. Min andre praksis hadde jeg praksis på en ungdomsskole. Dette var ikke noe tilfeldig valg for min del, da jeg alltid har hatt interesse for arbeid i skolen, og i særdeleshet de elevene som måtte ha et ekstra behov for tilrettelegging. I denne praksisen fikk jeg se og oppleve mye av det som opptar meg. Jeg hadde mye kontakt med elever med ADHD, lærevansker og andre problemer. Jeg så på nært hold hvor vanskelig vanlig skolegang kan være for elever med ekstra behov. Jeg så behovet for ekstra tilrettelegging, og fikk også se at mye forandret seg med spesialundervisning eller undervisningsopplegg som skilte seg fra den vanlige skoletimen. For noen måneder siden fikk jeg også tilbud om å være veileder for en gruppe ungdomsskoleelever i forbindelse med Grundercamp. Dette er et praktisk opplegg, som kort fortalt omhandler planlegging, idémyldring og presentasjon av et produkt. Her var det utrolig givende å se hvordan elever som i utgangspunktet ikke var ansett som skoleflinke, plutselig ble forvandlet fra lite tilpassede elever til ressurssterke personer som tok tak og jobbet knallhardt og målrettet med praktiske oppgaver.

I fordypningspraksis hadde jeg praksisplass i en barneskole. Dette var et naturlig valg fra min side, på grunn av temaet jeg hadde sett for meg i min bacheloroppgave. Jeg var litt heldig med tidspunktet jeg var i praksis. I praksisperioden var det fra rektor og lærere satt ekstra fokus på nye undervisningsmetoder og sosiale tiltak. Blant undervisningsmetodene kan stasjonsundervisning nevnes. Stasjonsundervisning går kort fortalt ut på at man deler elevene opp i grupper, gjerne inndelt etter faglig nivå, og lar de jobbe korte økter på 10-20 minutter på hver stasjon. Stasjonene kan variere fra veiledet lesing med lærer til tegneoppgaver i gruppe.

Jeg var så heldig at jeg fikk ta aktivt del i planleggingen og gjennomføringen av dette opplegget, og dette fikk meg til å stille noen nye spørsmål i forbindelse med bacheloroppgaven. Kunne dette slå positivt ut for de elevene som hadde spesielle behov også? Eller ville det slå ut negativt for en elev med for eksempel ADHD?

I tillegg til disse erfaringene har vi også gjennom hele studiet, og spesielt i praksis, jobbet mye med den helhetlige arbeidsmodellen. Helhetlig arbeidsmodell går ut på at man skal kartlegge og analysere hele situasjonen rundt et menneske før man velger mål og tiltak. Denne modellen bygger på at man må ha kunnskap om og rundt mennesket man jobber med før man fatter beslutninger som vedrører hans eller hennes liv, og legger også vekt på at man skal ta beslutninger sammen med brukeren i så stor grad som mulig. Jeg er av den formening at dette er et svært nyttig arbeidsverktøy i forbindelse med arbeid med mennesker, og jeg vil også prøve å vinkle min problemstilling slik at den er relevant til arbeidet med helhetlig arbeidsmodell.

## 2.0 Valg av problemstilling

Når det gjelder valg av problemstilling kommer denne som en følge av refleksjonene jeg har oppsummert i innledningen, og i hovedsak de nye erfaringene jeg gjorde i fordypningspraksis. Stasjonsundervisning er ett av flere spesielle undervisningsopplegg som skiller seg fra tradisjonell klasseromsundervisning, og jeg vil prøve å finne ut hvordan bruken av dette som metode vil kunne slå ut for elever med ADHD. I tillegg vil jeg i underspørsmålet til problemstillingen fokusere på hvordan en vernepleier kan bidra med helhetlig arbeidsmodell som verktøy.

### 2.1 Problemstilling

*Hvordan kan stasjonsundervisning hjelpe elever med ADHD til å oppnå større mestring og et bedre faglig utbytte?*

I tillegg til denne problemstillingen vil jeg også sette på vernepleierens oppgaver og muligheter i forhold til temaet, og da spesielt med tanke på helhetlig arbeidsmodell, med følgende underspørsmål:

*Hvordan kan jeg som vernepleier bruke målretta miljøarbeid til å hjelpe elever med adhd i forbindelse med stasjonsundervisning?*

Dette underspørsmålet vil jeg også prøve å belyse i drøftingen, ut fra teori og med støtte fra egne erfaringer.

### 2.2 Avgrensing

I forbindelse med ADHD-diagnosen vil jeg se nærmere på denne, og ikke i like stor grad beslektet diagnoser eller teorier som DAMP og MBD. Jeg vil i drøftingen ta hensyn til de vanligste komorbiditetstilstander, men ikke legge for stor vekt på dem. Det er i hovedsak vansker forbundet med selve diagnosen jeg vil ta med i min belysning av problemstillingen. Denne avgrensingen tas for å forhindre at jeg tar med så mange aspekter ved problemstillingen at det går på bekostning av sluttresultatet. Følgediagnoser vil



selvfølgelig stille krav til de som arbeider med eleven, og det ville vært et interessant og spennende tema å ta opp, men i denne oppgaven ser jeg ikke at jeg har kapasitet til å legge for stor vekt på enda flere individuelle tilpasninger i tillegg til de som kreves av diagnosen alene.

Når det gjelder målretta miljøarbeid, som er nevnt i underproblemstillingen, blir dette også definert i definisjonskapitlet. I drøftingen vil jeg her legge vekt på hva vernepleieren kan bidra med i forbindelse med kartlegging og gjennomføring, men det vil også bli sett på vernepleierens rolle i forhold til evaluering av stasjonsundervisningen. Alle disse av vernepleierens funksjoner kan selvfølgelig gjelde hele elevgruppen, men jeg vil i min besvarelse legge størst vekt på elever med ADHD, deres mestring og faglig utbytte.

### ***2.3 Oppgavens disposisjon***

I denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse positive og negative sider for elever med ADHD når det kommer til deltakelse i stasjonsundervisning. I tillegg til dette vil jeg se nærmere på hvordan vernepleieren kan bidra i denne sammenhengen, og da spesielt med tanke anvendelse av helhetlig arbeidsmodell.

I oppgavens kapittel 3 vil jeg definere begrep og diagnoser som er sentrale for problemstillingen. Dette gjøres for å skape en større forståelse rundt temaet, og for å kunne belyse problemstillingen med den riktige kunnskap og forståelse. Spesielt ADHD har jeg valgt å definere inngående, da jeg ser det som viktig for oppgaven at jeg innehar god forståelse rundt diagnosen. I tillegg har jeg definert stasjonsundervisning som metode og helhetlig arbeidsmodell som et verktøy for vernepleieren.

I kapittel 4 vil jeg ta en gjennomgang av hvilken metode jeg har brukt, og hvilken forforståelse som ligger til grunn for videre drøfting. Metodekapitlet er ment å synliggjøre hvordan jeg har samlet inn data og hvilke tanker jeg har gjort meg rundt valg av metode. Forforståelsen er belyst for å vise hvilke tanker, holdninger og faglig tenkemåte jeg hadde om temaet før jeg begynte med oppgaveskrivingen, noe som kan påvirke drøfting og tolking av innsamlet data.

Kapittel 5 vil inneholde drøftinger, der jeg belyser forskjellige problemstillinger med definisjoner, forforståelse og ny, relevant teori.

I kapittel 6 vil jeg avslutte oppgaven med en oppsummering av hvilke tanker jeg har gjort meg i drøftingskapitlet, og hva jeg har kommet fram til av hovedfunn i forhold til problemstilling og underproblemstilling. I tillegg vil jeg i dette kapitlet ta med noen avsluttende refleksjoner og nye spørsmål som har dukket opp i løpet av oppgaven.

## **3.0 Definisjoner**

### **3.1 ADHD**

I dette kapitlet vil jeg bruke ulike teoretikers syn på diagnosen for å skape en forståelse som kan brukes i resten av oppgaven. Jeg vil også gå inn på de to vanligste verktøyene for diagnose. Disse er DSM-IV, som er utarbeidet av den amerikanske psykologforeningen, og ICD-10, som er utarbeidet av verdens helseorganisasjon(WHO). ICD-10 er den modellen det norske helsevesenet bruker.

Snoek og Engedal(2004) sier at ADHD ofte blir kalt hyperkinetisk forstyrrelse.

Hyperkinetiske forstyrrelser er kjennetegnet ved tidlig debut av overaktivitet, manglende evne til å justere atferden på en adekvat måte i ulike sosiale situasjoner, manglende konsentrasjonsevne og liten evne til å holde fast på en aktivitet til den er avsluttet(Snoek og Engedal 2004:155).

Videre sier de at forstyrrelsen ofte betegnes med forkortelser som ADHD, MBD eller DAMP. Jeg vil i dette kapitlet gå mer spesifikt inn på ADHD.

#### **3.1.1 Symptomer**

Tore Duvner(2004) skriver i sin bok “ADHD” om symptomene for ADHD, og viser til DSM-IV(Diagnostic and statistic manual of Mental disorders, American Psychiatric Association). Her ramses opp en rekke symptomer på henholdsvis uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Duvner sier videre at “minst seks av de nedenforstående symptomene på uoppmerksomhet skal foreligge og/eller seks symptomer på hyperaktivitet-impulsivitet”(Duvner 2004:21). I tillegg skal symptomene ha vært der i minst seks måneder, og de må også være av en slik art at de forstyrrer barnets tilpasning og ikke samsvarer med dets utviklingsnivå. Symptomene skal også forekomme i minst to forskjellige miljøer eller situasjoner, og en del av symptomene skal ha vist seg før barnet er fylt 7 år(Duvner 2004).

Duvner(2004) holder fram at symptomene for henholdsvis uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet er som følger:

*Uoppmerksomhet*

Her nevnes flere symptomer spesifikt, blant annet slurv eller utelatte detaljer i skolearbeid, problemer med å konsentrere seg om en oppgave eller vansker med å oppfatte instruksjoner og fullføre skolearbeid eller andre oppgaver. Utfordringer når det kommer til å organisere arbeid eller andre aktiviteter eller problemer med oppgaver som krever lengre tids konsentrasjon og mental anstrengelse inngår også i symptomene knyttet til uoppmerksomhet(Duvner 2004).

### *Hyperaktivitet*

Barnet kan ha problemer med å sitte stille på plassen sin, og kan også ha urolige hender og føtter. Vansker med å arbeide stille og fredelig eller overdreven snakking nevnes også i sammenheng med hyperaktivitet(Duvner 2004).

### *Impulsivitet*

De symptomene Duvner(2004) nevner under impulsivitet er at eleven ofte kan kaste ut svar på et spørsmål før den som stilte spørsmålet har snakket ferdig. Barnet vil også ha problemer med å vente på tur, eller kan avbryte og forstyrre andre(Duvner 2004).

I tillegg til disse vanlige symptomene sier også Duvner(2004) at det vanligvis forekommer problemer med å kontrollere humøret, og at raske og heftige raseriutbrudd kan forekomme.

”Barnet er lett å provosere, mister lett beherskelsen og kan ikke holde tilbake sinnet. Det har vanskelig for å takle skuffelser og like vanskelig for å vente og å akseptere et nei som et yngre barn”(Duvner 2004:23).

I tillegg til DSM-systemet finnes også et annet diagnosesystem kalt ICD. ICD er utgitt av verdens helseorganisasjon(WHO). Strand m.fl(2009) sier at norsk helsevesen er forpliktet til å bruke ICD-10, som er den 10.utgaven, men at både ICD og DSM ofte blir brukt i klinisk virksomhet, forskning og undervisning. Videre vises det til at systemene er forsøkt tilpasset hverandre, men at de er noe ulike på enkelte punkter(Strand m.fl 2009). Strand m.fl(2009) framhever at ICD-10 bygger på internasjonalt samarbeid over mange år som sikrer et bredt faglig grunnlag hvor mange synspunkter er representert(Strand m.fl 2009).

Når det gjelder uro og oppmerksomhetssvikt oppfattes ICD-10 som strengere av mange, i den forstand at kriteriene for både oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og

hyperaktivitet må være oppfylt for at man skal kunne si at det foreligger en hyperkinetisk forstyrrelse(..)(Strand m.fl 2009:16)

Snoek og Engedal(2004) skriver også noe om symptomatologien hos barn med ADHD. De vektlegger at det urolige barnets sviktende evne til konsentrasjon og oppmerksomhet er en medfødt forstyrrelse og at det er viktig å ta med arvemessige faktorer for å forstå årsaken hos de aller fleste(Snoek og Engedal 2004).

Fordi oppmerksomheten stadig blir avledet av indre eller ytre impulser, kan ikke barnet ta imot og huske lange beskjeder eller to beskjeder på en gang, og det husker ikke foreldrenes formaninger når det kommer på skolen. De urolige barna kan ikke hjelpe for sin manglende konsentrasjonsevne, og veien til å føle seg mislykket og utenfor er kort(Snoek og Engedal 2004:156)

Snoek og Engedal(2004) vektlegger årsaksforhold og viktigheten av å påvise symptomer i minst to forskjellige miljøer eller sosiale sammenhenger. De viser til at uro i skolen kan ha mange årsaker, og at bare noen av dem ligger hos eleven selv. De sier videre at det er alminnlig anerkjent at forstyrrelse av aktivitet og oppmerksomhet er genetisk betinget og uten noen egentlig årsaksforklaring. Likevel sier de altså at “det urolige barnet”, her ment et barn med ADHD, vil ha problemer i flere miljø, uavhengig av situasjonelle forhold(Snoek og Engedal 2004):

Til forskjell fra uro og oppmerksomhetsproblemer som først og fremst skyldes forhold i skolen, vil “det urolige barnet” ha samme type problemer i ulike sosiale sammenhenger, hjemme og ute(Snoek og Engedal 2004:155)

### **3.1.2 Funksjon**

Duvner(2004) sier at det er formulert mange forklaringsmodeller og teorier gjennom årene, men at et nevropsykologisk perspektiv sammenfatter ADHD i tre grunnleggende vansker. Disse er sviktende impulshemming, vanskeligheter for å tilpasse aktivitetsnivået til situasjonen og svakt belønningssystem(Duvner 2004). Følgende punkter er nevnt under de tre kategoriene:

### *Sviktende impulshemming:*

Barnet er lett å avlede når det skjer noe, og kan også være oppfylt av egne tanker og ideer. Duvner(2004) sier også at intensivitet, dristighet og ofte også kreativitet er vanlige egenskaper. Et raskt svingende og eksplosivt humør, sammen med vanskeligheter for å takle skuffelser eller et nei er også symptomer som ofte forekommer(Duvner 2004).

### *Vanskelig for å tilpasse aktivitetsnivået til situasjonen:*

Under dette punktet nevner Duvner problemer med utholdenhet, og at barnet også kan oppleve vanskeligheter med å opprettholde et passende mentalt energinivå for en arbeidsoppgave. Duvner sier også funksjonsnivået kan være kraftig varierende fra time til time og dag til dag(Duvner 2004).

### *Svakt belønningssystem:*

Barnet vil kunne søke forandring og spenning, og vil også unngå det monotone. Det kan også ha vanskelig for å opprettholde motivasjonen for aktiviteter som ikke er lystbetonte eller selvvalgte(Duvner 2004).

## **Hypoaktivitet**

Til nå har kun hyperaktivitet vært nevnt, men det kan også være motsatt. Youmans(2008) skriver dette om den hypoaktive:

Du kan også ha det motsatt: Du er du passiv og vanskelig å engasjere, ofte sjenert og sky, og du blir oppfattet som lydig, snill og medgjørlig. Du kan sitte i timevis i klasserommet uten å få med deg hva som skjer, faller ofte ut i samtaler, kan ha problemer med å organisere deg og liker ikke å få for mye oppmerksomhet. Ofte jobber du langsommere enn andre(Youmans 2008:10).

## **Årsaker**

Hoem(2008) skriver at ADHD mest sannsynlig skyldes en biologisk forstyrrelse i visse deler av hjernen, og at tilstanden i de fleste tilfeller er arvelig. Han viser også til flere uavhengige undersøkelser som bekrefter dette. Her nevnes Barkley(2006a), som sier at sannsynligheten for at et barn arver ADHD er i nærheten av 60% dersom en av foreldrene har diagnosen(Hoem 2008). Det er derimot påvist noen risikofaktorer i forbindelse med svangerskap og fødsel:

I noen tilfeller kan forhold knyttet til svangerskap og fødsel øke risikoen for senere utvikling av ADHD, det gjelder også hos barn uten arvelig belastning. Påviste risikofaktorer er bruk av alkohol og tobakk under graviditeten, lav fødselsvekt og sviktende oksygentilførsel under forløsningen(Resnick, 2000)(Hoem 2008:36).

Ut fra det disse teoretikerne sier om ADHD sitter man igjen med en forståelse som kan brukes i resten av oppgaven for å belyse problemstillingen

ADHD er en medfødt forstyrrelse i hjernen, også kalt hyperkinetisk forstyrrelse, som påvirker evnen til å justere atferd og medfører overaktivitet og manglende evne til konsentrasjon. Symptomene er hyperaktivitet, impulsivitet, uoppmerksomhet og konsentrasjonssvikt. I noen tilfeller kan barnet også være hypoaktivt. Symptomene må være vedvarende, og de også må også kunne påvises i minst to forskjellige miljøer, for eksempel hjemme og på skolen.

### **3.2 Stasjonsundervisning**

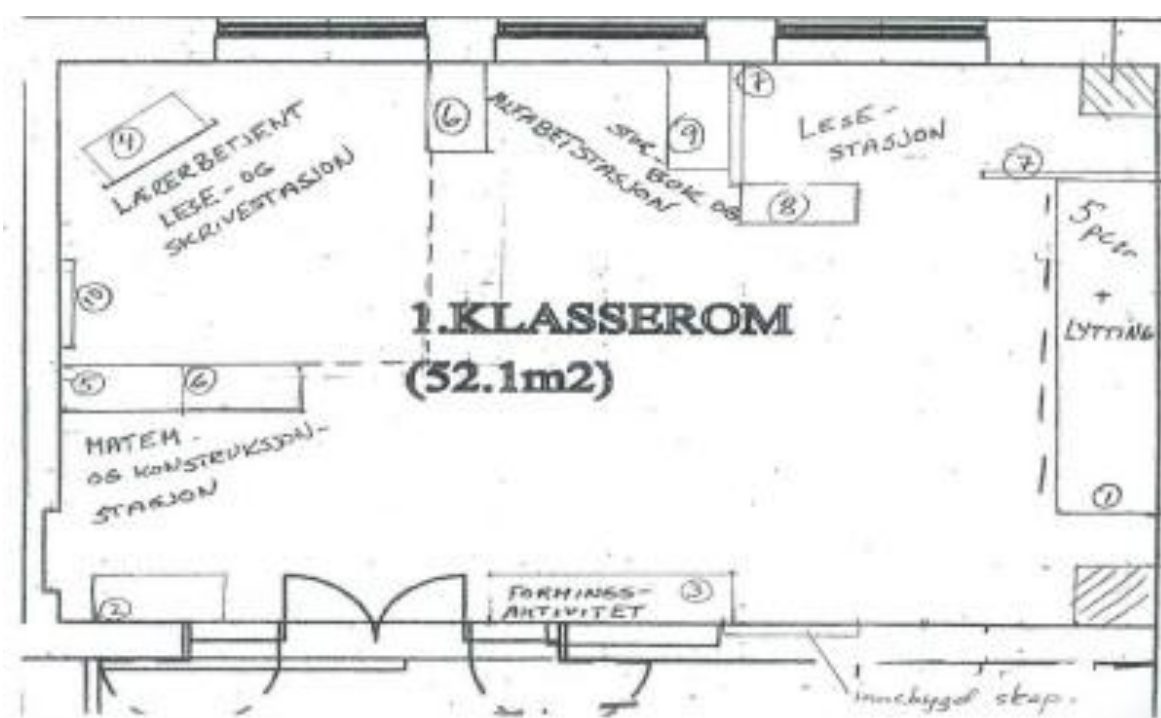
Stasjonsundervisning er et undervisningsopplegg som er en del av programmet veiledet lesing. Undervisningsformen er opprinnelig fra Australia og heter der Early Years Literacy Program(Heretter kalt EYLP). Et godt eksempel på dette er Nylundmodellen, som kommer fra Nylund skole(Knutsen 2007). Jeg vil i dette kapitlet komme med en redegjørelse for hvordan stasjonsundervisning og veiledet lesing fungerer. Grunnen til at jeg tar med noe om veiledet lesing, som bare er en av mange variasjoner innenfor stasjonsundervisning, er mine erfaringer med dette i praksis. Det er altså denne spesifikke metoden jeg har opplevd selv, og det blir derfor enklere for meg å relatere drøftingene til en del av min egen forforståelse.

Ingrid Paust-Andersen(2010) sier i sin masteroppgave om temaet dette om EYLP:

'Early Years Literacy Program' er et lese –og skriveopplæringsprogram som er utviklet i Australia. Elevene blir organisert i nivådelte grupper. Fokuset er på en tilpasset undervisning i stasjoner, slik at alle elevene blir sett, og slik at alle elevene

får riktig vanskelighetsgrad på oppgavene. Programmet har en organisering som legger til rette for variasjon, motivasjon og mestring (Paust-Andersen 2010:6).

I stasjonsundervisning deles elevene opp i små grupper, som regel mellom 4 og 8 elever. Gruppene kan settes sammen på grunnlag av interesser, erfaringer og/eller leseferdigheter. Hver arbeidsøkt bør vare fra 12-15 minutter for de yngste elevene i barneskolen (Paulsen og Wegge 2008). I tillegg til den lærerstyrte stasjonen, som jeg vil fortelle mer om i neste underkapittel, kan man gjøre en rekke andre læringsaktiviteter. Nedenfor følger et bilde fra Nylund Skole, en av foregangsskolene når det gjelder stasjonsundervisning her i landet.



(Dokumentet med bildet finnes her:

[http://www.linksidene.no/minskole/nylund/pilot.nsf/ntr/2D0CC85DA3B60919C12578310034B62A/\\$FILE/stasjonsundervisning%20p%C3%A5%20mellomtrinnet%20resizeid%201.pptx](http://www.linksidene.no/minskole/nylund/pilot.nsf/ntr/2D0CC85DA3B60919C12578310034B62A/$FILE/stasjonsundervisning%20p%C3%A5%20mellomtrinnet%20resizeid%201.pptx))

Her ser vi altså hvordan klasserommet er utformet for at stasjonsundervisning skal kunne gjennomføres på en skikkelig måte. Aktivitetene varierer da fra lesing til formingsaktiviteter. Dette bildet viser også at metoden stiller en del krav til den fysiske utformingen av læringsmiljøet. 52 kvadratmeter er et relativt stort klasserom, og det er tydelig at denne metoden krever sitt i forhold til plass i klasserommet. De forskjellige



stasjonene er relativt atskilte, og elevene får dermed ro rundt den aktiviteten de til en hver tid holder på med.

### **1.4.2.1 Veiledet lesing**

Veiledet lesing er i norsk-faget ofte en av stasjonene i stasjonsundervisningen.

Paulsen og Wegge sier at man i veiledet lesing går gjennom en spesialtilpasset bok sammen med lærer. Alle elevene har sitt eget eksemplar av boken, og det legges i større grad vekt på økt leseforståelse. I tillegg sier de at elevene deles i grupper ut fra interesse og kompetanse(Paulsen og Wegge 2008).

Det å dele elevene i mestringsgrupper framheves som gunstig av Paulsen og Wegge(2008). De viser til erfaringer fra New Zealand og Norge, som sier at metoden er med på å øke elevenes lesekompetanse(Paulsen og Wegge 2008). Tanken bak metoden er også at elevene skal bli flinkere til å forstå det de leser, og ikke bare avkode. Ved at lærer og elever leser, studerer bilder og diskuterer seg gjennom teksten skal forståelsen av teksten øke(Paulsen og Wegge 2008).

## **3.3 Helhetlig arbeidsmodell**

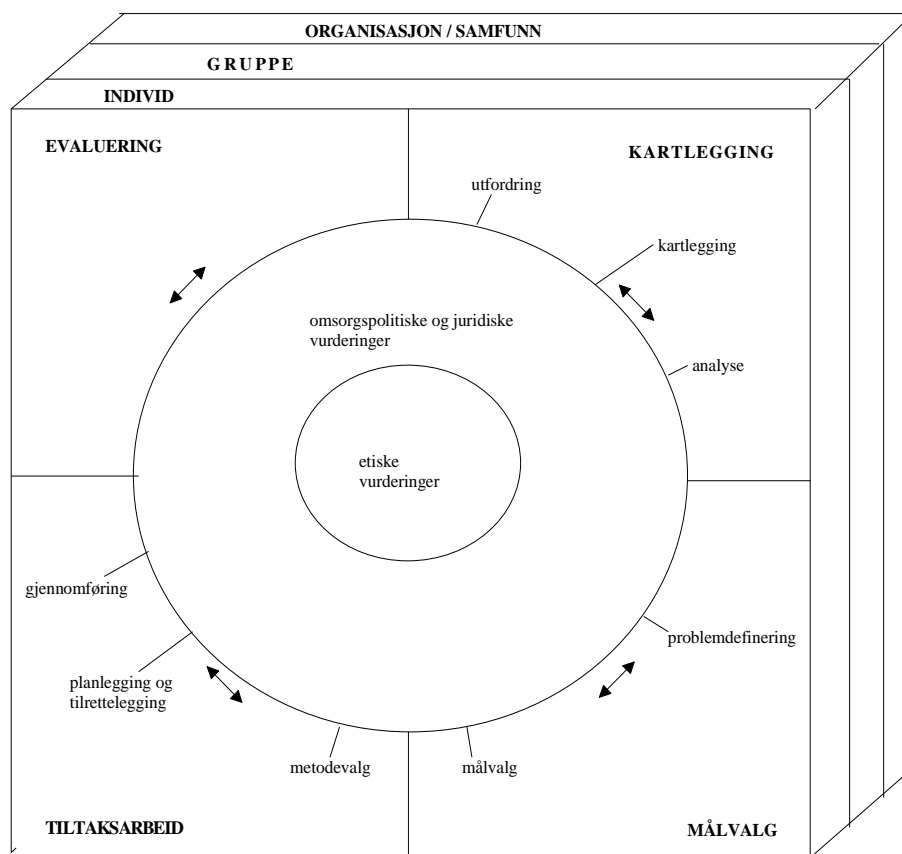
Modellen illustrerer at vernepleierens arbeidsmåte kan forstås som en prosess og at de ulike fasene står i et gjensidig forhold til hverandre. I alle faser må vernepleieren arbeide i samarbeid med og med respekt for brukeren selv og dennes pårørende. Ethiske dilemmaer og avveininger, samt omsorgsideologiske og juridiske vurderinger fokuseres i alle faser. Utpeking av satsingsområder og påfølgende prioriteringer skal ha sammenheng med hvilke mål som er sentrale for brukeren selv( brosjyre "om vernepleieryrket", utgitt av FO, s. 19).

Helhetlig arbeidsmodell er egnet i forhold til ulike typer arbeid og er ikke knyttet til bestemte brukergrupper eller individuelt arbeid. Det har vært viktig å fokusere på at vernepleieren skal være bevisst på at hun må kartlegge (dvs. ha konkret kunnskap om den aktuelle saken), analysere (dvs. vurdere det kartlagte opp mot relevant teori og empiri), sette mål for hva hun vil oppnå (dvs. angi retning), tilrettelegge og iverksette tiltak for å oppnå målet, samt evaluere det hele. Om dette er på individuelt, gruppe

eller samfunnsnivå vil prosessen, i større eller mindre grad, ha de samme elementer(Fagplan for vernepleierutdanningen ved høgskolen i Molde 2007).

Linde og Nordlund(2006) skriver i boka “Innføring i profesjonelt miljøarbeid noe om hvordan man jobber målretta med miljøarbeid. De har også en modell for problemløsning som synliggjør hvordan man best kan jobbe helhetlig med mennesker med behov for tilrettelegging(Linde og Nordlund 2006:80-81). Denne modellen viser også hvordan hele prosessen foregår, fra man møter en utfordring helt til evaluering og revurdering. Problemløsningsmodellen har en skjematisk framstilling av hvordan man kartlegger, analyserer, velger mål og tiltak og evaluerer. Brukermedvirkning er i fokus på alle punktene(Linde og Nordlund 2006).

Jeg vil også legge ved helhetlig arbeidsmodell, slik den er framstilt på Høgskolen i Molde.



## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av metode, og hvordan jeg har gått fram i mine søk etter faglitteratur og annen kunnskap som har vært nødvendig for å besvare problemstillingen.

Først vil jeg komme med noen teoretikers definisjoner på hva en metode er.

Dalland(2007) viser til Aubert(1985), som sier at en metode er en framgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap eller løse problemer(Dalland 2007). Når det kom til den videre framgangsmåten brukte jeg en del tid på å tenke over problemstillinger og relevante aspekter i forhold til hvilken metode jeg skulle velge. Det finnes mange metoder man kan bruke, men jeg ble nødt til å ta hensyn til den forventede kvaliteten på resultatet ved bruk av hver metode i tillegg til at jeg måtte være bevisst på rammebetingelser som tid og ressurser jeg hadde til rådighet. Ved bare en måned med konsentrert skriving ble tid en viktig faktor for meg.

Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Metoden hjelper oss til å samle inn data, det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår(Dalland 2007:81).

De realistiske alternativene jeg så for meg med tanke på innsamling av data var i hovedsak en kvalitativ spørreundersøkelse for å frambringe egne data, og innsamling ved hjelp av et rent litteraturstudie. Dette var alternativene som i første omgang var aktuelle for meg, og jeg vurderte en stund begge framgangsmåtene som aktuelle.

“Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte”(Dalland 2007:81). Dalland sier altså her at en av motivene for valg av metode er kvaliteten på dataene den vil frambringe. Dette aspektet var også greit å ta med videre i min vurdering av hvilken metode jeg ville velge. En spørreundersøkelse for å frambringe kvalitative data ville nok, under de riktige omstendighetene, kunne hjulpet meg fram til gode data for å besvare problemstillingen. Men, dette mener jeg også er tilfelle når det gjelder å samle inn data ved hjelp av litteratursøk. Fordelen, slik jeg ser det i mitt tilfelle, er at eksisterende litteratur på

høgskole- og universitetsnivå allerede er kvalitetssjekket, og dette vil nok gjøre det lettere med tanke på god reliabilitet.

Når det kommer til mitt endelige standpunkt angående framgangsmåte vil jeg vise til Dalland(2007) og hans tanker om valg av metode. Han sier at slike valg innebærer en overveielse mellom den mest ideelle framgangsmåten og det praktisk gjennomførbare. Det praktisk gjennomførbare ble viktig for meg å fokusere på, av flere grunner. Den tilmålte tiden bestod, i tillegg til tid til forarbeid og prosjektskisse, av en måned med konsentrert tid til skriving og innsamling av data. I tillegg til dette har jeg personlig hatt en tendens til å sette meg litt for store og urealistiske mål, og jeg ville unngå dette i forbindelse med denne oppgaven.

Det skal sies at jeg lenge hadde lyst til å foreta noen kvalitative undersøkelser på egen hånd. Det hadde vært interessant å bruke erfaringene til ansatte i skolen for å belyse eller finne svar på problemstillingen, eller for å underbygge eller motsi min egen forforståelse. Men, i dette tilfellet så jeg behovet for å tenke godt over rammebetingelsene for bacheloroppgaven. Tidsaspektet gjør at man har begrenset med tid til skriving og lesing av relevant faglitteratur, og en kvalitativ undersøkelse ville etter mitt syn muligens tatt for lang tid, og kunne kanskje også påvirket kvaliteten på besvarelsen i negativ retning. I forbindelse med denne oppgaven kom jeg derfor fram til at det ville være mest hensiktsmessig å gjøre et rent litteraturstudium.

#### **4.1 Relevans**

“Et grunnleggende krav til data er at de må være gyldige. Det betyr at de er relevante for problemstillingen”(Dalland 2007:93). Dalland(2007) understreker her viktigheten av at innsamlet data må være relevant for problemstillingen. Mine innsamlede data er altså i denne sammenhengen litteratur, siden jeg vil gjøre et rent litteraturstudie. For å sikre relevans i denne oppgaven startet jeg først med å velge mine søkeord med omhu. De bøkene med størst relevans for meg vil da være de som omhandler ADHD og skole. I tillegg vil det være relevant å benytte seg av litteratur som omhandler ett av temaene, til støtte i drøftinger. Relevant for oppgaven så jeg også noe teori om nettverk og kommunikasjon, siden dette kunne brukes for å støtte opp under enkelte aspekter ved problemstillingen.

## **4.2 Pålitelighet**

Selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. Det betyr at de ulike leddene i prosessen må være fri for unøyaktigheter(Dalland 2007:94).

Den type data jeg har brukt i dette studiet er, slik jeg ser det, preget av god pålitelighet. Det er stort sett faglitteratur som er anerkjent, og det finnes spesielt mye om ADHD. Jeg har i noen tilfeller støttet meg til internettkilder, men de har også etter min mening vært av den pålitelige sorten, slik som regjeringen og noe stoff fra en skole som bruker stasjonsundervisning. Hovedmengden litteratur har dermed vært utgitt og anerkjent faglitteratur, og jeg føler dette aspektet ved datainnsamling er godt ivarettatt.

## **4.3 Litteraturstudie**

Når jeg først har kommet fram til at jeg vil gjøre et rent litteraturstudie, kan det være greit å se litt på hvordan jeg planla å løse oppgaven. Det første jeg så på som viktig i denne sammenhengen er å orientere meg i hva som finnes av fagstoff om emnet. Jeg har søkt opp og funnet en del bøker om emnet ADHD, og ville bruke denne faglitteraturen i definisjonskapitlet i tillegg til mine drøftinger. utfordringer i forbindelse med innsamling av litteratur rundt temaet ADHD kan være at det finnes såpass mye litteratur om emnet. Det kan derfor være vanskelig å orientere seg i litteraturen på en konstruktiv måte, utfordringen blir å finne det som er relevant og fruktbart i forhold til å belyse problemstillingen. I denne sammenheng har jeg rådført meg med veileder, som har erfaring med fagfeltet. Jeg har til slutt endt opp med å bruke forskjellige forfattere som belyser temaet på noe ulike måter. Teoretikere som Gillberg, Duvner, Hoem og Snoek Engedal og Engelstad har blitt brukt til det mer faktaorienterte rundt diagnose, mens Youmans' "Helt hyper?" er brukt for å få fram brukerens egne synspunkter.

Når det gjelder emnet stasjonsundervisning finnes det en del hefter og veiledere som kan brukes, men jeg fortsatte likevel søket etter litteratur som kan være mer egnet. Det kan holde til definisjoner og klargjøringer om hvordan stasjonsundervisning er opplagt, men jeg ser at det kan by på noen utfordringer i forhold til innsamling av data rundt temaet

stasjonsundervisning. Til støtte om temaet stasjonsundervisning og EYLP har jeg også brukt en masteroppgave skrevet av Ingrid Paust-Andersen.

Siden oppgaven omhandler elever med ADHD i skolen vil jeg også bruke litteratur som spesifikt omhandler skolen.

I forbindelse med å knytte problemstillingen opp mot vernepleierens anvendelse av helhetlig arbeidsmodell valgte jeg også å støtte meg litt til litteratur. Her bruke jeg boken "Innføring i profesjonelt miljøarbeid" av Sølvi Lunde og Inger Nordlund(2006).

## **4.2 Forforståelse**

Forforståelse er den ryggsekk vi bringer med oss.. Innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler og leser våre data.. Denne bagasjen består av våre erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og av den teoretiske referanseramme som vi har ..(Malterud 1996:43)(Linde og Nordlund 2006:109).

Din egen måte å tenke på er med på å skape det du oppfatter som virkeligheten. Når du forstår noe eller forklarer noe, så gjør du det ut fra bestemte kategoriseringer, ved hjelp av bestemte begreper eller teorier. Tenkemåten er en viktig del av det vi kaller individets for-forståelse. For-forståelsen kan ses på som de brillene vi alltid har på oss, og som farger alt vi ser(Røkenes og Hansen 2006:137).

Når det gjelder min erfaringsmessige forforståelse er den, som nevnt i innledningen, stort sett opparbeidet i løpet av mine to praksisoppholdet i skolen.De tankene jeg har gjort meg er at den impulsiviteten diagnosen ofte fører med seg kan by på vanskeligheter for elever med ADHD. Manglende impuls kontroll kan, slik jeg ser det, ofte by på vansker med å innrette seg i klasseromssituasjoner, og det kan kanskje også føre med seg en del manglende mestringsopplevelser. Jeg mener også å ha sett tegn til at konsentrasjonsvansker kan være vanskelig å takle i vanlige undervisningssituasjoner. Jeg merket meg, i løpet av begge praksisene, at en dobbel skoletime på 90 minutter fort kunne by på problemer når det gjaldt å opprettholde konsentrasjonen. Når det er sagt har jeg et inntrykk av at elever med ADHD ofte kan være ressursterke, kreative og morsomme å være sammen med. Slik jeg ser det oppstår det som defineres som problematferd veldig

ofte når omgivelsene ikke tar hensyn til diagnosen eleven har, eller ikke forstår diagnosen godt nok.

I forhold til temaet stasjonsundervisning og elever med ADHD føler jeg ikke at jeg har gjort meg opp noen klar mening i den ene eller andre retningen. På den ene siden kan det tenkes at stasjonsundervisning har noen fordeler hvis man er en impulsiv elev eller har konsentrasjonsvansker. Stasjonsundervisningen er lagt opp slik at man oppholder seg 15-20 minutter på hver arbeidsstasjon, og man vil på den måten få sjansen til å skifte fokus med jevne, og relativt korte mellomrom. Jeg tenker at denne variasjonen muligens kan slå positivt ut med tanke på elever med konsentrasjonsvansker, i og med at man slipper å sitte stille på pulten i opp til 90 minutter.

På den andre siden opplevde jeg at det fort kunne bli en del usikkerhet og litt løsere rammer rundt stasjonsundervisningen, i alle fall på den skolen jeg var i praksis. Spesielt under overgang fra en arbeidsstasjon til en annen kunne det bli litt uro, og noen av elevene kunne bruke en del tid på å komme i gang med arbeidet på den nye arbeidsstasjonen. I tillegg kunne det gå bort noe tid i selve forflyttingen fra en stasjon til neste. I den forbindelse er jeg av den formening at lærere, assistenter eller andre som måtte ha ansvaret for elevene har et stort ansvar for å tilrettelegge. Jeg tror at gode rammebetingelser og en tydelig klasseledelse preget av forutsigbarhet og trygghet vil være essensielt for å få stasjonsundervisning til å fungere som læringsverktøy, og jeg mener nok også at dette er ekstra viktig i forbindelse med elever med ADHD.

Når det gjelder min faglige tenkemåte og forforståelse er det mange relevante temaer man kan plukke fram, men jeg vil nevne noen punkter spesielt nedenfor.

Gjennom hele studiet har vi på vernepleieutdanningen brukt helhetlig arbeidsmodell som verktøy, og dette er noe som har preget min faglige tenkemåte. Det å kunne jobbe målrettet sammen med bruker i forbindelse med kartlegging, analyse, målvalg og tiltak er noe jeg har sett nytten av i praksisperiodene. I tillegg har det for min del ført med seg en forståelse av at det ikke nødvendigvis er brukeren som er kilden til vanskeligheter. En rekke miljøfaktorer kan være av stor betydning for brukerens fungering i miljøet, og her tenker jeg at skolen også har et stort ansvar i forbindelse med elever med ADHD. Jeg tror et tilrettelagt miljø og større forståelse og kunnskap om diagnosen kunne ført til en bedre

læring og mindre stigmatisering for elever med ADHD. I tillegg tror jeg også det kunne bedret skolehverdagen for de andre elevene, gitt at mengden uro og forstyrrelser i skoletimene går ned.

Et annet element som kan være relevant i denne sammenheng er synet på funksjonshemming og en definisjon av denne. “*Funksjonshemming* oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon”(regjeringen.no – Definisjoner).

Jeg har et godt forhold til denne definisjonen, da den etter min mening ikke nødvendigvis definerer en funksjonshemming som noe statisk. Ved tilrettelegging av læringsmiljø og større forståelse for diagnosen og elever med ADHD kan man kanskje gjøre funksjonshemmingen mindre?



## 5.0 Teori og drøfting

### 5.1 Stasjonsundervisning og ADHD

#### 5.1.2 ADHD og tilrettelegging

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvilke behov elever med ADHD vil kunne ha med tanke på tilrettelegging, for så å vinkle dette opp mot stasjonsundervisning som metode. Tore Duvner(2004) sier dette om elever med ADHD som sliter med konsentrasjonsvansker:

Konsentrasjonssvake elever trenger å få arbeide i ro og fred med mye hjelp og oppmuntring, undervisning i smågrupper og i visse tilfeller med personlig assistent. En liten undervisningsgruppe er ofte av avgjørende betydning for å redusere mengden av forstyrrende momenter og gi større “voksnetthet”(Duvner 2004:142).

Dette sitatet kan kanskje brukes til støtte for at stasjonsundervisning kan være en del av et godt undervisningsopplegg for en elev med ADHD. Små grupper, korte økter og støtte fra assistent kan muligens gjøre at eleven på best mulig måte får brukt sine evner og opplever en mestringsfølelse. På den andre siden er vel ikke stasjonsundervisning alltid den undervisningsformen med størst voksentetthet, så jeg personlig tror det i mange tilfeller kan være behov for at assistent har ekstra fokus på eleven(eller elevene) med ADHD.

På den andre side legger jeg også merke til at Duvner(2004) i sitatet ovenfor vektlegger “ro og fred” som et viktig aspekt for at elever med ADHD skal fungere godt. Dette kan kanskje være en indikator på at disse elevene enkelte ganger trenger å jobbe alene, og at de på den måten kan få ro og fred til å lære i et læringsmiljø fritt for ytre stimuli og forstyrrelser. Jeg velger likevel å legge vekt på begge sidene, nemlig at eleven med ADHD har nytte av både arbeid i små grupper og individuelt arbeid i ro og fred.

Men, jeg tenker også at eleven må få rom til å utvikle seg og på egen hånd klare å takle noen av sine utfordringer. Både Duvner og Gillberg sier noe om dette:”Det er vesentlig for selvfølelsen å “kunne selv”, å få hjelp til selvhjelp, å lære seg de strategiene man trenger for å kunne gjøre ting ferdig selv”(Duvner 2004:143). Gillberg(1998) sier også at en

assistent ikke bør være en langvarig løsning, men at det i første rekke gjelder å “sikre at barnet med DAMP kan lære seg så mye som mulig på skolen, slik at man på den måten får styrket selvtilliten og forbedret prognosen”(Gillberg 1998:141).

Duvner(2004) sier at barn med ADHD ofte får en synkende muskeltonus når de blir sittende for lenge stille. Han holder videre fram at det noen ganger kan være nok å ha noe å fikle med i hendene eller en stol man kan gynge på, men han vektlegger også at barnet må slippe å sitte stille for lenge om gangen.”Forbausende ofte går det bra å gjøre en avtale mellom lærer og elev om at eleven arbeider i korte perioder på 10-20 minutter”(Duvner 2004:141).

I definisjonskapitlet ser vi at stasjonsundervisning er lagt opp av flere forskjellige stasjoner med varierte undervisningsopplegg, og at man bytter stasjon om lag hvert 15. minutt for elever i barneskolen. Kan stasjonsundervisningen føre til at slike pauser, med innlagt bevegelse fra stasjon til stasjon, føre til at behovet for individuell tilrettelegging blir mindre? Vil dette kunne føre til en mindre grad av stigmatisering, i og med at alle elevene har en liten pause med forflytning, og dermed bevegelse hvert 15. minutt? Jeg mener et godt læringsmiljø tar høyde for individuelle forskjeller i elevgruppen, og at dette kan minske behovet for spesialopplegg som i enkelte tilfeller kan virke stigmatiserende.

### **5.1.3 Mestring – i klassen eller utenfor?**

I løpet av mine to praksisperioder i grunnskolen tilegnet jeg meg noen erfaringer med elever med ADHD. Som jeg har skrevet tidligere, oppfattet jeg mange av disse elevene som kreative, positive og fulle av energi. I midlertid hadde de alle noe til felles; konsentrasjonssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet medførte at de fikk til dels store vansker med tradisjonell klasseromsundervisning. Undervisningsøkter som medførte at man måtte sitte stille på pulen i så mye som 90 minutter sammenhengende gjorde det svært vanskelig for disse barna å få en positiv skolehverdag. Jeg så ofte at skoledagene ble fylt med små og store nedturer, og det var i enkelte tilfeller ganske tydelig at skolens krav ikke samsvarte med disse elevenes forutsetninger.

De to skolene jeg var innom i praksis hadde litt forskjellig tilnærming til hvordan de behandlet disse urolige barna. I den første skolen fikk jeg inntrykk av at spesialundervisning var den foretrukne løsningen. Eleven ble tatt ut av klassen i en god del

av timene, og de fikk undervisning i små grupper. I disse gruppene var det større vilje, eller evne, til å ta hensyn til elevenes behov og forutsetninger. Man kunne jobbe i 10-20 minutter, for så å ta et kort avbrekk før man fortsatte med arbeidet. Dette så etter min mening ut til å fungere bedre enn lange økter sammen med hele klassen, og jeg er av den formening at elevene med ADHD opplevde en større mestringsfølelse i disse timene. På den andre siden så jeg også noen problemer med denne løsningen. Jeg følte at det å ta enkeltelever ut av klassen kunne virke stigmatiserende, og at en større vilje til å variere undervisningen og ta hensyn til forskjellige læringsstiler kunne gjort at man unngikk mye av denne tydelige individuelle tilpassingen.

I min siste praksis opplevde jeg en litt annen tilnærming. En elev med ADHD var stort sett alltid inne i klassen sammen med resten av elevene, men hadde tildelt en egen personlig assistent. Denne assistenten fungerte som hjelp og støtte i undervisningen, og jeg føler hun gjorde en god jobb med å motivere til utholdenhet og innsats innenfor de undervisningsrammene som var satt. På den måten var eleven med ADHD stort sett til stede i undervisningen sammen med de andre, og dette kunne nok til en viss grad føre til at eleven ble litt mindre utenfor. Det var tatt høyde for at han kunne gå ut av klasserommet noen minutter hvis han ble for urolig, og de andre elevene hadde et naturlig forhold til dette. Sosialt sett fungerte det etter min mening ganske greit, og eleven hadde et bra forhold til de andre elevene i klassen. Men, også her var det etter min mening noen aspekter ved undervisningsopplegget som ikke fungerte for hele klassen. Skolehverdagen til denne 2- og 3.klassen bestod stort sett av dobbeltimer på 90 minutter, og disse øktene ble, slik jeg så det, ofte for lange og monotone for denne eleven. De lange øktene gjorde at han kunne gå litt lei, og den lite tilpassete undervisningen gjorde at han fort ble urolig og til tider utagerende. Etter min mening ble hans oppførsel, som sannsynligvis kom som en følge av at han ikke taklet undervisningsopplegget, også en kilde til stigmatisering. Det at han ikke taklet en dobbeltimer med matematikk og engelsk gjorde det veldig tydelig at han "ikke var som de andre". En direkte følge av dette tror jeg også ble at læringsutbyttet gikk ned, både for eleven med ADHD og resten av klassen.

På slutten av min siste praksisperiode begynte denne skolen noen forsøk med stasjonsundervisning i norsk. Selv om det var tidlig i prosessen, så jeg fort en forandring hos denne urolige eleven i timene med stasjonsundervisning. Selv om selve undervisningsopplegget med planlegging og oppsummering varte i nesten 90 minutter, var

hver enkelt økt kortere. I disse timene fikk elevene sitte 15 minutter med en spesifikk oppgave i små grupper, før de gikk videre til neste oppgave.

Jeg så en helt annen elev i disse timene. Jeg så en elev som mestret oppgaven han ble tildelt på lik linje med resten av gruppa, kanskje fordi lengden på øktene samsvarte bedre med hans evne til å konsentrere seg og stå i en enkelt oppgave. Ikke minst tror jeg det var viktig at han mestret en oppgave hele klassen hadde fått, den var ikke spesielt tilrettelagt for han. Behovet for at assistenten satt ved siden av han til enhver tid falt også til en viss grad bort, selv om det fremdeles var nødvendig at hun befant seg i nærheten. For meg virket det som om denne undervisningsformen medførte et langt mindre gap mellom hans forutsetninger og skolens krav.

Under stasjonsundervisningen la jeg også merke til en annen positiv effekt, nemlig at lærer og assistents fokus ble noe mer rettet mot den positive atferden. I mange av de tradisjonelle undervisningstimene ble ofte lærers reaksjoner tydelige i størst grad når elevene gjorde noe de ikke skulle, i stedet for at de fikk ros når de jobbet godt. Under stasjonsundervisningen merket jeg et større fokus på positiv atferd, og elevene fikk rett og slett mer ros for den gode innsatsen, i stedet for irettesettelser ved uønsket atferd. Det er mulig at formatet på undervisningsmetoden gjorde at de to voksne i klassen fikk skiftet fokus, og jeg synes i alle fall det var en litt annen stemning i klassen i timene med stasjonsundervisning. I denne sammenheng kan man nevne Bergkastets(2009) tanker om positiv oppmerksomhet, og hvordan lærers fokus kan påvirke aktiviteten i et klasserom:

Hvordan man som lærer velger å bruke sin oppmerksomhet er i stor grad med på å påvirke både den faglige og sosiale aktiviteten i et klasserom. Litt forenklet kan vi si at den faglige innsatsen eller sosiale atferden læreren velger å gi oppmerksomhet til, gjerne har en tendens til å gjenta seg. Med andre ord vil et stort fokus på negativ atferd eller manglende faglig mestring kunne bidra til at det ikke blir mindre av dette, men snarere mer(Bergkastet 2009:104).

Bergkastet(2009) understreker her viktigheten av å forsterke den positive atferden, og hvordan dette kan føre til eleven opplever mer mestring, i stedet for en økt følelse av at man mislykkes. I forhold til det jeg har opplevd i skolen tror jeg mange elever med ADHD har et overtall av opplevelser i skolen der de føler seg mislykket, særlig i

undervisningsaktiver der de på grunn av sin diagnose ikke evner å oppfylle skolens krav. Som nevnt i kapitlet om forforståelse mener jeg at det finnes et behov for tilrettelagte undervisningsaktiviteter som kan føre til økt mestring hos flere elever, og at dette kan bidra til at elever med ADHD får økt sin selvfølelse. Mariann Youmans(2008) skriver også noe av det samme i avsnittet “ønskeliste til alle lærere”:

Understrek ALLE suksesser, store og små. Gi hyppige og raske tilbakemeldinger! Vær tydelig med hensyn til hva forventningene dine er – på en snill måte. Og følg opp. Må du ta opp noe flaut, dropp tilhørere. Hjelp oss på en diskret måte. Vi føler oss små nok fra før(Youmans 2008:98).

Rønhovde(1997) sier også noe av det samme i sin bok “Kan de ikke bare ta seg sammen?”:

Forventninger kan bli til “selvoppfyllende profetier”

Dette er et kjent fenomen innen pedagogikken, og dreier seg om at elevene ofte blir preget av de forventningene læreren har til dem. Forventer man en håpløs elev, får man ofte en håpløs elev. Forventer man en elev som tar ansvar og er pliktoppfyllende, vil vedkommende på sikt bli preget av dette og kanskje handle deretter(Rønhovde 1997:29).

Denne teorien kan selvfølgelig brukes om all pedagogisk virksomhet og i alle klassesituasjoner, men jeg mener likevel det har en relevans for stasjonsundervisning som metode. Med bakgrunn i det som tidligere er skrevet om diagnosen, nemlig at disse elevene har nytte av korte økter og varierte arbeidsoppgaver, kan man nok si at elever med ADHD vil kunne dra nytte av stasjonsundervisning. På tross av dette mener jeg likevel det vil stille store krav til klasseledelse. Som jeg nevnte tidligere så jeg at det fort kunne skjære seg i de situasjonene som ble uforutsigbare eller utydelige. Med hensyn til dette vil jeg nok en gang vise til “ønskeliste til alle lærere” fra Mariann Youmans(2008):

Ta ansvaret. Ikke regn med at vi klarer å forandre oss. Derfor: led oss igjennom! Ligg et hestehode foran. Unngå utydelige situasjoner, ha struktur. At det fungerer på skolen er grunnleggende(Youmans 2008:99).

På tross av de nevnte positive erfaringene med stasjonsundervisningen var ikke alt rosenrødt i disse timene heller, og jeg så noen mangler på det Youmans(2008) etterlyser ovenfor. Siden dette prosjektet befant seg i en oppstartsfase, var det ikke alt som fungerte som det skulle for lærer og assistent. Det kunne til tider bli litt uoversiktlig og lite forutsigbart som en følge av at de to voksne hadde lite erfaring med metoden. I de tilfellene det ble litt uro og usikkerhet blant elevene, virket det som dette slo enda sterkere ut hos eleven med ADHD. I det øyeblikket det ble noe uro og usikkerhet kunne det ofte gi seg utslag i den samme uroen og utageringen jeg nevnte i forbindelse med den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

De fineste opplevelsene jeg hadde i de to praksisperiodene kom i de tilfellene hvor elevene med ADHD opplevde mestring, og spesielt i de tilfellene de mestret et undervisningsopplegg som hele klassen deltok i. Helgeland(2008) beskriver mestring som en ferdighet alle barn trenger å lære seg.”En ny utfordring de har overkommet, skaper nye erfaringer som kan benyttes i andre situasjoner senere i livet”(Helgeland 2008:158). Jeg tenker at mestring er svært viktig for elever med ADHD, og jeg tror også mestringen blir mer verdt hvis den kommer i situasjoner der de er en del av det alminnelige opplegget, og ikke i en individuelt tilpasset situasjon. Jeg tror vi kan oppnå mye hvis vi kommer til et punkt der læringsmiljøet er variert nok til at det kan romme flere elever, og vi i større grad kan unngå spesialtilpasning.

Et annet kjennetegn ved barn som mestrer, er at de er målorienterte og har utholdenhet nok til å nå målene sine. Læreren bør legge forholdene til rette for at elevene skal lykkes med å gjøre ferdig oppgaver. Barna bør få erfaring i at hardt arbeid lønner seg. Selve prosessen blir da viktig, med balanse og vekslende rytme mellom arbeid og pauser(Helgeland 2008:172).

Helgeland beskriver her ett av kriteriene for mestring som utholdenhet og stor nok grad av målorientering til å nå målene sine. Trekker vi derimot inn noen av kjennetegnene ved ADHD ser vi at det nettopp er vansker forbundet med å fullføre arbeidsoppgaver eller lengre tids mentale anstrenger for å nå et mål. I denne sammenheng synes jeg Helgelands tanker ovenfor faller fint inn som et argument for at stasjonsundervisning kan fungere for elever med ADHD. Læreren kan, slik jeg ser det, legge forholdene til rette for fungering hos elever med ADHD nettopp ved å bruke stasjonsundervisning. Et format som innebærer

korte økter med overkommelige arbeidsoppgaver kan kanskje hjelpe denne gruppen elever til å mestre ved å fullføre en oppgave? Etter min mening kan det også være enklere å strekke seg etter nye utfordringer når man først har opplevd den gode følelsen ved å mestre noe.

#### **5.1.4 Problemer med samarbeid, hindring eller treningsarena?**

Som skrevet i definisjonkapitlet er stasjonsundervisning tuftet på at elevene er delt inn i små grupper, så man kan vel anta at en del av denne metoden vil innebære krav om en viss evne til samarbeid.

Tore Duvner(2004) nevner at barn med ADHD ofte sliter med sosial umodenhet:

Problemer med delt oppmerksomhet, å være oppmerksom på to ting på en gang, gir vansker i samspill. I leken og samtalen må man kunne lytte til den andre samtidig som man holder fast på egen tankegang. Barnet med ADHD blir selvsentrert. Mange “sliter ut” kameratene med sin intensitet(Duvner 2004:79).

Her er vi inne på et trekk ved eleven med ADHD som i noen tilfeller kanskje kan føre til nye behov for tilrettelegging ved bruken av stasjonsundervisning som metode. I forbindelse med stasjonsundervisning blir elevene som kjent delt inn i grupper, og mye av metoden tilsier dermed at de skal kunne jobbe sammen. Kan det være at denne manglende evnen til å samarbeide gjør det vanskeligere for en elev med ADHD, eller vil det kunne utgjøre god sosial trening? Jeg vil ikke komme med noe bastant svar i denne sammenheng, men Duvner(2004) sier også dette om barn med ADHD og samspill:

Leker som krever samspill og gjensidig tilpasning er vanskelige for barn med AD/HD. Samtidig gir selvsagt slike leker viktig trening.(...). Det bør være en del av behandlingsmålet å trene bevisst på samspill i en liten gruppe, å lytte til hverandre, tilpasse seg til hverandre, bevege seg sammen og oppnå noe felles. Det går, men det krever mye voksenmedvirkning(Duvner 2004:119).

Selv om Duvner her snakker om leker, og ikke undervisning, kan man kanskje likevel se det i sammenheng med sosial trening. Er det mulig at stasjonsundervisning, gitt at en

assistent eller lærer er tett på situasjonen og har riktig fokus, også brukes til trening på sosial samhandling og gruppearbeid? Men, også her er man etter min mening avhengig av tydelige voksne som kjenner barnet, hvis ikke er det nok en mulighet for at manglende sosiale ferdigheter fort kan bli en kilde til nye nederlag for eleven med ADHD.

## **5.2 Vernepleierens rolle**

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hva vernepleieren kan bidra med i forhold til stasjonsundervisning og elever med ADHD. Jeg vil ta utgangspunkt i helhetlig arbeidsmodell som definert i definisjonkapitlet. Jeg vil spesielt drøfte rundt punktene kartlegging, tilrettelegging og evaluering.

### **5.2.1 Kartlegging**

Tidligere i oppgaven nevnte jeg mine opplevelser med stasjonsundervisning i praksis. Som sagt var skolen i en innkjøringsfase når det gjaldt bruk av denne undervisningsmetoden, og noe av undervisningen virket litt lite planlagt og ustrukturert. Denne mangelen på forutsigbarhet så jeg kunne føre til noe uro og manglende struktur, spesielt i overgangene mellom stasjonene.

I forbindelse med denne oppstartsfasen av stasjonsundervisning, og med tanke på elever med ADHD, tenker jeg at målretta miljøarbeid ville vært et nyttig verktøy på mange måter. En såpass ny situasjon, både for elever, lærere og assistenter, mener jeg gjør at man har et stort behov for kartlegging. Her ville jeg gått inn for en kartlegging på mange plan, for eksempel sosial fungering i klassen og fysiske rammebetingelser. I arbeidet med tiltaksplan i fordypningspraksis gjorde jeg for eksempel en kartlegging på den fysiske utformingen av læringsmiljøet under stasjonsundervisning. Helt i starten av innføringen av stasjonsundervisning brukte lærer og assistent tre forskjellige rom som lå et stykke fra hverandre. Elevene, som gikk i 2. og 3.klasse måtte altså gå gjennom ganger og andre rom før de kom fram til neste stasjon, og mye tid gikk bort på grunn av dette. Underveis i kartleggingen fikk jeg også et inntrykk av at elevene ble usikre på hva og hvor de skulle.

Jeg så også at eleven med ADHD hadde større vansker med denne uforutsigbarheten enn resten av klassen. I denne sammenheng kan jeg dra fram Klefbeck og Ogden(2003) sine



tanker om beskyttende faktorer i forbindelse med barnets utvikling. De sier at barnet utvikler seg i takt med miljøet, og at både barnets og miljøets kjennetegn påvirker denne utviklingen. De viser til Rutter(1999) som snakker om beskyttende faktorer som påvirkninger som endrer en persons reaksjon på en miljømessig risiko som gjør en mer utsatt for mistilpasning(Klefbeck og Ogden 2003). En av disse beskyttende faktorene er nettopp den fysiske utformingen av miljøet, og man kan kanskje tenke seg at en fysisk utforming som bidrar til trygghet og forutsigbarhet kan legge til rette for økt mestring.

En annen kartlegging man kan gjøre i denne sammenheng er hvordan elevene fungerer sammen. I forbindelse med stasjonsundervisning deler man elevene opp i grupper. Det må være en fellesnevner som gjør at nettopp disse elevene skal kunne fungere godt sammen. Den fellesnevneren kan være likt faglig nivå, men kan også gå på sammenfællende interesser eller andre fellesnevnerne. Her ville en kartlegging av hele klassen vært på sin plass, for så å dele elevene opp i grupper ut fra resultatene av denne kartleggingen.

Også på individnivå kan det være et behov for kartlegging i denne sammenheng. En elev med ADHD må nok tas noe ekstra hensyn til i forbindelse med både innføring og gjennomføring av stasjonsundervisning, og en rekke kartleggingsmetoder og fokusområder kan nok være aktuelle. For eksempel kan det være viktig å ha god kunnskap om konsentrasjonsevnen til eleven. Hvor lenge er han eller hun i stand til å sitte stille, og hvor lenge kan eleven jobbe med en enkeltoppgave? Hvor kapabel er eleven til å samarbeide med andre?

Svarene på disse spørsmålene kan, slik jeg ser det, være med på å heve kunnskapsnivået til lærer eller andre voksne som skal lede klassen. Et økt kunnskaps- og forståelsesnivå er også noe jeg mener vi kan dra nytte av når stasjonsundervisningen skal gjennomføres, og vil gi et bedre bilde på hvilke tilretteleggingstiltak som må settes i verk.

### **5.2.2 Tilrettelegging og gjennomføring**

I en gjennomføringsfase vil det være mange eksempler på behov for tilrettelegging, både når det gjelder hele klassen, læringsmiljø og enkeltelever. Siden jeg i denne oppgaven har størst fokus på elever med ADHD vil jeg gå nærmere inn på denne spesifikke delen.

I løpet av en kartleggingsfase, og etter analyse av de dataene man har samlet, har man gjerne avdekket noen momenter som trenger større oppmerksomhet enn andre. I dette tilfellet kan det for eksempel være elevens evne til å konsentrere seg, manglende evne til å sitte stille så lenge hver enkelt aktivitet krever, eller vansker med å samarbeide med andre. Dette kan også gjelde hvordan klasserommet er oppbygd rent fysisk, med for eksempel for mange ytre stimuli som kan avlede oppmerksomheten til den aktuelle eleven.

Med tanke på det ovennevnte kan man tenke seg en del tiltak som kan gjennomføres for å på best mulig sikre en god gjennomføring av stasjonsundervisningen. Disse tiltakene kan gjelde enkelteleven og hvordan man går fram for å sikre at den med ADHD får et best mulig læringsutbytte. Hvis for eksempel kartlegging og analyse viser at en elev enkelte ganger kan ha problemer med å sitte stille og jobbe under hele aktiviteten, kan det kanskje være aktuelt å ha en egen krok i klasserommet som er egnet til å ta en pause fra aktiviteten. I de tilfellene der konsentrasjonsvanskene blir for store er det mulig for eleven selv å avbryte før situasjonen blir vanskelig å mestre, og han eller hun kan da sette seg ned for seg selv med en annen aktivitet. Når eleven er klar for det igjen, kan stasjonsundervisningen gjenopptas. På denne måten har man hindret uro i klassen, og man har i tillegg gitt eleven med ADHD en mulighet til å mestre en vanskelig situasjon selv. Det kan også være et alternativ at lærer eller assistent går inn og minner eleven på at han har en rettet mulighet. Andre tilretteleggingstiltak som kan nevnes er endringer på strukturen i klasserommet, eller at assistent støtter den eller de elevene som trenger det underveis i stasjonsundervisningen.

### **5.2.3 Evaluering**

Ved gjennomføring av undervisningsopplegget vil det etter min mening være en klar fordel å gjøre noen målrettede observasjoner for å skaffe et mer systematisk innblikk i hvordan opplegget har fungert. Slike observasjoner kan være med på å synliggjøre hvordan undervisningen har fungert, og om det er noen elever som har større vansker enn andre når det gjelder læringsutbytte og mestring.

Kunnskap bygget opp ved hjelp av slike kartlegginger og observasjoner er etter min mening et potensielt fortrinn når det gjelder målretta forbedring av eksisterende undervisningsopplegg. En evaluering av stasjonsundervisningen gjøres dermed på riktig

grunnlag, og bidrar til at vi kan foreta nødvendige endringer for å gjøre undervisningen enda mer nyttig for elevene.

For å gå spesifikt inn på eleven med ADHD er det mange eksempler på at evalueringer kan føre til positive endringer. I tilfeller der det virker som eleven har vansker med å jobbe i gruppe, kan man gå inn og evaluere hva som har fungert bra, og hva som har fungert mindre bra. Kanskje er det enkeltelever som har en god innvirkning på eleven, eller i motsatt tilfelle noen han eller hun ikke kommer så godt overens med? I så fall kunne man vurdert en ny gruppesammensetning, eller bare en større grad av voksenkontakt for å støtte opp under gruppesamhandlingen.

## **6.0 Avslutning**

### **6.1 Hovedfunn**

I denne oppgaven har mitt hovedfokus vært emnene stasjonsundervisning og ADHD. I tillegg har jeg sett nærmere på hvordan vernepleieren kan bidra i den forbindelse, med hovedvekt på anvendelse av helhetlig arbeidsmodell. Jeg har drøftet rundt temaet og problemstillingen, og vil nedenfor nevne noen punkter som en oppsummering av hovedfunnene mine.

#### **6.1.1 Stasjonsundervisning**

I drøftingskapitlet nevnes teori som sier at elever med ADHD kan dra nytte av lærings situasjoner i små grupper, med korte arbeidsøkter og arbeid i ro og fred. I denne sammenheng tror jeg man kan si at formatet på stasjonsundervisningen gjør at det er en læringsmetode som kan passe for elever med ADHD. Likevel er det en del kriterier som må oppfylles før man kan si at dette er en metode som kan fungere godt.

Som skrevet tidligere i oppgaven kan barn med ADHD være lette å avlede, og de lar seg lett distrahere av ytre stimuli. Med den erfaring jeg har fra stasjonsundervisning la jeg merke til at det i noen tilfeller kunne bli kaotisk og uforutsigbart, og at dette slo negativt ut for eleven med ADHD. I den sammenheng vil jeg derfor si at klar og tydelig klasseledelse er viktig for at elever med diagnosen skal kunne dra nytte av undervisningen.

Forutsigbarhet og trygge rammer vil etter min mening kunne føre til en roligere klasse, og man kan nok tenke seg at dette vil hjelpe for eleven med ADHD. I samme henseende vil også de fysiske rammebetingelsene være av betydning, da de også kan bidra til å skape trygge og gode rammer.

I drøftingsdelen blir det også påpekt at elever med ADHD har stort behov for høy voksentetthet og arbeid i små grupper. Behovet for små grupper er allerede ivaretatt i stasjonsundervisningen, men av mine opplevelser tilsier at graden av voksentetthet ikke alltid er like høy. Man har gjerne 4-6 grupper, og ansvaret for disse vil bli delt mellom lærer og assistent. Jeg tror det er behov for at en voksen følger eleven med ADHD tett, og sørger for god støtte under stasjonsundervisningen. Denne personen kan fungere som støtte

der diagnosen og dens symptomer skaper vansker for eleven, for eksempel i samhandlingssituasjoner eller ved konsentrasjonsvansker.

I tillegg til dette åpnet jeg i drøftingen opp for muligheten om at undervisningsopplegg som skiller seg fra tradisjonell klasseromsundervisning, deriblant stasjonsundervisning, kunne bidra til en mindre grad av stigmatisering for elever med ADHD. Jeg er av den formening at stasjonsundervisning absolutt kan bidra til dette, men jeg har også erfart at det ikke nødvendigvis trenger å være tilfellet. I en klasse der opplegget med stasjonsundervisning fungerer, med trygge rammer og forutsigbarhet, mener jeg at en elev med ADHD vil fungere sammen med klassen på en helt annen måte enn ved tradisjonell klasseromsundervisning. I sin beste form, med god ledelse fra lærer og assistent, mener jeg at stasjonsundervisning kan utgjøre en del av et undervisningsopplegg som bidrar til mindre behov for individuelle undervisningsopplegg.

### **6.1.2 Vernepleieren**

I kapittel 5 drøftet jeg vernepleierens rolle i forbindelse med problemstillingen, og kom fram til noen områder hvor anvendelse av helhetlig arbeidsmodell kunne være nyttig i forbindelse med stasjonsundervisningen.

Som en oppsummering kan man si at helhetlig arbeidsmodell kan være nyttig i denne sammenhengen. En kartlegging både av rammefaktorer og enkeltelever vil gi de som skal gjennomføre undervisningen et godt bilde på hva som må gjøres i forhold til tilrettelegging og gjennomføring. En jevnlig evaluering av undervisningsopplegget vil også kunne identifisere både det som fungerer bra og det som har forbedringspotensiale. Etter min mening vil et helhetlig perspektiv på gode og dårlige rammebetingelser, samt elevenes fungering, kunne bidra til en bedre tilrettelagt stasjonsundervisning, både for elever med ADHD og klassen som helhet.

## **6.2 Refleksjon**

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har på mange måter vært givende og nyttig for meg, og jeg føler jeg har lært mye om et spennende tema. Etter et slikt arbeid er det, selv om jeg føler jeg har fått belyst min problemstilling, likevel naturlig å sitte igjen med nye

tanker og spørsmål. I tillegg er det nok noen aspekter ved oppgaven og læringsprosessen jeg ville forandret på hvis jeg skulle skrive en slik oppgave igjen.

Jeg har brukt mye krefter på å belyse problemstillingen min med tilhørende underspørsmål om vernepleieren. Jeg føler at jeg har fått noen indikasjoner på at stasjonsundervisning kan fungere for elever med ADHD, og noen utfordringer som må tas hensyn til i denne forbindelse. I tillegg til den relativt avgrensede problemstillingen dukket det opp noen nye spørsmål jeg kunne tenke meg å se nærmere på i fremtiden. Jeg har kun sett på stasjonsundervisning som metode, og ikke tatt hensyn til andre undervisningsopplegg som kan skape variasjon i skolen. Jeg skulle gjerne sett nærmere på flere undervisningsmetoder og hvordan man kan bruke disse for å oppnå en bedre skolehverdag for flere elever. Jeg er fremdeles av den formening at undervisningsopplegg som tar høyde for flere elever kunne skapt en inkluderende og god skole, og skulle gjerne sett videre på dette temaet.

Det hadde også vært interessant å gjøre en forskningsoppgave som gikk på læringsutbytte av stasjonsundervisning spesielt med tanke på elever med ADHD, for på den måten å få en kvantitativ måling av faglig nivå før og etter bruk av stasjonsundervisning. Generelt når det gjelder nye spørsmål eller tilleggsproblemstillinger som har dukket går altså disse på det som er utenfor min problemstilling. Det kan dreie seg om følgetilstander ved diagnosen eller andre undervisningsmetoder, og dette er noe jeg gjerne vil tilegne meg mer kunnskap om i fremtiden.

Når det gjelder læringsprosessen er jeg av den formening at den har vært god, og jeg sitter igjen med en større forståelse for temaet enn jeg gjorde i det jeg begynte med min prosjektskisse. Jeg har fått et større innblikk i diagnosen ADHD, og jeg har lært en god del om hvordan skolen forholder seg til elever med diagnosen ADHD. Likevel vil jeg si at jeg på noen områder kunne løst innhenting av data på en annen måte. Gjennom hele skoleåret har andre krav og plikter på skolen kommet litt mer i fokus enn bacheloroppgaven, og jeg kunne med fordel intensivert arbeidet med bacheloroppgave litt tidligere dette studieåret.

Alt i alt er jeg fornøyd med mitt arbeid, og en større forståelse og noen nye tanker jeg har gjort meg bekrefter for meg at jeg har hatt godt utbytte av arbeidet med bacheloroppgave.

## 7.0 Litteraturliste

- Bergkastet, Inger, Lasse Dahl og Kjetil Andreas Hansen. 2009. *Elevenes læringsmiljø – lærernes muligheter – En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Duvner, Tore. 2004. *ADHD – impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker*. Oslo: Damm.
- Engelstad Snoek, Jannike og Knut Engedal. 2004. *Psykatri – kunnskap, forståelse, utfordringer*. Oslo: Akribe.
- Gillberg, Christopher. 1998. *Ett barn i hver klasse – om barn og unge med DAMP/MBD og ADHD*. Oslo: Praxis Forlag.
- Helgeland, Ingeborg Marie. 2008. *Forebyggende arbeid i skolen – om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hoem, Sverre. 2008. *En håndbok for voksne med ADHD*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klefbeck, Johan og Terje Ogden. 2003. *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsen, Bjørnar. 2007. *Nylundmodellen*. (<http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/article/94AEF52B6610FA95C125738B00309259?OpenDocument&u=Nylund-modellen>). (Lest 08.05.2011).
- Linde, Sølvi og Inger Nordlund. 2006. *Innføring i profesjonelt miljøarbeid – systematikk, kvalitet og dokumentasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paust-Andersen, Ingrid. 2010. *Early Years Literacy Program – implementering av en australsk undervisningsmodell I norsk skole*. Mastergradsoppgave, universitetet i Oslo.
- Regjeringen. *Definisjoner*. ([http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/nedsatt\\_funksjonsevne/definisjoner.html?id=85898](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/nedsatt_funksjonsevne/definisjoner.html?id=85898)). (Lest 10.05.2011).
- Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hansen. 2006. *Bære eller breste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, Lisbeth Uglum. 1997. *Kan de ikke bare ta seg sammen – om barn og unge med MBD, ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Steen Paulsen, Mari og Kathrine Wegge. 2008. *Veiledet lesing – metodehefte med DVD*. Oslo: Cappelen

Strand, Gerd(red.). 2009. *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.

Youmans, Mariann. 2008. *Helt hyper – ADHD, ADD, ABC*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS – Gyldendal Barn & Ungdom.