

# MASTEROPPGAVE

*Emnekode:*

*Navn på kandidat:*

ST306L

Mariann Vading Hartveit

Kandidat nr. 1

Læreres erfaringer med fysisk aktivitet  
som virkemiddel i den tilpassede  
opplæringen for elever med ADHD  
diagnose

---

Dato: 13.05.2016

Totalt antall sider: 78

## **Abstrakt**

Barn med ADHD diagnose kjennetegnes ved at de har konsentrasjonsvansker og ofte viser en urolig og forstyrrende adferd i skolehverdagen.

Forskning viser at ADHD forekommer hyppig, og mange lærere befinner seg derfor i en situasjon der de må tilrettelegge undervisningen for elever med denne diagnosen (Bastian, 2009). Lærere har ofte uttrykt at de gjerne skulle visst mer om hvordan de kan tilpasse opplæringen slik at det kan legges til rette for et godt læringsutbytte.

Fysisk aktivitet synes i en del tilfelle å ha god innvirkning på barn med denne urolige og forstyrrende adferden. Denne oppgaven søker å gi et bidrag gjennom å belyse hvilke erfaringer lærere har med å benytte fysisk aktivitet som virkemiddel i den tilpassede opplæringen. Oppgaven tar utgangspunkt i et single-case forskningsdesign med flere analyseenheter. Det er gjennomført dybdeintervjuer der fire lærere ved to forskjellige skoler deler sine erfaringer om hvordan de tilrettelegger for fysisk aktivitet i undervisningen.

Oppgaven viser at disse lærerne deler en felles oppfatning om at fysisk aktivitet i opplæring er nyttig både for å bedre læringsutbyttet og tilpasningen av skolehverdagen. Flytting av undervisning utendørs ved bruk av uteskole, ansees også å fungere godt i forhold til elever med ADHD som gjerne sliter med å sitte stille i klasserommet.

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvilke erfaringer har lærere med fysisk aktivitet som virkemiddel i den tilpassede opplæringen av elever med ADHD?

*Stikkord: Barn, ADHD, fysisk aktivitet*

## **Abstract**

Children with ADHD diagnosis are characterized by problems with paying attention, and often show excessive and disturbing activity through the school day.

Research shows that ADHD occurs frequently, and many teachers find themselves in a situation where they need to adapt the teaching of children with such diagnosis (Bastian, 2009). Teachers have often expressed that they would like to know more about how to adapt the training for making good learning outcomes.

Physical activities seem in some cases to have a positive impact on children who have this troubled and disruptive behavior. This paper seeks to make a contribution through illuminating experiences that teachers have with physical activities as a tool in their customized training. The thesis is based on a single-case research design with multiple objects of analysis. Several in-depth interviews have been performed, where four teachers at two different schools share their experiences on how they facilitate physical activity into their teaching.

The thesis shows that these teachers share a common belief that physical activity training is useful, both for learning and adaptation of school life. In addition, moving teaching outdoors is also considered to work well for students with ADHD, struggling for sitting still in the classroom.

The research problem is formulated as follows:

Which experiences do teachers have with physical activities in their teaching in relation to students with ADHD?

*Keywords: Children, ADHD, physical activity*

## **Forord**

Gjennom arbeidet mitt som pedagog har jeg ofte hatt ansvar for barn med ADHD diagnosen, eller adferd med lignende symptomer, og jeg har erfart at det kan være krevende å undervise disse elevene. På fritiden er jeg barneinstruktør i en kampsportklubb med erfaringer i at strukturerte, fysiske aktiviteter har tilsynelatende en positiv innvirkning på flere barn med denne diagnosen.

Dette gav meg ideen til mitt tema for oppgaven og har gitt meg en innsikt som har vært til god nytte for en bedre forståelse for temaet i mitt arbeid med dette prosjektet. Temaet for oppgaven er fysisk aktivitet for elever med ADHD diagnosen i skolen. Fysisk aktivitet er en naturlig del av barnas hverdag, og jeg er opptatt av at vi voksne lager rom for at barn skal få være i aktivitet og få brukt kroppen sin. I media fokuseres det på det uheldige ved barns stillesitting foran datamaskin og TV skjerm. På skolen er det også mye stillesitting i timene og krav om å følge med og sitte rolig ved pulten sin. Dette kan være en ekstra stor utfordring for barn med diagnosen ADHD. Gjennom arbeidet mitt har jeg vært spesielt opptatt av hvordan det legges til rette for at disse barna skal få mulighet til å få utfolde seg fysisk og hvilken nytte de kan ha av å være i fysisk aktivitet. Jeg har også sett hvordan barn har strevd med å klare å sitte rolig og hvordan uroen de har i seg også kan forstyrre andre elever. En problemstilling jeg er opptatt av er hvordan vi kan jobbe for at denne uroen kan kanaliseres ut på en måte som virker minst mulig forstyrrende på barna selv og omgivelsene. Jeg har i dette prosjektet vært opptatt av hvordan lærerne legger til rette for barns læring selv om de er urolige og ukonsentrerte. Jeg har samlet inn data fra lærere om deres kunnskaper og erfaringer i arbeidet med diagnostiserte ADHD-barn, og hvordan de legger til rette for fysisk aktivitet i skolen.

I løpet av arbeidet med dette prosjektet har min innsikt rundt det å forske og bearbeide resultater blitt mye større. Jeg har lært mye og fått bekreftet, eller avkreftet, en del av mine tanker og holdninger rundt temaet. Som et produkt av dette har min innsikt økt om hva fysisk aktivitet innebærer i en skoledag for de som lever med diagnosen ADHD. Ved å få tilgang til kunnskap om lærernes måte å arbeide på i forhold til barnas hyperaktivitet, oppmerksomhetsvansker og impulskontroll har jeg fått mye viktig kunnskap, informasjon og ideer for mitt videre arbeid som spesialpedagog. Denne kunnskapen håper jeg også å kunne videreformidle og dele med andre kollegaer.

Jeg vil også takke informantene mine som har gitt meg godt datamateriale til denne studien. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk til mannen min Sjur som har vært en god samtalepartner, støttespiller og rådgiver gjennom hele prosessen. Takk til de fire barna mine som har vært tålmodige og forståelsesfulle når mamma har jobbet med masteren. Takk til min med student, Ingvil for mange gode samtaler og tilbakemeldinger som har gitt meg inspirasjon i mitt arbeid med skrivingen.

Til slutt en takk til Bjørg M. Hannås og Gisle Johnsen for god veiledning gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven. En spesielt stor takk til Gisle som har inspirert meg til å få oppgaven i havn.

Mariann Vading Hartveit

Ilstad 2016

## Innhold

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Formålet med studiet .....	4
1.3	Problemstilling.....	5
1.4	Forskningsspørsmål .....	6
1.5	Oppgavens struktur.....	6
2	ADHD .....	7
2.1	Om ADHD.....	7
2.1.1	Diagnostikk.....	9
2.1.2	ADHD i et historisk perspektiv.....	11
2.2	Utbredelse, forekomst.....	12
2.3	Årsaksforhold .....	12
2.4	Medisinsk definisjon av ADHD .....	13
2.5	Kjernesymptomer ved ADHD .....	13
2.5.1	Oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker .....	15
2.5.2	Motorisk hyperaktivitet/uro.....	15
2.5.3	Impulsivitet.....	16
2.6	Medisinering av mennesker med ADHD .....	16
2.7	Tilleggsvansker.....	16
2.8	Behandling.....	17
2.9	Fysisk aktivitet.....	18
2.9.1	Opplæringslova og fysisk aktivitet.....	18
2.9.2	Aktivitetsbanken .....	20
2.9.3	Fysisk aktivitet for elever med ADHD diagnosen .....	20
2.10	Tilpasset opplæring.....	21
2.10.1	Læringsutbytte.....	22

2.10.2	Opplæringsloven og tilpasset opplæring .....	22
2.10.3	Spesialundervisning.....	23
2.10.4	Opplæringsarenaer.....	24
2.10.5	Fysisk miljø .....	24
3	Valg av design og metode.....	26
3.1	Et single-case design med flere analyseenheter.....	26
3.2	Kvalitativ metode .....	26
3.2.1	Hermeneutisk perspektiv .....	29
3.2.2	Fenomenologisk perspektiv.....	29
3.3	Intervju, dybdeintervju .....	31
3.4	Operasjonalisering med utvikling av intervjuguide.....	33
3.4.1	Prøveintervju og øvrige forberedelser.....	34
3.5	Valg av informanter.....	34
3.6	Søknad om tillatelse for gjennomføring med noen etiske refleksjoner .....	36
3.7	Analysemetode av innkommet informasjon .....	37
3.8	Reliabilitet .....	38
3.9	Validitet .....	39
4	Resultater .....	40
4.1	Presentasjon av resultater .....	40
4.1.1	Identifikasjon av informantene .....	40
4.1.2	Lærernes fartstid i skolen.....	40
4.1.3	Aktivitetsbanken for fysisk aktivitet i skolen.....	41
4.1.4	Kunnskap om ADHD diagnosen .....	41
4.2	Fysisk aktivitet.....	42
4.2.1	Fysisk aktivitet i skolen.....	42
4.2.2	Fysisk aktivitet i undervisningen .....	43
4.2.3	Fysisk aktivitet som virkemiddel for elever med ADHD.....	43

4.2.4	Konsentrasjon og oppmerksomhet etter fysisk aktivitet.....	44
4.2.5	Atferd etter fysisk aktivitet .....	45
4.2.6	Fordeler med økt fysisk aktivitet .....	46
4.2.7	Utfordringer i forhold til tilrettelegging for fysisk aktivitet.....	46
4.3	Tilpasset opplæring, tilrettelegging og spesialundervisning .....	47
4.3.1	Tilrettelegging for elever med diagnosen ADHD og fysisk aktivitet .....	47
4.3.2	Elevenes mulighet til å bestemme selv når de ønsker å være fysisk aktive .....	48
4.3.3	Tilpasning i forhold til elevenes ulike interesser og ferdighetsnivå.....	49
4.3.4	Hindringer og utfordringer for å tilrettelegge for fysisk aktivitet .....	49
4.4	Læringsutbytte i skolen .....	50
4.4.1	Læringsutbytte i forhold til diagnosen ADHD og fysisk aktivitet .....	50
4.4.2	Følelse av mestring og utvikling gjennom fysisk aktivitet.....	51
4.4.3	Elevenes atferd og fysisk aktivitet.....	52
4.4.4	Fysisk aktivitet på bekostning av andre fag eller et virkemiddel for et bedre læringsutbytte .....	52
4.5	Samarbeid og evaluering .....	53
4.5.1	Samarbeid i personalet .....	53
4.5.2	Samarbeid om fysisk aktivitet.....	54
4.5.3	Samarbeid med foreldre .....	54
4.5.4	Evaluering av fysisk aktivitet.....	55
5	Drøftinger.....	56
5.1	Innhenting av informasjon om ADHD og ideer til fysisk aktivitet .....	56
5.1.1	Aktivitetsbanken for fysisk aktivitet i skolen.....	56
5.1.2	Kunnskap om ADHD diagnosen .....	57
5.2	Tilrettelegging for fysisk aktivitet i skolen.....	58
5.2.1	Fysisk aktivitet i skolen som virkemiddel i undervisningen .....	58
5.2.2	Atferd etter fysisk aktivitet med hensyn til konsentrasjon og oppmerksomhet..	61



5.2.3	Fordeler med økt fysisk aktivitet .....	62
5.2.4	Utfordringer i skolehverdagen .....	63
5.3	Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	64
5.3.1	Tilrettelegging for hver enkelt elev med diagnosen ADHD .....	64
5.3.2	Tilpasning i forhold til elevenes ulike interesser og ferdighetsnivå.....	65
5.3.3	Hindringer for å tilrettelegge for fysisk aktivitet.....	66
5.4	Læringsutbytte i skolen .....	67
5.4.1	Læringsutbytte i forhold til diagnosen ADHD og fysisk aktivitet .....	67
5.4.2	Følelse av mestring og utvikling gjennom fysisk aktivitet.....	68
5.4.3	Elevenes atferd og fysisk aktivitet.....	69
5.4.4	Fysisk aktivitet på bekostning av andre fag eller et virkemiddel for et bedre læringsutbytte .....	69
5.5	Samarbeid og evaluering .....	70
5.5.1	Samarbeid i personalet om fysisk aktivitet.....	71
5.5.2	Samarbeid med foreldre .....	71
5.5.3	Evaluering av den fysiske aktiviteten og tilpassede opplæringen .....	73
6	Avslutning.....	74
6.1	Hovedfunn med vurderinger.....	75
6.2	Metodekritikk .....	77
6.3	Videre forskning .....	78
	Litteraturliste .....	79
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	83
	Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).....	85
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	87

## 1 Innledning

Dette gidder jeg ikke, roper Markus og spretter opp fra stolen slik at den velter med et brak. Læreren forsøker å forklare regnestykket en gang til og roe ned situasjonen, men Markus er for opprørt og urolig, springer ut og slamrer døren igjen. Tilbake sitter de andre elevene og ser på døren. Læreren står igjen litt tvilrådig med spørsmålet om han skal gå etter Markus og forlate de andre, eller skal han bli igjen og fortsette undervisningen. Noen elever smiler fårete på grunn av at de igjen har oppnådd det de ville med sleivete kommentarer om Markus sine regneferdigheter. Litt action i hverdagen kan oppnås med bare noen få ord. Andre elever sitter forskremte over utbruddet og strever med å komme i gang igjen med arbeidet sitt.

Dette er en situasjon som kan gi felles gjenkjennelse hos mange lærere i skolen. Det er tre ting som kanskje er vanskelig for Markus her: evnen til å konsentrere seg om å forstå mattestykket, uroen i kroppen som kan virke forstyrrende og impuls kontrollen som kunne gjort at han hadde klart å være i klasserommet. Hvordan kan læreren forutse at slike situasjoner kan oppstå, hva kan de gjøre for å forebygge slik at den store smellen ikke kommer? Dette er spørsmål lærerne kan stille seg mange ganger i løpet av skoleåret. Kan elever med Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) klare å finne roen og sitte ved pultene sine slik de fleste andre elevene klarer? På grunn av uroen og konsentrasjonsproblemene kan dette mange ganger virke nesten umulig. Dette vil jeg komme nærmere inn på i teoridelen der jeg tar for meg uro, konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet hos elever med ADHD.

Skolen har en plikt til å tilpasse opplæringen med hensyn til hver enkelt elev og ha rom for alle. Dette kan være en utfordring på grunn av tilgang til ressurser med hensyn til både lærerens kompetanse og de ressursene en ellers har til rådighet i skolen. Med mange elever og én lærer i klasserommet, kan det til tider nesten virke uoppnåelig å få til en hverdag slik at alle elever får tilpasset opplæring. Lærerne strekker seg langt i sitt arbeid for å få dette til. I følge Kunnskapsløftet (2016) skal undervisningen tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå til hver enkelt elev og klasse. Det pedagogiske opplegget skal også omfavne alle elevene, og dette krever smidighet hos hver enkelt lærer i planlegging og gjennomføringen av undervisningen. (Utdanningsdirektoratet, 2016d)

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for masteroppgaven er diagnosen ADHD og hvordan det blir tilrettelagt for fysisk aktivitet i skolen. Denne diagnosen innebærer konsentrasjons og oppmerksomhet vansker, impulsivitet, uro og hyperaktivitet (Strand,2009).

Gjennom min yrkesaktive karriere har jeg jobbet som barnehagelærer i forskjellige barnehager og vært lærer på en del skoler og jobber nå som lærer og spesialpedagog på småskoletrinnet. I tillegg har jeg i de siste årene også vært instruktør for barnepartier i kampsporten Taekwon-Do. Gjennom arbeidet mitt har jeg gjort meg mange erfaringer og tanker om barn og fysisk aktivitet. Gjennom jobben jeg gjør på skolen har jeg fått kjennskap til elever med diagnosen ADHD og hvilke utfordringer de har i hverdagen. Noen av utfordringene disse barna opplever kan være å takle uro i kroppen og mye stillesitting ved pultene.

Min nysgjerrighet ble for alvor vekket da jeg begynte å instruere barn i kampsporten Taekwon-Do. Der la jeg merke til at barn med diagnosen ADHD som regel stortrivdes på treningene. Foreldrene til disse barna har gitt meg tilbakemelding på at denne fritidsaktiviteten er noe som passer bedre for deres barn enn for eksempel fotball, håndball og svømming. Kan grunnen til trivselen være strukturen, forutsigbarheten, den fysiske aktiviteten og disiplinen som er en naturlig del av treningene? Det forskes en del på temaet kampsport og diagnosen ADHD og hvilken innvirkning dette har på barn. I denne oppgaven blir jeg ikke å gå inn på dette temaet, selv om det er interessant. Jeg vil i stedet konsentrere meg om hva som skjer i den norske skolen og hvordan lærerne jobber og tilpasser undervisningen med fysisk aktivitet og barn med ADHD.

Antallet barn med diagnosen ADHD har økt jevnt og trutt de siste årene. På sidene til Folkehelseinstituttet (FHI, 2016) sier Sosial- og helsedirektoratet at det er 3-5 prosent av barn og unge under 18 år som har ADHD diagnosen. Det vil si at det er omtrent ett barn med ADHD diagnose i hver skoleklasse. Tall fra Reseptregisteret året 2005 viser også at ca. 11 000 eller 1,1 prosent mennesker under 18 år fikk behandling med legemidler (FHI, 2016). Media har fokusert en del på ADHD de siste årene. Det finnes mange gode artikler og bøker som dreier seg om dette temaet, eksempelvis Putnam sin bok om ADHD og fysisk trening (Putnam, 2001) og Strand sin bok om ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi (Strand, 2009).

ADHD diagnosen er etter hvert blitt godt kjent i dagens skole. Lærere forholder seg til denne diagnosen gjennom sitt arbeid på grunn av at mange elever har blitt diagnostisert med ADHD. Det vil si at de fleste lærere gjennom sitt yrkesaktive liv sannsynligvis møter en del barn med denne diagnosen i klasserommene sine. Dette krever at lærerne må gjøre ekstra tilpasninger i undervisningen for elever med ADHD diagnosen og på samme tid tilpasse undervisningen til hele gruppen elever de har ansvar for. Barn er ulike og krever spesiell tilrettelegging, noe som det tas hensyn til gjennom kravet om tilpasset opplæring. Lærerne må innhente informasjon og være oppdatert på temaet ADHD. Dette har også skolens ledelse et ansvar for. Gjennom lærerplanen og Lov om grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 1998) kommer det klart fram hva som er kravene til skolene og lærerne (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det finnes tre ulike typer ADHD som jeg vil komme nærmere inn på i teorikapittelet. Dette er ADHD uoppmerksom type tidligere kalt ADD. Den andre typen er der hyperaktivitet og impulsivitet er fremtredende. Til slutt har vi kombinert type der begge de to første typene er tilstede (Thomassen, 2016). Elever med ADHD diagnose kan oppleves som krevende og ha vansker med å samhandle med andre mennesker. Hyperaktiviteten og den indre uroen, problemene med å være oppmerksomme og konsentrere seg, kan gjøre læring vanskelig og forringe skolehverdagen og kunnskapstilegnelsen for elevene. Mange elever er urolige og fysisk aktive på skolen, noe som ikke alltid passer inn i det lærerne har planlagt for timene. Noen elever med ADHD diagnosen finner det vanskelig å sitte rolig på stolen en hel skoletime eller skoledag, dette skaper utfordringer for lærerne og elevene selv. I tillegg er noen elever med ADHD (tidligere ADD) lite aktive og kan virke drømmende, får ikke med seg beskjeder og har vansker med å konsentrere seg. Dette blir jeg å gå nærmere inn på senere i oppgaven.

På samme tid kan barn med ADHD være kreative og oppfinnsomme og ha en energi som gir mye positivt i livene deres. Gjennom mitt arbeid med masteroppgaven har jeg ønsket å lære mer om hvordan lærere jobber i skolen med temaet. Fysisk aktivitet for barn med ADHD kan være en måte å tilrettelegge undervisningen på for denne gruppen elever. De sliter ofte med uro i kroppen, og en måte å dempe denne uroen på kan være å være mer fysisk aktiv når hyperaktiviteten tar overhånd og de ikke klarer å sitte i ro i timene. Jeg har fått en del svar på dette av mine informanter som jeg vil gå nærmere inn på i oppgaven.

Det er sjelden diagnosen ADHD er satt på barn i barnehagealder, dette på grunn av at de minste barna er naturlig mye mere i fysisk aktivitet gjennom frilek. Dette blir jeg å gå

nærmere inn på i teorikapittelet. Jeg har derfor valgt å rette fokuset mitt mot skolen og det som skjer der. Etter hvert som barna blir eldre og er blitt observert over tid både hjemme og på skolen er det noen som får satt en diagnose. Dette krever tid og arbeid fra helsepersonell og pedagogisk personale for å eventuelt sette en diagnose på barnet.

Et hovedfokus for oppgaven min har vært å finne ut hva lærerne gjør når barna gir tegn til at de har behov for å røre på seg. Hvordan får de økt den fysiske aktiviteten slik at den passer sammen med å oppnå kunnskapsmålene i lærerplanen og tilrettelegge for tilpasset opplæring? Hjelp og ressurser finnes bare en har kunnskapen om hvordan man finner den og hvordan det brukes til det beste for elevene i skolen.

## **1.2 Formålet med studiet**

På bakgrunn av at mange elever i skolen i dag har diagnosen ADHD ønsker jeg å belyse hvordan skolen og lærerne jobber i forhold til denne elevgruppen og tilrettelegging for fysisk aktivitet. Det kan være knapphet på tid og ressurser som gjør at lærerne må ta noen vanskelige valg med hensyn til hvordan de legger opp undervisningen i hver enkelt skoletime. Ingen timer er like og elevene har forskjellige dags behov. Hverdagen kan være utfordrende for både lærere og elever.

Formålet med denne masteroppgaven er å få undersøkt hvilke erfaringer lærere har gjort seg ved å bruke fysisk aktivitet som virkemiddel i den tilpassa opplæringen for elever med diagnosen ADHD. Hva har gjort at lærere har tatt de valgene de har gjort med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for denne gruppen elever i sin undervisning? Ved å stille disse spørsmålene har jeg ønsket at lærerne skulle fortelle om det de faktisk gjør ved å komme med konkrete eksempler. På denne måten har jeg kunnet økt min kunnskap om temaet og hva lærerne gjør ved mine to utvalgte skoler.

Mitt mål for prosjektet er å høste av lærernes erfaringer og dokumentere dette. Ved å sette ord på praksisen lærerne har og hva som fungerer/ikke fungerer kan jeg si noe om hvordan fysisk aktivitet spiller inn i skolehverdagen. Gjennom arbeidet ønsker jeg å øke egen innsikt og kunnskap om fysisk aktivitet for barn med ADHD for så å bringe dette videre til mine arbeidskollegaer i skolen.

### 1.3 Problemstilling

Problemstillingen min ble slik:

Hvilke erfaringer har lærere med fysisk aktivitet som virkemiddel i den tilpassede opplæringen av elever med ADHD?

For å kunne svare på spørsmålet har det vært nødvendig å finne aktuell teori om ADHD diagnosen, typiske trekk, tilleggsvansker, utbredelse og forekomst, årsaker og medisinerer. Videre i oppgaven kommer jeg inn på forskning om dette temaet. Jeg har videre tatt for meg hva fysisk aktivitet er og hva kunnskapsløftet sier om fysisk aktivitet og tilpasset opplæring.

Problemstillingen kan fort bli omfattende, og jeg har sett noen utfordringer i å komme fram til noen mer konkrete forskningsbaserte spørsmål. For å kunne oppnå operasjonalisering av problemstillingen har det vært nødvendig å avgrense temaet mitt for å kunne komme frem til noen konkrete forskningsspørsmål. Gjennom å forsøke å besvare disse, åpner dette for muligheter til å komme frem til mulige konklusjoner.

For å belyse problemstillingen min valgte jeg ut fem temaer.

- Barn med diagnosen ADHD og tilrettelegging med hensyn til:
  - uro og hyperaktivitet
  - oppmerksomhet og konsentrasjon
  - impulsivitet
- Fysisk aktivitet for barn med ADHD
- Tilpasset opplæring for barn med ADHD
- Læringsutbytte i skolen for barn med ADHD
- Samarbeid og evaluering blant lærere med hensyn til barn med ADHD.

## 1.4 Forskningsspørsmål

Basert på temaene ovenfor har jeg utformet noen forskningsspørsmål som danner grunnlag for intervjuguiden. Intervjuguiden i sin helhet ligger som vedlegg i oppgaven.

1. Hvordan forstås begrepet fysisk aktivitet i den tilpassa opplæringen for elever med ADHD?
2. På hvilken måte bruker lærerne fysisk aktivitet i undervisningen for elever med ADHD?
3. Hvilke utfordringer ser du som lærer med å legge til rette for fysisk aktivitet for elever med ADHD?
4. Hvordan kan læringsutbytte i fagene bedres for elever med ADHD ved å være fysisk aktive i løpet av en skoledag?
5. Hvilke virkemidler bruker lærere i undervisningen for at elever med ADHD skal få være fysisk aktive?

## 1.5 Oppgavens struktur

- I kapittel 1 beskrives bakgrunnen for valg av tema. Videre blir det presentert oppgavens formål, problemstilling og forsknings spørsmål.
- I kapittel 2 presenteres det teori rund diagnosen ADHD. Videre defineres det hva som er fysisk aktivitet og tilpasset opplæring i forhold til Kunnskapsløftet.
- I kapittel 3 redegjøres det for valg av design og metode.
- I kapittel 4 legges det frem resultater og tolkning av disse.
- I kapittel 5 redegjøres for kvalitative funn der det drøftes underveis opp mot relevant teori.
- I kapittel 6 avsluttes det med noen refleksjoner om funnene i datamaterialet. Dette knyttes opp mot behovet for videre forskning.

## 2 ADHD

### 2.1 Om ADHD

I følge Bastian og Egge (2009) står forkortelsen ADHD for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Direkte oversatt betyr ADHD oppmerksomhetsmangel eller en hyperaktivitetsforstyrrelse. Med denne betegnelsen beskriver den kjernen i denne diagnosen. Ved å lese betydningen av forkortelsen kan man med disse ordene sette seg inn i mye av problematikken rundt diagnosen.

I følge Hannås (2010) stammer navnet ADHD fra den amerikanske diagnosemanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Denne utgis og redigeres fortløpende av American Psychiatric Association (APA). Klassifikasjonssystemet som offisielt tilsvarer DSM i Norge er International Classification of Mental Disorders (ICD). Dette utgis og redigeres av Verdens helseorganisasjon (World Health Organization - WHO). Den foreløpig siste versjonen av dette klassifikasjonssystemet er ICD-10. Diagnosen som korresponderer med "AD/HD" i den amerikanske manualen, har navnet "Hyperkinetiske forstyrrelser" betegnelsen "F90, med undergruppene F90.0, F90.1, F90.8 og F90.9. I Praktisk diagnostikk er begge to klassifikasjonssystemene i bruk i Norge, og i de fleste, også klinikere og forskere, benytter ofte betegnelsen ADHD i arbeidet sitt (Hannås, 2010).

I følge Strand (2009) er Norsk helsevesen forpliktet til å bruke ICD-10, men ofte brukes både DSM og ICD-10 i klinisk virksomhet, forskning og undervisning.

Betegnelsen for diagnosen ADHD har forandret seg over tid og Helsedirektoratet angir følgende tidslinje (Helsedirektoratet, 2014a):

- 1950-60 - «Minimal Brain Damage» og «Minimal Brain Dysfunction» benyttes som fellesbetegnelse
- 1980 - diagnostiske betegnelse «Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity» benyttes i DSM versjon III (Helsedirektoratet, 2014a)
- 1982 - «International Classification of Diseases (ICD-10) benytter tilsvarende den diagnostiske betegnelsen «Hyperkinetisk forstyrrelse».
- 1987 -diagnostisk betegnelse endret til «Attention Deficit Hyperactivity Disorder» i DSM-III-R .



- Betegnelsen i de siste revisjoner av DSM (IV i 1994, IV-TR i 2000 og DSM 5 i 2013) er «Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder»
- Andre betegnelser som har vært brukt/er i bruk er Disorders of Attention, Motor Functions, and Perception (DAMP) og Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations (ESSENCE) . Ingen av disse er diagnostiske betegnelser verken i ICD-10 eller DSM-5. Fordi de fleste vitenskapelige studier har valgt å klassifisere diagnosen etter det amerikanske systemet i DSM, er det blitt vanlig å bruke ADHD som diagnostisk betegnelse både blant fagpersoner, lekpersoner og i media .
- I nyere diagnostiske beskrivelser i ICD og DSM sies det at tilstanden også opptrer hos ungdom og voksne

Et barn som er urolig har ofte vansker med å sitte stille og snakke når det ikke passer. Dette kan ofte bli oppfattet som et forstyrrende uro moment og barnet kan være til irritasjon for andre barn og voksne. Heldigvis har vi de siste årene fått mere kunnskap og aksept for at denne oppførselen kan ha en forklaring. Det er viktig at det settes i gang en prosess for å kunne hjelpe barnet så tidlig som mulig ved mistanke om en ADHD diagnose. For å hjelpe barna kan de som bekymrer seg kontakte helsevesenet eller skolen. På grunn av dette kan det settes i gang observasjon og eventuelt diagnostisering for så å sette i gang hjelpetiltak for barnet som retter seg spesielt mot vanskene barnet har.

I følge Hoem (2013) er det fordeler med at diagnosen settes, det betyr at sykdommen er identifisert. Videre sier han at diagnosens fordel er at merkelappens velsignelse ligger i muligheten den gir. Dette er en positiv måte å vinkle det å få en ADHD diagnose på. Diagnosen gir ikke bare begrensninger men også muligheter for å kunne bruke energien og uroen sin på en positiv måte. Mange idrettsutøvere og kjente personligheter har denne diagnosen og har brukt den til sin fordel for å nå langt i livet (Nord, 2008). En kan åpne opp for at det finnes mange muligheter med diagnosen og en bør se viktigheten i det å ikke fokusere på de begrensningene en slik diagnose kan gi.

Hoem (2013) uttrykker videre at hjernen til en med ADHD diagnose ikke er optimalt konfigurert for suksessfull styring av et liv i det postindustrielle informasjonssamfunnet. Sosiologen Daniel Bell var først ute med å lansere begrepet det postindustrielle samfunnet i boken *The Coming of the Post-Industrial Society* (Bell, 1973). Dette beskriver overgangen fra industrisamfunnet til dagens service samfunn basert på kunnskap og en hverdag hvor

industri ikke lenger spiller så stor rolle. Dette kan si oss noe om hvilke utfordringer dagens unge med ADHD diagnose og et iboende behov for å være i aktivitet har og hvordan de skal klare å passe inn i et samfunn der det ikke settes like store krav til det å være i fysisk aktivitet. Det å sitte stille og lytte over lengre perioder kan være vanskelig å gjennomføre for et normalt fungerende barn, da kan man tenke seg hvilke utfordringer et barn med diagnosen ADHD har. Store deler av skolehverdagen er lagt opp til å sitte stille ved en pult og ta til seg læring. Fra naturens side er vi tilpasset å være i fysisk aktivitet og for sosialt samvær, dette avviker mye fra det miljøet vi har i klasserommet (Waade, 2014) Det ligger mye ansvar hos lærerne i å tilpasse skolehverdagen for elever med ADHD med hensyn til hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker og impulsivitet.

Når et barn begynner på skolen settes det krav til oppførsel og evne til tilpasning. I følge Bastian/Egge (2009) er det på nesten hvert eneste trinn og klasse barn som utfordrer lærerne og skaper uro i klassen. De kan være ukonsentrerte, impulsive og til tider ukontrollerte. Dette kan også gjøre det vanskelig for de andre elevene i klassen. På grunn av denne oppførselen kan elevene oppleves som uoppdragne og lite engasjerte i skolearbeid.

Det er mange ting som spiller inn før en diagnose kan settes. En bør se på hele livssituasjonen til personen det gjelder. Er det hendelser i personens liv som gjør at oppførselen er slik den er, eller kan det være påvirkning fra andre rundt eleven?

I følge Helsedirektoratet (2014a) er diagnosen et resultatet av en helhetsvurdering og stilles bare hvis vanskene er så store at de skaper problemer for personens evne til å fungere i flere livssituasjoner, som for eksempel både på skolen og hjemme. Noen av problemene må ha startet før fylte sju år, og hatt en varighet i minst seks måneder. Det er vanligvis en spesialist som stiller diagnosen. En hyperkinetisk forstyrrelse eller ADHD er en tilstand som karakteriseres ved konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet i så stor grad at det skaper funksjonsvansker i hverdagen (Helsedirektoratet, 2014a).

### **2.1.1 Diagnostikk**

Det kreves god fagkunnskap og erfaring for å kunne stille diagnosen ADHD. Dette er det bare fagfolk som leger, psykologer, pedagoger og fysioterapeuter i samarbeid som bør gjøre. Symptomene kan være lik andre alvorlige diagnoser, derfor er det viktig å kunne se forskjeller og likheter før man er sikker i sin sak.

I Norsk legemiddelhåndbok (2016) fremgår det at det finnes ingen spesifikke tester som alene kan gi diagnosen. Atferdskarakteristikken må vurderes over tid. Det tas i bruk flere spørreskjemaer og diagnostiske intervjuer for kartlegging av symptomer og problemer. Det er primærhelsetjenesten som kan starte opp diagnostiseringen av ADHD. Den endelige diagnostiseringen vil som regel skje innen spesialisthelsetjenesten (Foreningen for utgivelse av Norsk legemiddelhåndbok, 2016). Helsedirektoratet har utarbeidet faglige retningslinjer for diagnostisering og behandling. Det kan ta tid å sette en diagnose på et barn. Som regel gjøres dette i skolealder og sjelden når barnet er i barnehage alder. Det er på grunn av at man må observere og vurdere barnet over tid og i forskjellige situasjoner. Det kan være en stor utfordring for barnehage og skole med hensyn til kunnskaper om ADHD diagnosen på arbeidssstedet. Det å få en best mulig tilpasset opplæring for barna med disse vanskene før diagnosen er satt kan være problematisk. Det vil si at barn med ADHD-symptomer i perioder kan oppleve å ikke få den optimale hjelpen det har krav på, dette fordi skolen ikke får jobbet nok med å tilrettelegge og heller ikke har fått tilgang til opplysninger som kan gjøre at de får satt i gang med de riktige tiltakene. På grunn av at de ikke vet hvilken diagnose barnet har kan de ha store utfordringer med å tilrettelegge spesielt for dette barnet. Alle barn har krav på tilrettelagt undervisning uavhengig av diagnose, noe som i enkelte tilfeller kan være en utfordring for barnehage og skole. En diagnose kan i noen tilfeller gjøre det lettere å få utløst ressurser rundt barnet og gjøre skoledagen enklere med hensyn til en bedre tilpasset opplæring.

Flere mener at for mange personer har fått ADHD diagnose. I en artikkel i Samtiden 3, 2011 skriver Charlotte Lunde at hun setter spørsmålsteget ved overdiagnostisering og overmedisinering av ADHD. Hun mener vi nærmer oss amerikanske tilstander. Med amerikanske tilstander mener hun at ti prosent av alle amerikanske barn over 6 år får medisiner som antidepressiva. Lunde sier videre at det i løpet av 11 år har ADHD-medisiner i Norge steget fra fire til nærmere 200 millioner kroner. 17500 norske barn og unge får nå disse medisinene (Lunde, 2011).

Overdiagnostisering av ADHD er likevel omstridt. Scitutto & Eisenberg skriver at basert på gjennomgang av prevalens studier og forskning på den diagnostiske prosessen, synes det ikke å være tilstrekkelig begrunnelse for konklusjonen om at ADHD er systematisk overdiagnostisert (Scitutto & Eisenberg, 2007). Dette synet støttes ikke av Bruchmüller et al som tvert i mot hevder at det skjer en overdiagnostisering spesielt hos gutter (Bruchmüller, Margraf, & Schneider, 2012).

### 2.1.2 ADHD i et historisk perspektiv

I følge Bastian/Egge (2009) ble det allerede for 150 år siden skrevet om barn som hadde forstyrret aktivitetsnivå, svak impulskontroll og var uoppmerksomme, I følge Helsedirektoratet (2014a) er det i medisinsk litteratur allerede for 200 år siden skrevet om ADHD. I boken *An inquiry into the nature and origin of mental derangement* av Alexander Crichton, utgitt i 1798 beskrives et atferdsmønster med konsentrasjonsvansker og kroppslig uro. Helsedirektoratet (2014a) forteller videre at Sir Georg Fredrik Still i 1902 beskrev barn som var impulsive, hyperaktive og hadde vansker med konsentrasjonen. Han så også at barna ofte hadde andre atferdsproblemer.

Det er først i de senere år at ADHD har fått så stor oppmerksomhet, kunnskapen har økt på grunn av forskning og dermed også forståelsen. Flere barn får hjelp til å fungere på en bedre måte i samfunnet. Kanskje var ikke problemet med ADHD symptomene så fremtredende før, men livsstilen vår setter flere krav til en bestemt oppførsel for å passe inn i samfunnet. Vi er blitt mere stillesittende og dette kan være en utfordring for barn som har et stort behov for å være fysisk aktive. Forut for det industrialiserte samfunnet, og delvis under dette så var det mye mer fysisk hardt arbeid som krevdes av mennesker. Høy fysisk aktivitet og vilter lek var en forutsetning for å kunne overleve i naturen, på skolen kan denne overlevelses evnen virke forstyrrende (Waade, 2014). Fysisk hardt arbeid kan ha skjult mange symptomer på ADHD. I ualminnelige tider kan mennesker ha hatt stor nytte av folk med ADHD symptomer med deres energi og kreativitet. Kanskje de trengte noen til å observere ting rundt seg og handle fort, i tillegg var det kanskje en fordel ha ha noen som kunne tørre å ta sjanser. I følge Thomassen (2016) karakteriseres atferden ved at eleven sporer av, har vanskeligheter med å sitte stille og fullføre arbeidet sitt. Hvis temaet interesserer kan eleven også jobbe lenge med en oppgave. I tillegg kan eleven være hyper verbal og fysisk overaktiv. Eleven kan avbryte samtaler og krever mye oppmerksomhet, i tillegg kan eleven være vågal og ha høy grad av risikoatferd.

I følge Helsedirektoratet (2014a) er MBD en fellesbetegnelse som ble brukt på 1950 og 60 tallet, det vil si «Minimal Brain Damage» og «Minimal Brain Dysfunction». Dette ble brukt som en fellesbetegnelse for barn og ungdom som var hyperaktive og hadde konsentrasjons problemer. De kunne også ha andre tilleggsvarer. Betegnelsen «Hyperkinetic Reaction of Childhood» ble inkludert i det amerikanske diagnosesystemet *Diagnostic and Statistical Manual (DSM) versjon II* i 1968. På midten av 60 tallet ble det i England gjennomført en av de første epidemiologiske undersøkelsene av psykiske lidelser hos barn. Det ble i

undersøkelsen funnet at 1 – 2 % hadde et gjennomgripende mønster med konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Funnene ble brukt i åttende versjon av «International Classification of Diseases» (ICD) i 1974 i diagnosen “Hyperaktivitetssyndromet i barndommen” (Helsedirektoratet, 2014a).

I følge Strand (2009) er det først de siste ti-tjue årene som har gitt oss et vitenskapelig grunnlag for det vi i dag har samlet inn av kunnskap og erfaringer om symptomer, årsaker, forløp og behandling. Med denne kunnskapen har vi et helt annet utgangspunkt for å tilrettelegge for barn med diagnosen ADHD. Selv om vi har kunnskapen kan det være vanskelig å tilrettelegge for disse barna på grunn av forhold på skolen og hjemme som ikke er optimale. Vi har fortsatt en vei å gå, men det skjer mange spennende ting både i skole og barnehage og ikke minst innenfor forskning som gjør fremtidsutsiktene lysere for de som lever med ADHD diagnosen og gjør arbeidet lettere for de som jobber med ADHD problematikken.

## **2.2 Utbredelse, forekomst**

I følge Bastian/Egge (2009) er det ca.3-5 prosent av norske barn i skolealder som oppfyller kriteriene for en diagnose innenfor ADHD-spekteret. Det vil si at et forholdsvis stort antall barn i den norske skolen har krav på spesiell tilrettelegging i undervisningen, det vil si spesialundervisning. Disse barna har krav på et tilpasset opplegg ut fra sine behov. Barn med ADHD diagnosen er forskjellige, de har noen felles kjennetegn men er unike i forhold til andre med diagnosen. Det vil si at skoler bør ha en viss kunnskap om ADHD diagnosen slik at elevene med diagnosen får den skolegangen de har krav på i forhold til Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998).

## **2.3 Årsaksforhold**

I følge Strand (2009) er det ingen tvil om at årsakene til ADHD har et hjerneorganisk grunnlag. Det fremkommer videre at arv spiller en viktig rolle, men dette kan ikke forklare alt alene. Det er mye vi enda ikke vet om ADHD, og det kan være mange årsaker til ADHD. Forskere har funnet ut at det er et nevrobiologisk og et genetisk grunnlag. Nyere undersøkelser med bruk av elektroniske bildedanningsteknikker av hjernens struktur og funksjon tyder på en svikt i frontale og subkortikale områder samt ubalanse i dopaminerger og noradrenerge systemer (Strand,2009:24). Videre sier Strand(2009) at dette innebærer også at de nevrologiske forholdene fører til endring av av atferd og den kognitive tenkning. Dette kan

også påvirkes av forhold i miljøet. Det vil si at vi må tenke på at det kan være flere årsaker til at ADHD oppstår, det som ligger i genene våre og i tillegg at det er årsaker som ligger i hjernen og miljøpåvirkninger.

## **2.4 Medisinsk definisjon av ADHD**

Noen forskere sier i dag at det er liten tvil om at når uro og skiftende oppmerksomhet opptrer slik at det hindrer normal utvikling, kan dette skyldes en hjerneorganisk funksjonsfeil. Det vil si at det er en viss enighet om en forstyrrelse i hjernen som gjør det vanskelig å fungere optimalt i hverdagen i forhold til andre uten diagnosen ADHD (Strand, 2009).

Symptomene som kjennetegner ADHD skyldes en ubalanse i hjernekjernen, noe som fører til konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Rønhovde, 2010).

Statens helsetilsyn og Verdens helseorganisasjon har i sine diagnostiske retningslinjer og kliniske beskrivelser funnet frem til noen generelle kjennetegn for ADHD. Disse er en kombinasjon av noen punkter som det å ha en tendens til ikke å gjøre seg ferdig med ting, hyppig skifte av aktivitet, uoppmerksomhet, overaktivitet og dårlig tilpasset atferd. Denne atferden må opptre over tid og ha en tidlig debut i livet (Hannås, 2010).

Forskere har studert forekomst og utbredelse av ADHD i forhold til arv og miljø. Det diskuteres mye i forhold til hvor mye arv og miljø spiller inn i forhold til hvem som får diagnosen ADHD. Forskere og fagfolk er i følge Strand (2009) enige om at ADHD er en biologisk betinget tilstand der arvelige faktorer spiller en vesentlig rolle. Forskningen har også lagt vekt på og vært opptatt av dopaminens rolle i overføringen av impulser til nervecellene (Strand, 2009).

I følge Barkley (1999) er ADHD en forstyrrelse med nedsatt oppmerksomhet/hyperaktivitet en psykiatrisk forstyrrelse kjennetegnet ved redusert oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet. Det er en psykiatrisk forstyrrelse med utslag i ADHD-symptomer hos mennesket.

## **2.5 Kjernesymptomer ved ADHD**

Det er flere symptomer som viser seg ved ADHD, men noen er mere fremtredende. I følge Hoem (2013) og Strand (2009) er hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt og impulsivitet mest fremtredende. Mennesker med ADHD diagnosen kan ha konsentrasjonsvansker,

oppmerksomhetsvansker, være impulsive, urolige og hyperaktive. Disse fenomenene er ikke unormale i seg selv, mange mennesker kan ha disse vanskene, men spørsmålet er i hvilken grad disse egenskapene får dominere atferden (Strand, 2009). Det er nok i mange tilfeller hyperaktiviteten som blir lagt mest merke til av mennesker som omgås dem med denne diagnosen. Dette kan forklares med at det er lett å se at personen har et høyt aktivitetsnivå ved at de er motorisk urolige eller snakker mye. Det er ikke så lett for oss andre å få forståelsen av at den indre uroen mange med ADHD opplever. Uroen kan kjennes som en rastløshet og forstyrrende tilstand som gjør det vanskelig å være personen som opplever dette.

I følge Hoem (2013) kan man få bedre oversikt over ADHD ved å dele diagnosen inn i tre undergrupper ut fra hvordan symptomene viser seg. En av gruppene kalles ADHD, kombinert type. Det vil si at alle de tre mest vanligste symptomene er til stede, hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt og impulsivitet. Det vil si at det er mindre preget av oppmerksomhetssvikt. I følge Norsk legemiddelhåndbok (2016) tilsvarer i all hovedsak dette hyperkinetisk forstyrrelse i ICD-10.

Den andre undergruppen er tidligere benevnt som ADD. Dette er hva ADHD i hovedsak preges av med oppmerksomhetssvikt eller forstyrrelse. Det vil si at ADHD uoppmerksom type ikke har impulsivitet og hyperaktivitet som framtrepende symptomer. I følge Thomassen (2016) strever eleven med å få med seg beskjeder og å komme i gang med arbeidet. Det er også vanskelig å følge med på en samtale, og eleven skjønner ikke når samtalen skifter retning.

Den tredje undergruppen av ADHD er i hovedsak preget av hyperaktivitet og impulsivitet. Atferden karakteriseres med at eleven sporer av, har vanskeligheter med å sitte stille og fullføre arbeidet. Hvis temaet interesserer kan eleven jobbe lenge med en oppgave. I tillegg er eleven hyperverbal og fysisk overaktiv. Eleven kan avbryte samtaler og krever mye oppmerksomhet, i tillegg kan eleven være vågal og ha høy grad av risikoatferd (Thomassen, 2016).

I følge Norsk legemiddelhåndbok (2016) er ADHD en hyperkinetisk forstyrrelse karakterisert ved kjernesymptomene hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer samt oppmerksomhetsvansker. Disse symptomene skal ha vært til stede før barnet har blitt 7 år. Symptomene skal ha opptrådt i flere ulike situasjoner og forårsaket betydelige vansker i forhold til sosial, pedagogisk eller arbeidsmessig funksjonsevne. Mer enn 50 % utvikler primære eller sekundære atferdsforstyrrelser med utagerende atferd. Noen kan etter hvert

utvikle rusmisbruk og antisosial atferd, noe som spesielt gjelder der det ikke foregår behandling. Det er også økt forekomst av angst og depresjon hos mennesker med hyperkinetisk forstyrrelse (Foreningen for utgivelse av Norsk legemiddelhandbok, 2016) .

### **2.5.1 Oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker**

Det er spesielt i klasserommet vanskene med oppmerksomhet og konsentrasjon blir fremtredende. I følge Hannås (2010) er det den manglende utholdenheten som kommer spesielt til syne i aktiviteter som krever kognitivt engasjement.

Barn med ADHD kan være avhengig av å få individuelle beskjeder på grunn av at de ikke klarer å fange opp budskapet når beskjeder blir gitt i en gruppe. Et eksempel er der lærer gir beskjed om å ta opp en bok og begynne å jobbe på side ti. Denne beskjeden kan være vanskelig å få med seg for en elev med konsentrasjonsvansker. Barn med ADHD kan være avhengig av å få individuelle beskjeder ved at lærer går til pulten og gir beskjeden direkte. Lærer kan legge en hånd på skulderen for å få oppmerksomheten til barnet og forberede den på det som forventes. Det er lett for et barn med ADHD diagnosen å bli distraheret og det kan noen ganger virke som de ikke hører etter når de blir snakket til (Thomassen, 2016).

Oppgaver som gjør at de må holde oppmerksomheten over tid kan være vanskelig på grunn av uro og hyperaktivitet i kroppen. I en klasseromssituasjon kan det vise seg ved at barn reiser seg opp fra plassen sin og vandrer rundt i klasserommet, eller forstyrrer læreren ved å snakke uten å rekke opp hånden. Å følge instruksjoner kan følgelig være vanskelig fordi de har problemer med å bearbeide informasjon. Det kan bli for mange og vanskelige beskjeder på en gang, noe som kan virke som om de lett mister ting og glemmer fort. Videre kan oppmerksomhetssvikt føre til slurvefeil og problemer med å gjennomføre lekser og andre oppgaver. Det kan også bli vanskelig å skifte fra en aktivitet til en annen (Thomassen, 2016).

### **2.5.2 Motorisk hyperaktivitet/uro**

I følge Hannås (2010) kan barn med ADHD være urolige og ha problemer med å sitte stille i klasserommet. Denne overaktiviteten gir utslag i rastløshet, spesielt i situasjoner som krever rolig atferd. De har mye uro i hender og føtter og kan forlate pulten sin og gå rundt i klasserommet, eller rett og slett ligge under pulten. De kan prate mye og ikke helt lese situasjoner der det ikke passer at de prater. De kan også være involvert i mye støyende lek og kan være veldig fysisk aktive. I følge Gjærum (2010) er det vanskelig å skifte fra stor aktivitet i friminutt til liten aktivitet i timen. Det vil si at barn med ADHD diagnosen takler å være i



stor aktivitet, men kan streve med overgangene. Disse overgangene må det tas hensyn til slik at elevene får hjelp til å finne roen i timen, kanskje ved å trappe ned aktiviteten før friminuttet er ferdig eller bruke litt av timen til å finne arbeidsroen som kreves.

### **2.5.3 Impulsivitet**

Barna kan handle før de får tenkt seg om, ofte svarer de på spørsmål før spørsmålet er ferdig stilt. Det er også vanskelig å vente på tur og de avbryter gjerne andre. De kan også skifte aktivitet uten å gjøre seg ferdig med det de holder på med. Det kan virke som de har mye på gang men har vansker med å fullføre de prosjektene de har begynt med. Dette krever ofte at en voksen går inn å strukturere, hjelper og veileder barnet slik at det får jobbet med det de skal (Thomassen, 2016).

## **2.6 Medisinering av mennesker med ADHD**

I følge Gjærum (2010) bør en alltid vurdere medikamentell behandling når det er konstatert en ADHD diagnose. Videre sier de at det må gis god informasjon til foreldre og foresatte før behandlingen starter og at vi ikke med sikkerhet kan si at medikamentene kommer til å virke for alle barn. Det er viktig med medisinsk behandling fordi man da kan hindre at barna får vansker med samspill, atferd og det å ta til seg læring. Ritalin er en type medisin som kan gis i starten for å teste hvordan barnet responderer. Barnet må observeres og følges opp både hjemme og på skolen for å se om medisinen virker. Det krever arbeid over tid å finne rett dose for hvert enkelt barn, noe som skjer gjennom utprøving over tid. Ca.70% av barn med ADHD har vist betydelig bedring i atferd når de får medisinen metylfenidat eller amfetamin. Medisinen gjør at barna klarer å sitte stille og konsentrere seg, de får det bedre sosialt, og de blir mindre impulsive, hyperaktive og aggressive. Samlet sett forbedrer skoleprestasjonene seg og evnen til å ta til seg læring (Gjærum, 2010).

I følge Folkehelseinstituttet (2016) var det i 2005 vel 11000 barn og unge under 18 år som fikk behandling med legemidler, viser tall fra Reseptregisteret. Dette tilsvarer 1,1 prosent av aldersgruppen under 18 år.

## **2.7 Tilleggsvansker**

I følge Norsk Legemiddelhåndbok (2016) kan det i en del tilfeller være at diagnosen ADHD følges av flere vansker og andre diagnoser. Det kan igjen føre til ekstra belastninger. Atferdsvansker, depresjon, angstlidelser, tics, generelle og spesifikke lærevansker,

søvnvansker og motoriske problemer kan ofte opptre sammen med ADHD. Samvariasjon kalles komorbiditet som betyr dobbeltdiagnoser. Det er viktig at det tas hensyn til tilleggsvansker ved forslag til tiltak og i arbeidet med utredningen. Dette krever at skolen og behandlerne rundt eleven samarbeider om å få til en best mulig hverdag. Kunnskapen de forskjellige personene rundt barnet besitter er med på å skape forståelse for at eleven får et best mulig tilbud. Tilbudet tar hensyn til alle aspekter rundt barnets helsetilstand. Dette krever et godt samarbeid mellom de forskjellige hjelpeinstanser som skal hjelpe eleven (Foreningen for utgivelse av Norsk legemiddelhåndbok, 2016).

Det er sjelden at ADHD opptrer alene, men ofte sammen med andre diagnoser eller vansker. Videre er det gjerne en interaksjon med miljøet, dette gjør at det skjer noe i genene som gjensidig påvirker hverandre (Strand, 2009).

## **2.8 Behandling**

I følge Helsedirektoratet (2015) er det først og fremst foreldre, helsestasjon, barnehage eller skole som oppdager tegn på ADHD hos barn og unge. Det er da viktig at de melder sin bekymring til fastlegen eller pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Barnet kan henvises videre til en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), eller barnelege, som kan videre utrede og gi diagnose etter grundige undersøkelser der PPT's og fastlegens vurderinger inngår. Videre har behandlingen av ADHD som hovedmål å redusere symptomer, forhindre eller begrense utvikling av tilleggsproblemer og gjøre det lettere å fungere i hverdagen. Ved fastsettelse av diagnose tilrås det tiltak rundt eleven.

Helsedirektoratet (2015) har utarbeidet noen punkter som viser tiltak:

- Informasjon og rådgivning skal alltid følge etter at diagnosen er stilt.
- Individuelt tilpassede pedagogiske tiltak i barnehage og skole vil ofte være nødvendig. Hjelpen bør rette seg både mot faglig og sosial fungering. Der det innvilges spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplærings plan (IOP)
- Når koordinert innsats fra flere instanser er nødvendig over tid, bør det utarbeides en Individuell Plan (IP) der også behovet for bredere sosiale støttetiltak som avlastning og økonomiske støtteordninger ivaretas.
- Behandling med legemidler i tillegg til andre behandlingstiltak vil være aktuelt når pasienter har så omfattende symptomer at de medfører vesentlig funksjonsnedsettelse.

- Der det foreligger atferdsvansker i tillegg til AD/HD, bør det etter en faglig vurdering tilbys systematisk foreldreveiledning, for eksempel "Parent Management Training Oregon-modellen – (PMTO). Slike opplegg har preg av kurs, gjerne med ukentlige samlinger, fra seks til sju og opp til 20 ganger, og hjemmeoppgaver der ulike metoder prøves ut" (Direktoratet for e-helse, 2016).

## **2.9 Fysisk aktivitet**

Ifølge Bouchard (1994) kan fysisk aktivitet defineres som enhver kroppslig bevegelse skapt av skjelett og muskulatur som resulterer i energibruk. Fysisk aktivitet i skolen ses ofte i sammenheng med kroppsøvingfaget og aktiviteter ute i friminuttene. Slike aktiviteter er noe elevene alt etter aktivitetsnivå mer eller mindre driver med gjennom hele skoledagen, både gjennom planlagte og frie aktiviteter. Det varierer hvor bevisste hver enkelt lærer jobber med hensyn til å legge til rette for at barna får være fysisk aktive i skoletimene og friminuttene.

I handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009 sier regjeringen at fysisk aktivitet er viktig for barns vekst og motoriske utvikling. I tillegg har lek med andre barn betydning for sosial og emosjonell utvikling. Videre fremkommer det at fysisk aktivitet forebygger en rekke sykdommer og er en kilde til glede, livsutfoldelse og positive mestringsopplevelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2005).

Det jobbes på høyt plan her i landet med å sikre at barn og unge får være mest mulig fysisk aktive i skoletiden. Helsedirektoratet (2014b) uttrykker at det anbefales at alle barn og unge hver dag bør være fysisk aktive minimum 60 minutter. Aktiviteten kan deles inn i kortere perioder i løpet av dagen og skal være så allsidig som mulig.

### **2.9.1 Opplæringslova og fysisk aktivitet**

Det har de siste årene vært satt fokus på den fysiske aktiviteten i Norges befolkning. Opplæringslova (1998) § 2-3 tredje ledd og privatskoleloven § 2-3 andre ledd angir at departementet kan gi forskrifter om aktiviteter som ikke er ment å være opplæring i fag, men som skal omfattes av retten og plikten til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven § 2-1, § 13-1, § 13-10 og privatskoleloven § 5-2 (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I Stortingsmelding nr. 16 (Helse og omsorgsdepartementet, 2003) ble det understreket et behov for vitenskapelig baserte undersøkelser rundt økt fysisk aktivitet i skolen. Det ble derfor gjennomført prosjekter med økt fysisk aktivitet i undervisningen. Prosjektrapporten

konkluderte med at dette var positivt for læringsmiljøet. Den meldte også at den økte fysiske aktiviteten var vanskelig å få til i en hektisk timeplan. Departementet mente likevel at det var positivt å innføre egne uketimer med fysisk aktivitet for å fremme læringsmiljøet på samme tid som dette ble sett på som et helsetiltak for hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

I forkant av endringene i forskriften var det flere høringer. Det siste høringsforslaget fra Kunnskapsdepartementet foreslo å øke timeantallet for fysisk aktivitet på barnetrinnet. Disse timene skulle bare støtte opp om kompetansemål og ikke ha sine egne.

(Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Det kom flere synspunkter fra høringsinstansene som var positive til økt fysisk aktivitet i skolen, men det ble lagt til grunn fra departementet at behovet er størst for 5. - 7. årstrinnet. Mye stillesitting og lange skoledager kunne være en hindring for læringsmiljøet og evnen til elevenes læring. Helsedirektoratet påpekte at økt fysisk aktivitet i skoletiden kunne kompensere for at elever ikke er like aktive på fritiden. Fysisk aktivitet er et godt redskap for læring i skolearbeidet og fører til bedre helse (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Mange av høringsinstansene likte spesielt at dette ikke var en utvidelse av kroppsøvingstimene og at de ikke fulgte kompetansemålene. Det ble også sett på som positivt at det ikke var lagt opp til at det skulle være et pedagogisk tilbud.

Utdanningsforbundet og flere andre høringsinstanser savnet at det ble gjort vedtak om at skolene skulle bruke lærere med kroppsøvingskompetanse eller pedagogisk kompetanse for å nå alle de ulike elevene. Spesielt de med funksjonsnedsettelse og de inaktive som det vanligvis er vanskelig å nå. Videre sa Utdanningsforbundet at fysisk aktivitet er viktig for helse, læringsmiljø og læringsutbytte, men støttet ikke lovendringen på grunn av dette kunne føre til et nytt prinsipp for regulering av opplæring i skolen. De savnet at dette ble regulert gjennom lærerplaner og fag og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Forslaget ble tatt til følge, og i forskrift til opplæringslova og privatskolelova er det nå innarbeidet en hjemmel om rett og plikt til fysisk aktivitet i grunnskolen

(Kunnskapsdepartementet, 2009a) .

Det heter i forskriftens § 1-1a at elevene fra femte til syvende klasse nå har rett på jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvingsfaget. Formålet med forskriften er således å legge til rette for både en mer aktiv og variert skolehverdag, og et bedre læringsutbytte. Det er ikke krav om kompetansemål i den tilrettelagte fysiske aktiviteten eller at dette skal planlegges og

gjennomføres av pedagogisk personale. Skolen oppfordres til å legge til rette for fysisk aktivitet i alle fag og gjennom hele skoledagen.

### **2.9.2 Aktivitetsbanken**

Målet for departementet er som tidligere nevnt at elevene skal være i jevn fysisk aktivitet. Departementet vil at kommunene og private grunnskoler skal vurdere hvilken kompetanse de som skal lede den fysiske aktiviteten skal ha, og at dette skal inngå i planen for skolene (Kunnskapsdepartementet, 2009b). For å bistå lærerne med kompetansebygging, begynte Kunnskapsdepartementet å jobbe med en idé og ressursbank for fysisk aktivitet. Utdanningsdirektoratet fikk oppdraget og denne er nå realisert og kalles Aktivitetsbanken for fysisk aktivitet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Her finnes råd og veiledning for hvordan fysisk aktivitet kan planlegges og gjennomføres i undervisningen. Banken er spesielt rettet mot faget kroppsøving, men kan gjerne brukes som et hjelpemiddel i alle skoletimer. Banken skal videre gi forslag om organisering inne og ute, og framgangsmåter for hvordan skolen kan samarbeide med lokalmiljøet og andre ulike kompetansemiljø. Sist, men ikke minst, skal den være en hjelp til å se hvordan en kan utnytte rammer og ressurser. Det ønskes et mangfold og bredde i aktivitetene. På denne måten ønsker departementet å øke kvaliteten på den fysiske aktiviteten i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er spesielt lærere som er målgruppen for aktivitetsbanken, men også foreldre, SFO og andre som jobber med å tilrettelegge for fysisk aktivitet i hverdagen har nytte av denne. Her kan man også lese faglige relevante artikler fra f.eks Helsedirektoratet. Det blir oppfordret til at de som bruker nettstedet sender inn forslag til aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

### **2.9.3 Fysisk aktivitet for elever med ADHD diagnosen**

En studie ved Universitetet i Montreal hadde som mål å undersøke effekten av trening med moderat til høy intensitet for barn med diagnosen ADHD. Resultatene viste at deltakelse i et fysisk aktivitetsprogram på ti uker forbedret fysikk, motorikk og evne til prosessering av informasjon. Foreldre og lærere rapporterte også om bedre atferd og studien anbefalte videre forskning på temaet fysisk aktivitet for personer med diagnosen ADHD (Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner, & Béliveau, 2012).

I følge Duvner (2004) får barn ved stillesitting synkende muskeltonus<sup>1</sup>. Dette fører til lav muskelspenning og sammensunket kroppsholdning, trøtthetsfølelse og etter hvert behov for å røre seg. Det kan hjelpe på å ha noe å holde på med, vippe på stolen eller holde noe i hendene. Han mener videre at korte og hyppige pauser for barnet med ADHD er gunstig. Barnet kan i noen tilfeller ha vansker med å roe seg ned etter slike korte pauser. Han mener også at det skal være en assistent sammen med barnet i disse pausene (Duvner, 2004).

I følge Katz et al. (2010) gir fysisk aktivitet positive effekter både for friske elever og de med diagnose. I studien kom det frem at elever med ADHD behøvde mindre medisiner ved fysisk aktivitet og aktiviteten hadde også en beroligende effekt på barna.

Etter en gjennomgang av 50 studier i USA, ble det gjort funn om at fysisk aktivitet kan påvirke læringsmiljøet positivt og styrke konsentrasjonen. Fysisk aktivitet gir også mange muligheter for elev-elev læring i mindre grupper, der elevene øver seg i å påta seg ansvar for egen og medelevers læring. Dette sannsynliggjør hvor viktig det er å legge til rette for at elevene får være fysisk aktive gjennom skoledagen. Det har betydning for positiv kroppsbevissthet, selverd og selvtillit å kunne mestre kroppen ut fra egne forutsetninger. Elevene er alle forskjellige og stiller med ulike forutsetninger ut fra arv og miljø. Skolen og lærerne har her et stort ansvar i å legge til rette slik at elevene får vist sitt potensiale ved tilpasset opplæring med muligheter for å være fysisk aktive. Fysisk aktivitet kan også anvendes i andre fag enn kroppsøving, noe som stimulerer elevenes mer helhetlige utvikling. Det store klasserommet for fysisk aktiv læring er å ta med elevene ut i fri luft. Fysisk aktivitet skjer ikke nødvendigvis bare i klasserom og gymsal. Det er mange skoler som praktiserer uteskole og det å ta med elevene på tur både i skolegården, nærmiljøet og på litt lengre turer. Mye av undervisningen kan tilrettelegges for uteaktiviteter og allikevel kan lærerne nå sine mål i Kunnskapsløftet (Vingdal, 2014).

## **2.10 Tilpasset opplæring**

For å kunne tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger er tilpasset opplæring blitt et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven. Elevenes tilpassede opplærings tilbud gjelder både den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen (Befring, 2008). Dette kan illustreres slik:

---

<sup>1</sup> Muskeltonus - den normale (ubeviste) spenningen i en hvilende muskel -se <https://sml.snl.no/muskeltonus>

## TILPASSET OPPLÆRING

Ordinært opplæringstilbud ← ————— → Spesialundervisning

fig.1 (Befring, 2008)

Skolens undervisning og opplæring som skjer i henhold til lov og lærerplaner, tilsvarer det ordinære opplæringstilbudet. Spesialundervisning gis til elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen, dette står i opplæringsloven §5 (Befring, 2008).

Tilpasset opplæring er et begrep i norsk skolepolitikk og forteller om ulike sider ved opplæringen. Dette begrepet beskriver resultater, strukturer og prosesser i skolen.

Lærerplanverket og Kunnskapsløftet (LK06) beskriver dette nærmere (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det står i Læreplanverket for Kunnskapsløftet at all offentlig grunnskoleopplæring skal være i samsvar med opplæringsloven med forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

### 2.10.1 Læringsutbytte

I forhold til læringsutbytte i en læringssituasjon er det læreren som profesjonell aktør som står nærmest eleven og kan si noe i tillegg til eleven selv om elevens læring (Befring, 2008). Det vil si at lærerne står med mye av ansvaret for det som skjer av læring i klasserommet. Arbeidet hver enkelt lærer legger ned gjennom å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev vil være avgjørende for hvilket læringsutbytte hver enkelt elev sitter igjen med.

I fellesskap er det skoleledere og lærere, både med eller uten spesialpedagogisk kompetanse, som må samarbeide om en forbedret praksis og en kontinuerlig kompetanseheving ved skolen (Befring, 2008). Det vil si at lærerne ikke står alene med ansvaret, men skal arbeide sammen i et fellesskap ved skolen om en best mulig tilpasset opplæring.

For å måle elevenes kunnskapsnivå er det utarbeidet nasjonale prøver. Elevenes læringsutbytte må forstås ut fra et internasjonalt perspektiv, det vil si at vi ser på utviklingen av en global kunnskapsbasert økonomi. Vi konkurrerer om å heve kunnskapsnivået i hvert land for å kunne ha tilgang til kompetent og spesialisert arbeidskraft (Befring, 2008).

### 2.10.2 Opplæringsloven og tilpasset opplæring

Opplæringen og skoletilbudet er hjemlet i en opplæringslov, hvor et felles lærerplanverk regulerer innholdet (Befring, 2008).

I følge opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) skal alle elever i grunnskolen ha rett til tilpasset opplæring. Dette er nedfelt i opplæringsloven § 1-3. og er et prinsipp som er gjennomgående i hele grunnopplæringen.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det er utformet ulike kompetansemål i de fagene elevene har gjennom årene de går på grunnskolen. Dette er et arbeid som læreren skal tilpasse elevgruppen og hver enkelt elev. På denne måten får elevene størst mulig grunnlag for måloppnåelse i hvert enkelt fag. Dette krever at det blir jobbet godt med lærerplanene lokalt ved hver skole. Personalet og lærerne ved skolen må kontinuerlig gjennom skoleåret vurdere og evaluere opplegget for at det skal være best mulig tilbud for elevene. Er det ting som ikke fungerer, må de vurdere å endre på praksisen ved skolen. Ved å arbeide på denne måten får man en best mulig tilpasset opplæring på grunn av at man da hele tiden har oversikt over læringsarbeidet som foregår ved skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

### **2.10.3 Spesialundervisning**

Elever som trenger spesialundervisning er sikret hjelp gjennom Opplæringslova:

Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har rett til spesialundervisning (opplæringslova § 5-1), (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det vil si at det settes ekstra krav om tilpassing for de elevene som faller litt utenfor vanlig undervisning. Her blir det satt inn spesialpedagogiske tiltak i undervisningen for å ivareta disse elevenes behov. Denne undervisningen kan foregå i klasserommet sammen med resten av elevene i klassen eller ute på grupperom. Spesialundervisningen legges til rette for at eleven skal lære ut fra sine forutsetninger og behov. En måte å legge opp undervisningen på er å innføre mere praktiske oppgaver som å lage mat der de kan lære om mengde og vekt. De kan også handle på butikken der de lærer minus og pluss og får øve opp forståelsen for pengesystemet vårt. En annen måte å tilrettelegge på er å innføre mere fysisk aktivitet i timene slik at elever som har et ekstra behov for å være i bevegelse kan lære ved å være fysisk aktive. Her passer det godt med for eksempel matematikk oppgaver med naturmaterialer.



Før et vedtak om spesialundervisning kan tre i kraft må det være foretatt sakkyndig vurdering. Denne vurderingen skal fortelle om elevens særskilte behov i forhold til det opplæringstilbudet som skolen skal tilpasse til eleven (Befring, 2008).

#### **2.10.4 Opplæringsarenaer**

I et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2010) åpnes det for noe fleksibilitet når det gjelder bruk av andre opplæringsarenaer enn selve skoleanlegget. Det vil si at tiltak som for eksempel uteskole skal omfatte alle elever i en gruppe, men det kan også gjelde enkeltelever. Det skal også vurderes om dette er et permanent eller midlertidig tiltak. Det har også betydning for hvor store deler av undervisningen som skal foregå på den alternative arenaen. Dette gir gode muligheter for alternative steder å drive undervisning. Uteskole og skolens opplegg for å dra på tur i skog og mark eller bymiljø og tettsteder kan her gi muligheter for elevene å lære på andre arenaer enn på klasserommet og i skolegården.

I opplæringsloven § 9a-2 står det om elevens rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Elevene har rett til å få tilpasset arbeidsplass etter deres behov. Dette står i opplæringsloven § 9a-2 tredje ledd:

Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behovet deira (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det innebærer at skoleeier må sørge for at arbeidsplassen er tilrettelagt uavhengig om eleven har funksjonshemninger eller ikke. For at alle elever skal få utbytte av undervisningen har de etter denne bestemmelsen krav på ekstraordinært utstyr, inventar og læremidler som er nødvendig. Dette er også bestemmelser som gjelder for alternative opplæringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det vil si at det lærerne planlegger ved skolen, må være best mulig gjennomtenkt for å ivareta alle elevenes behov. Det er store forskjeller mellom elevene, hvor det settes krav til lærernes og personalets evner ved skolen i å bruke sin kunnskap, kreativitet, omsorgsevne og praktiske erfaring til å sette sammen et best mulig undervisningsopplegg for elevene.

#### **2.10.5 Fysisk miljø**

I følge en artikkel publisert av Udir 01.07.2011 sies det at en vesentlig del av læringsmiljøet eleven møter i skolen er det fysiske miljøet. Det vil si hvordan utformingen av skolebygningen er og hvordan det fungerer som læringsarena. Det er også viktig å se på

hvordan elevenes utearealer er lagt til rette. For at elevene skal få mulighet til å være mest mulig i fysisk aktivitet må utearealene være utformet slik at mulighetene er der. Det er opp til hver enkelt skole å utnytte utearealene de har på en best mulig og hensiktsmessig måte. Dette krever at personalet ved skolen er bevisste i sin planlegging og tilrettelegging for fysisk aktivitet. Det har mye å si hvordan beliggenheten er ved skolen og hvor stort arealet er som er tilgjengelig for skolen. Sikkerheten til elevene må også tas hensyn til i utformingen og tilretteleggingen av utearealene og mulighetene for å være fysisk aktive. Det må tenkes på at elevene ikke skal komme til skade under lek og øvrige aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2011).

### **3 Valg av design og metode**

Dette kapitlet handler om de argumentene jeg har brukt for mine forskningsmessige metodevalg for å kunne belyse problemstillingen i prosjektet mitt.

#### **3.1 Et single-case design med flere analyseenheter**

For å kunne forske på området fysisk aktivitet for barn med ADHD diagnose har jeg brukt tid på å finne en egnet metode for å innsamling av data. Målet mitt med oppgaven er å få tak i lærernes perspektiv på sin undervisning. Mitt hovedfokus var på hvilken måte jeg kunne gå i dybden for å få tak i lærernes erfaringer, kunnskaper og opplevelser rundt mitt valgte tema. Jeg har valgt et case med fire analyseenheter, det vil si fire informanter. I utvalget av informanter har jeg foretatt et dybdeintervju med fire lærere i grunnskolen som har erfaring med å arbeide med barn med diagnosen ADHD og fysisk aktivitet. Spesielt har jeg spurt om hvilke erfaringer de har med fysisk aktivitet og diagnosen ADHD i forhold til uro, oppmerksomhet og konsentrasjon. Det jeg har ønsket å få tak i er lærernes refleksjoner og erfaringer som de har gjort seg gjennom sitt arbeid som kan belyse problemstillingen min.

#### **3.2 Kvalitativ metode**

I følge Thagaard (2009) skiller vi gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder som hovedkategorier innen forskning. Den kvalitative metoden vektlegger få forekomster og søker etter å gå i dybden. Den kan videre gi informasjon om få enheter. Den kvantitative metoden vektlegger antall og utbredelse og kan omfatte store utvalg. Ved å velge kvalitativ metode får en anledning til å si noe om noen få menneskers erfaringer og opplevelser om et avgrenset tema (Thagaard, 2009).

For å finne ut av hva som er egnede metoder for å finne data til en forskningsprosjekt er det viktig å vite litt om de forskjellige vitenskapelige metodene som forskere benytter seg av. I tillegg må man være i stand til å se hvilke metoder som passer til problemstillingen for hvert enkelt prosjekt. Skillet mellom de to kategoriene kan av og til være vanskelig å få tak på. I følge Ryen (2010) er den eldste og ennå mest dominerende tilnærmingen innen kvalitativ forskning den som anses for å stå nærmest den positivistiske, den naturalistiske tilnærmingen til data. Det har også vært motsetninger mellom tilhengerne av de to kategoriene.

Diskusjonen om forholdet mellom naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskning er gammel og kalles gjerne positivismestrident. En hovedtanke var at alle problemer skulle

avmystifiseres ved en vitenskapelig behandlingsmåte, dette var en av hovedideene bak positivismen.

Ryen (2010) sier videre at det ikke er alle forskere som er enige i at kvantitativ forskning er det som ligger i begrepet «positivisme», med naturvitenskapens tro på lovmessighet i seg selv. Ett felles grunnlag for den kvalitative forskningen er vanskelig å bli enige om. Kvalitative forskere hevder også at de kan få tak i en dypere forståelse av sosiale fenomener enn det man kan få fra kvantitative data. Forskerne er ikke kommet frem til enighet om en doktrine eller læresetning som grunnlag for kvalitativ forskning.

Metodene innenfor kvalitativ forskning er vanskelig å definere siden metodene spenner så vidt. I følge Ryen (2010) finnes det ingen standardtilnærming blant kvalitative forskere, men mange metoder som bruk av visuelle medier, intervju, observasjon og analyse av dokumenter. Det vil si at vi som forskere har mange mulige valg innenfor forskningsmetoder. Det gjelder da å søke å finne akkurat den eller de metodene som passer til det prosjektet en arbeider med. Det krever at forskeren har en viss kjennskap til metodene han har til rådighet. I følge Leedy (2005) er kvalitativ metode en forholdsvis ny metode innenfor forskningen i motsetning til den kvantitative, som også blir kalt tradisjonell, eksperimentell eller positivistisk forskning. Det er ikke en selvfølge at det er noen motsetning mellom bruk av kvalitativ og kvantitativ metode. I følge Holter (1996) har et metoderepertoar gitt navn til et omfattende forskningsfelt. Det er skjedd fordi metodene ofte tar utgangspunkt i et annet vitenskapssyn enn det tradisjonelle og positivistiske. Ikke slik å forstå at kvantitative metoder avvises av den kvalitative forskningen, det er mer slik at de kvantitative dataene blir henviset til en annen plass i forskningen og tenkningen enn de ble i den overveiende positivistiske fasen av samfunnsforskningen. Vinklingen i kvalitativ forskning er også gjerne noe forskjellig fra den kvantitative. I følge Leedy (2005) er kvalitativ forskning benyttet for å besvare spørsmål om komplekse fenomen, ofte med den hensikt å beskrive og forstå disse fra informantenes synsvinkel.

Kontakten med informanten er også gjerne en annen i den kvalitative forskningen. I følge Postholm (2010) innebærer det å forske kvalitativt å forstå deltakernes perspektiv. Den personlige kontakten forskeren får med informanten under intervjuet er med på å hjelpe forskeren med å forstå hva informanten virkelig sier og mener. Kroppsspråk og øyekontakt spiller inn, dette oppnår man ikke ved bare å bruke spørreundersøkelser som metoder siden en da leverer ut et skjema informanten svarer på skriftlig.

Det er også viktig å være oppmerksom på at en som forsker kan ha innvirkning på det som blir resultatet i egen forskning. Thagaard (2009) sier at en utfordring for kvalitative og kvantitative metoder kan knyttes til betydningen av det å reflektere over den mulige innvirkning egenskaper ved forskeren kan ha på forskningsprosessen, og dermed også på forskningsresultatet.

Det avhenger som sagt av problemstillingen hvilken metode man velger. Metodene kan brukes hver for seg, men kan også brukes sammen. I følge Thagaard (2009) kan kvalitative og kvantitative tilnærminger gi ulike typer data. Det kan gi fordeler å kombinere begge typer av metoder innenfor samme forskningsprosjekt. Denne kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder kalles triangulering. I følge Creswell (1998) kan man beskrive hva triangulering er ved å si at i kvalitativ forskning er det mest vanlig å bruke ulike kilder for å belyse temaet eller problemfeltet som skal undersøkes. I følge Postholm (2010) kan man beskrive selve begrepet triangulering ved å si at triangulering som prosedyre er å sikre kvaliteten på data, dette er en metafor hentet fra navigering på havet. Posisjonering på havet er bestemt av to ulike akser eller gradangivelser bygd på stjernenes posisjoner. Ved triangulering kan man både gå i dybden og i bredden på et tema. Hvis det er spesielle ting man vil gå i dybden på i et prosjekt benytter man seg av kvantitativ metode og dybde intervju. Hvis man vil se på hva en større gruppe sier om samme tema i et prosjekt kan man benytte seg av en kvantitativ metode og sende ut en spørreundersøkelse, på denne måten kan man få svar på hva en større gruppe mennesker mener om temaet uten å gå så veldig i dybden med mange utdypende spørsmål.

I mitt forskningsprosjekt var jeg inne på tanken om å bruke triangulering i forhold til å kunne innhente data fra både foreldre og barn i tillegg til de fire lærerne jeg intervjuet. Her ville jeg ha brukt spørreskjema og kvantitativ metode for innhenting av data. Dette måtte jeg dessverre velge å gå bort fra på grunn av arbeidsmengden og mitt tidsperspektiv for prosjektet. Jeg ser i ettertid at dette kunne ha bidratt til å få belyst temaet mitt fra flere interessante synsvinkler.

Resultatene av mitt forskningsprosjekt skal hentes ut av min tolkning og forståelse som hentes ut fra dataene jeg får i intervjuene. I tillegg er min forforståelse og de erfaringer jeg har gjort meg både før og etter dette forskningsprosjektet en viktig faktor i dette arbeidet.

### **3.2.1 Hermeneutisk perspektiv**

Hermeneutikk handler om tolkningslære, det vil si å at vi må tolke og forstå det vi hører og ser rundt oss. Det er en betingelse at vår forståelse bygger på konteksten eller situasjonen noe skal forstås innenfor. Denne konteksten kan ikke være objektiv eller av kontrollerbar størrelse og fungere uavhengig av personen som tolker. Det vil si at vi ser med fortolkende øyne på det vi har fremfor oss og forsøker å ikke legger mere i ting enn det vi ser og hører. Vi kan oppleve det samme som menneskene rundt oss, men vår forståelse kan være forskjellig (Fuglseth, 2006). Vi sanser og tar til oss data. Under et intervju kan man ikke begynne å diskutere med informantene for på denne måten overføre egne erfaringer, verdier og forståelse inn i svarene til informanten. Det handler om å kunne renskrive det informantene uttrykker og bruke dette som grunnlag i en masteroppgave.

I min oppgave vil jeg skaffe kunnskap om barn med ADHD i skolen og deres mulighet til å være fysisk aktive i hverdagen. Hvordan legger lærerne til rette og hvordan forstår og tolker de hvordan de best mulig kan tilpasse opplæringen ved å bruke fysisk aktivitet?

### **3.2.2 Fenomenologisk perspektiv**

I følge Kvale og Brinkmann (2012) var det filosofen Edmund Husserl som rundt år 1900 grunnla fenomenologien som filosofi. Det har skjedd mye i forskningen siden forrige århundreskifte gjennom mange oppfølgende prosjekter, noe som har ført oss et godt stykke videre.

Det er vesentlig å fokusere på fenomenologi i et kvalitativt forskningsprosjekt. Denne retningen legger føringer for hvordan vi studerer fenomenene rundt oss og hvordan de ser ut for oss som enkelt mennesker. I følge Postholm (2010) handler fenomenologisk forskning om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring. Ved å lage ei liste med tema som bringes videre inn i intervjuet eller samtalen med forskningsdeltagerne kan det føre til tilgang til mange interessante opplysninger til prosjektet. Foruten å følge temaets hovedspørsmål kan vi fylle inn med tilleggsspørsmål som kan få informanten til å reflektere og komme med ting som kan utdype og forklare nærmere hva han mener. På denne måten kan vi/forskeren få tak i essensen til informantens opplevelser og erfaringer. Temaene i intervjuet gjør det lettere for forskeren og informanten og holde seg til det som er problemstillingen for oppgaven.

Det er viktig at forskeren følger en mal, slik at man kan finne felles temaer på tvers av forskningsdeltakerne. Ifølge Postholm (2010) kan det føre til problemer hvis forskeren bare følger en enkelt strøm for hver informant, det kan bli vanskelig å finne en felles struktur eller en felles underliggende mening i forhold til fenomener. Med en enkelt strøm menes det den retningen hvert intervju følger for hver informant. Dette gjelder spesielt for det ustruktureerte intervjuet siden spørsmålene ikke er fastlåste og kan utvikles underveis. Dette forteller oss at det er viktig å spørre informantene om temaer som alle informantene får, dette for å gjøre det lettere å analysere og finne en «rød tråd» i det de sier når du senere skal gå inn å analysere. Informantene bør snakke om de samme temaene for at du som forsker skal kunne si noe om funnene dine i forhold til problemstillingen. Blir spørsmålene og temaene du følger for hvert intervju forskjellige for hver informant, kan du som forsker oppleve at det blir vanskelig å finne noe felles ut i fra de forskjellige svarene informantene kan gi på samme spørsmål. Det kan jo allikevel i seg selv være interessant å se på de forskjellige svarene informantene gir, spesielt hvis det er stor forskjell på det de svarer. Det har vært interessant å finne ut hva jeg som forsker kan trekke ut som konklusjoner av dette materialet? Ved å fokusere på individet kan målet for forskningen være å finne ut av enkeltmenneskers opplevelse, på samme tid som enkeltindividets erfaringer beskriver hvordan fenomenet kan oppleves.

Ifølge Rønning (2013) kan fenomenografi forstås ut fra dette som studier av hvordan vi som mennesker forstår og erfarer, på denne måten danner vi oss begreper om forskjellige fenomen i og aspekter av det som skjer rundt oss i verden. Videre sier Rønning (2013) at det bygger på kognitiv teori og erkjennelsen av at mennesker konstruerer mening på forskjellige måter. For å forstå hvordan en person fortolker verden rundt seg, må man søke å forstå hva personen bringer med seg inn i virkeligheten og hvordan de erfarer det som skjer. Med dette som utgangspunkt kan man forstå noe av tankegangen informanten har under intervjuet og respektere at vi som mennesker er forskjellige og kan ha ulike tanker om samme tema. Ifølge Kvale (2012) er fenomenologi i kvalitativ forskning noe som må forstås ut fra virkeligheten som informanten oppfatter, det vil si at man må se på sosiale fenomener ut fra informantens egne beskrivelser og perspektiver av verden.

For å oppnå maksimal åpenhet overfor tekstene slik de er sier Kvale (2012) at forskeren må forsøke på fenomenologisk vis å sette sine egne begreper og tenkemåte i parentes. I arbeidet med å analysere intervjuene brukte jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene som en rettesnor for å finne essensen i dataene jeg hadde samlet inn. Fokuset mitt har vært å finne ut hva lærerne virkelig gjør i arbeidet sitt. Jeg har sammenlignet svarene fra de fire informantene

for å finne ulikheter og likheter. Jeg har til slutt sammenfattet svarene i de forskjellige utsagnene lærerne har gitt.

### **3.3 Intervju, dybdeintervju**

Metoden jeg har valgt for dette prosjektet er en kvalitativ studie med dybdeintervju eller med andre ord et semistrukturert intervju som redskap for innsamling av data.

Under forberedelsene til prosjektet mitt hadde jeg et sterkt ønske om å gå inn å observere elever og lærere i klasserommene, siden det forskningsmessig sett hadde vært veldig interessant. Etter nærmere vurdering kom jeg fram til at dette krevde mye tid og arbeid av meg og ville sprengte rammene for prosjektet mitt. Jeg valgte derfor å hente dataene mine utelukkende fra mine dybdeintervju med de fire utvalgte lærerne.

Intervju som metode kan ligge nært opp til det informantene opplever i sin hverdag og samtalen de har med andre mennesker. I følge Ryen (2010) kjennetegnes et dybdeintervju ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og saker etter tema. Det er her viktig å ikke fastlegge i detalj spørsmålsformuleringer og rekkefølgen av spørsmålene. Slike intervju har i seg deler av vanlig uformell konversasjon eller samtale, og har et større innslag av spørsmål og stikkord som intervjueren har en plan om å stille informantene. Det finnes retningslinjer som skal hjelpe forskeren gjennom intervjuprosessen fordi det semistrukturerte intervjuet er konversasjon eller samtale med bestemte hensikter (Ryen, 2010).

Kvale (2012) sier at et semistrukturert intervju verken er åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det gjennomføres med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Dette har jeg forsøkt å få til i mine intervjuer av informantene.

I mine intervju har jeg valgt å følge til dels fastlagte spørsmål som informantene fikk bruke så mye tid de trengte til å svare på. Det førte til at de allerede kunne ha svart på flere spørsmål som jeg stilte senere i intervju guiden. Dette tok jeg hensyn til under intervjuene og hoppet over det vi hadde vært innom. I dybdeintervjuene mine har jeg benyttet meg av åpne spørsmål som gav informantene anledning til å gå i dybden på temaet jeg spurt om. Der informantene har hatt mye å meddele har jeg latt dem prate om temaet slik at jeg på denne måten i ettertid har kunnet trekke frem viktige ting i det de har sagt.



Videre hadde jeg et ønske om å ha en viss frihet på samme tid som jeg ønsket kontroll på spørsmålene i prosjektet mitt. Ved å sortere spørsmålene etter tema gav det meg mulighet for å kunne komme med tilleggsspørsmål som kunne gi informantene en mulighet til å utdype det de fortalte meg. Med denne metoden ble ikke intervjuet helt fastlåst til spørsmålene og gav rom for litt assosiasjon og refleksjon rundt det som kom frem i intervjuene. I følge Kvale (2012) er forskningssamtalen en intervjuform som bygger på den kvalitative forskningstradisjonen med ønske om å forstå verden fra informantens side. Det er ofte ønsker om å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden og vitenskapelige forklaringer på ulike fenomener. Med dette hadde jeg et ønske om å søke å forstå hva informanten sa ved å sette meg inn i deres situasjon ved å lytte og være empatisk. Dette er en balansegang siden jeg ikke helt kan fri meg fra mine egne tanker, meninger og erfaringer og følelser. Kvalitativ forskning vil alltid påvirkes av forskerens forståelse og bakgrunn (Nilssen, 2012). Jeg la mye arbeid i å være mest mulig nøytral i forhold til min bakgrunn og forforståelse. I følge Postholm (2010) er det viktig å huske på at dersom forskeren skal kunne møte de ulike forskningsdeltakerne på samme måte, er det vesentlig at han eller hun legger sin forforståelse og også forståelsen som utvikles underveis i intervjuene til side. Det er en fare for at min forforståelse som forsker kunne bli for dominerende i min forskning. Dette er noe jeg har vært bevisst på i mitt arbeid. Forskeren kan bringe med seg sine erfaringer inn i forforståelsen og bidrar til å skape den konteksten noe forstås innenfor. Siden jeg i mange år har jobbet som barnehagelærer, lærer i skolen og i tillegg har drevet som idrettsinstruktør bærer jeg med meg en god del opplevelser, erfaringer og meninger rundt temaet fysisk aktivitet og barn med diagnosen ADHD. Det har vært en utfordring å sitte i intervjusituasjoner å ta inn det informantene har kommet med uten å ta på meg mine "erfaringsbriller" og lede svarene inn på det jeg forventet å få høre. Monsen (2012) sier i sin masteroppgave om klasseledelse at det innen forskning har vært rettet kritikk mot bare å bruke intervju som informasjonskilde. En annen kritikk har vært at det kan være en fare for at informantene snakker deg etter munnen og forteller det de tror du vil høre når du intervjuer. Jeg valgte bevisst å ikke si noe om min bakgrunn annet enn at jeg er barnehagelærer og spesialpedagog. På denne måten unngikk jeg å avsløre for mye av min forkunnskap. Jeg var utelukkende ute etter lærernes erfaringer og kunnskap.

Oppgaven min handler om å finne ut hvilke erfaringer og kunnskaper lærere har opparbeidet seg ved å jobbe med fysisk aktivitet i skolen for barn med diagnosen ADHD. Hva har de erfart har fungert og hva har ikke fungert? Hvilke tanker har de gjort seg i sitt arbeid for å

legge best mulig til rette for elevene. En hovedregel her er der man kan si at man bruker dybdeintervjuer der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2012).

Hoved fokuset mitt har vært hvilke data jeg har kunnet hente fra informantene om hvordan de kan gi tilpasset opplæring med fysisk aktivitet til elever med ADHD. Jeg er fornøyd med valget av dybdeintervju som metode. I følge Tjora (2012) er målet med dybdeintervjuer i all hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som handler om noen spesifikke temaer som jeg som forsker har bestemt meg for på forhånd.

### **3.4 Operasjonalisering med utvikling av intervjuguide**

Intervjuguiden er et semistrukturert utgangspunkt for intervjuene, som ble lagret på en taleopptaker og senere transkribert. Spørsmålene mine er satt i et system der jeg ønsker å innhente mest mulig informasjon til mitt forskningsprosjekt i løpet av den timen jeg så for meg at intervjuet skulle vare. Jeg har utarbeidet spørsmål som åpner for refleksjon hos informanten. Jeg har vært bevisst på at åpne spørsmål gir et godt utgangspunkt for en samtale. Ved å unngå lukkede spørsmål har jeg ikke fått ja eller nei svar, men gode lange svar som har gitt meg verdifull informasjon.

I følge Fuglseth (2006) er det viktig å på forhånd utvikle en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål for det semistrukturerte intervjuet. Intervjueren følger som regel opp med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon fra informanten. Denne intervjuformen har en fordel med at den henter standarddata fra informantene i tillegg til at vi får en større dybde gjennom det strukturerte intervjuet. Med standarddata mener jeg informasjon som forskeren henter fra alle informantene ved å gi dem de samme spørsmålene. Når forskeren har fått svar på standarddataene kan han gå enda mer i dybden for og utforske sider ved det informantene kom med av informasjon. Standarddataene jeg var ute etter var for eksempel hvor lenge de hadde jobbet som lærere, kjønn og tilleggsutdanning.

Intervjuene ble foretatt på våren med noen ukers mellomrom. Informantene var fordelt på to skoler i to forskjellige kommuner. Den ene skolen er en utkant skole med under hundre elever fra første til tiende trinn. Den andre skolen er en by nær skole med godt over tre hundre elever fordelt fra første til syvende trinn. Begge skolene legger vekt på fysisk aktivitet i sin undervisning. Lærerne fikk selv bestemme et tidspunkt som passet for å gjennomføre intervjuene. Tre av intervjuene tok ca. en time, det fjerde intervjuet varte i en og en halv time. Dette gjorde at jeg fikk gode intervjuer med mye datamateriale å jobbe med.

Jeg intervjuet lærere som jobbet på barne- og mellomtrinnet ved begge skolene.

På bakgrunn av det lærerne fortalte meg i intervjuene har jeg kunnet samle mine data til denne oppgaven.

### **3.4.1 Prøveintervju og øvrige forberedelser**

Ved å gjennomføre et prøveintervju sammen med en pensjonert lærer opplevde jeg at det gav meg god informasjon om hvordan jeg skulle jobbe videre. På denne måten fikk jeg erfare hvilke spørsmål som kunne gi meg svar på problemstillingen og hvilke spørsmål som var overflødige. Etter prøveintervjuet jobbet jeg videre med intervjuguiden min og rettet opp og formulerte spørsmålene mine på en mer presis måte. Enkelte spørsmål kuttet jeg helt ut, i tillegg til at jeg fikk nye ideer og formulerte nye spørsmål. Allikevel beholdt jeg mange av spørsmålene mine slik jeg opprinnelig hadde tenkt dem, men prøveintervjuet fikk meg et langt steg frem i det videre arbeidet.

I følge Ryen (2002) er det de som forskeren intervjuer som gir informasjon om den aktuelle kulturen, forskeren ser vedkommende som en medarbeider. I et informantintervju rettes oppmerksomheten mot den intervjuede selv. Gjennom prøve intervjuet fikk jeg erfare at det er et samarbeid mellom intervjuer og informant som gir et resultat å bygge videre på.

### **3.5 Valg av informanter**

For å ha en mulighet for å forske i dybden har jeg valgt å ha et lite utvalg med informanter. Jeg har ikke vært avhengig av mange informanter for å finne svar, jeg har funnet nok informasjon ved å gå i dybden i intervjuene mine. Jeg har vurdert det slik at det ikke har vært mulig på grunn av tidsbruk å foreta et stort antall dybdeintervjuer. I følge Postholm (2010) kan forskeren for eksempel velge tre personer, ved hjelp av intervju kan hun klare å finne en felles essens eller sentral opplevelse som fellesnevner eller kjernen i forskningsdeltakernes erfaring og opplevelse innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid.

Jeg har valgt å intervju **fire** lærere med noenlunde samme utdanning som på en relevant måte kunne bidra med informasjon. Dette øker ikke informasjonsinnholdet i intervjuet siden jeg ikke har så stor variasjon i utvalget, men dette kan kompenseres ved at de jobber eller har jobbet med barn med ADHD diagnosen og har et noenlunde felles referanse grunnlag. Selv om barn med ADHD kan være forskjellige er det allikevel mange fellesnevner. Under intervjuene har jeg allikevel fått forskjellige detaljer og nyanser i de forskjellige svarene på

det jeg har spurt om siden de er forskjellige som mennesker og bærer i seg forskjellig erfaringsgrunnlag. Det vil si at jeg har et godt nok datagrunnlag selv om jeg har hatt få informanter.

Gjennom mine kontakter har jeg fått en del forslag på hvem som kunne være mine informanter eller med andre ord mine gode fortellere. I mitt valg av skoler har jeg hatt et spesielt fokus på hvordan de jobber med fysisk aktivitet spesielt for barn med ADHD. Ved å følge med i media og på hva mine kontakter har fortalt meg, har dette gjort det lettere å finne aktuelle skoler å innhente informanter til oppgaven min. Jeg har kontaktet to rektorer ved to skoler over telefon og på e-post i tillegg til at jeg har vært og besøkt dem. Den ene skolen er en middels stor skole i en middels stor by, den andre er en liten skole i en bygd utenfor en middels stor by i Norge. Ved begge skolene tok jeg kontakt med ledelsen ved skolen, de formidlet videre min forespørsel til lærerne. På denne måten fikk jeg mine fire frivillige informanter som ønsket å bidra til å gi meg verdifulle data til min undersøkelse.

Jeg utformet et samtykke skjema og en intervjuguide som informantene mine fikk oversendt i forkant av intervjuene. Jeg fikk tilbakemelding på e-post fra en informant som var veldig positiv til temaet mitt for oppgaven. Informanten skrev:

Vi er veldig nysgjerrige på om økt fysisk aktivitet har en positiv effekt på elevenes læring.

Informant 2

Det var spesielt viktig for prosjektet mitt at skolen har hatt eller har elever med ADHD diagnosen siden dette er essensielt i problemstillingen for oppgaven min. I følge Dalen (2004) er det viktig å vurdere hvilke informanter man ønsker seg. Et best mulig valg av informanter forutsetter med andre ord at forskeren har både et teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å kunne ta dette valget.

Lærerne som jobber tett med elevene hver dag kan sies å ha et høyt informasjonsnivå om temaet siden de jobber med temaet fysisk aktivitet og barn med diagnosen ADHD hver dag. De har også ha et høyt bevissthetsnivå og kunnskaps nivå om det de arbeider med. Dette har jeg vært bevisst på å få frem i intervjuene jeg har gjennomført. Ved å være en engasjert og positiv intervjuer håper jeg at jeg har fått til et godt klima for intervjuene som har ført til at informantene har fått til å uttrykke seg om temaet og følt en velvilje for å delta. Med dette har jeg ønsket å utnytte informantenes ressurser i min forskning.

Utvalget endte opp med tre kvinner og en mann. De har jobbet fra to til atten år i skolen. Jeg har nummerert lærerne fra 1 til 4 for å ivareta deres anonymitet.

### **3.6 Søknad om tillatelse for gjennomføring med noen etiske refleksjoner**

Når en skal samle inn data i et forskningsprosjekt må en undersøke om en trenger å søke om tillatelse. Dette gjør man ved å sende inn et skjema til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Det er NSD som avgjør om forskningsprosjektet er meldepliktig. I god tid før jeg foretok intervjuene gjorde jeg meg kjent med NSD sine retningslinjer og søkte om tillatelse for å gjennomføre mine intervjuer. Jeg la ved en beskrivelse av hvordan jeg ville foreta intervjuene og formålet med mitt prosjekt. Dette fikk jeg som svar:

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

Vedlegg nr.4

Jeg har forsøkt å følge alle retningslinjer ved gjennomføringen av arbeidet mitt med masteroppgaven.

Det er en del sider i forskningen som krever at vi er etisk bevisste. Jeg vil her gå nærmere inn på informert samtykke og konfidensialitet som blir viktig i mitt forskningsarbeid. I følge Thagaard (2009) kreves det av forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i forhold til omgivelsene i all vitenskapelig virksomhet. Forskeren må tenke gjennom og avklare sin egen rolle og informantens rolle før intervjuet begynner. Dette for å unngå misforståelser og problemer i løpet av intervjuet. Det gjelder å ivareta den etiske siden i forskningsprosjektet.

Det har vært viktig for meg at anonymiteten til mine informanter med navn og sted på deres arbeidssted er hemmelig. Jeg har fra første stund aldri brukt navnet på mine informanter i mine notater. De har fått nummer etter den rekkefølgen jeg har intervjuet dem i for å gjøre det lettere for meg selv å huske dem. Dette er i tråd med de retningslinjer jeg må forholde meg til i min forskning.

Ved avslutningen av dette prosjektet ble alle data fra intervjuene mine slettet i henhold til retningslinjene til NSD.

Før hvert intervju ba jeg informantene skrive under et samtykke skjema.

Forskeren må innhente samtykke fra informanten om å få bruke opplysningene som kommer frem under et intervju. Dette er viktig for at informanten skal føle seg trygg på at informasjonen han gir fra seg skjer under kontrollerte rammer. Forskeren kan ikke bruke dataene til annet enn det er tenkt til i dette forskningsprosjektet. Ifølge Thagaard (2009) er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke.

I tillegg kan informanten trekke seg fra prosjektet både før, under og etter prosjektet hvis det er ting som dukker opp som informanten ikke kan gå god for. I følge Thagaard (2009) kan informantene til enhver tid rett til avbrytelse av sin deltagelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Dette prinsippet er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre. Dette er en sikkerhet for alle informanter og kan føre til at flere ønsker å stille opp i intervjuer for slike forskningsprosjekter. Informanten kan komme hjem etter et intervju og gruble over det han har sagt. Kanskje kommer han frem til at ting ble oppfattet eller sagt feil, da er det fint å ha en mulighet for å kunne gå tilbake på dette.

### **3.7 Analysemetode av innkommet informasjon**

Begrepsstyrt koding er koder som forskeren har laget i forveien. Disse kodene bygger på litteratur om emnet eller ved å se på materialet en har tilgjengelig. Gjennom kodingen kan man kategorisere og finne mening, og på denne måten finne spor i store mengder med transkripsjoner fra intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg har hele tiden reflektert over egen erfaring på feltet og sammenlignet med svarene informantene har gitt meg. Dette har gitt meg noen tanker om å ikke være så forutinntatt på hva svarene kunne komme til å bli. Dette har vært interessant og lærerikt. Utgangspunktet mitt har vært hva lærerne har erfart og hva de gjør i sitt arbeid.

Mitt mål med intervjuene har vært å kunne fortolke informantens livsverden. I følge Kvale (2012) er det å få tak i livsverden til informantene en måte å fortolke intervjuenes betydning på. Analysen har på en måte foregått gjennom hele prosessen med denne oppgaven. Tankene mine har spunnet rundt temaene mine og svarene jeg har fått hos mine informanter. Det har etter hvert dannet seg noen hovedpunkter.

Første del av analysearbeidet mitt var å gå gjennom råmaterialet mitt. Dette var å lese gjennom transkriberingen av intervjuene. Allerede under transkriberingen kom tankene mine og jeg valgte å sette opp fokus ord fra det informantene mine kom med av opplysninger. Dette gjorde jeg for å ta vare på ideer til det senere arbeidet mitt med analysen.

Deretter grovstrukturerte jeg materialet og så på problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine for å finne svar på undersøkelsen min. I min presentasjon av intervjufunn har jeg her valgt å ta for meg spørsmålene i intervjuguiden som svarte best på forsknings spørsmålene mine. Jeg har også brukt noen få sitater fra mine intervjuer for å belyse min problemstilling. Disse svarene danner grunnlaget for min forskning. Jeg har her valgt ut de viktigste spørsmålene i min intervjuguide siden de er nærmest opp til å gi svar på forskerspørsmålene mine og problemstillingen. I mitt forskningsmateriale er det bare noen få tabeller å studere siden teksten min presenterer resultatene i en fortolkende tekst med innflettede intervjusitater.

### **3.8 Reliabilitet**

Målet med å skrive en oppgave er jo at du skal bli tatt på alvor, det du skriver må være pålitelig. I følge Thagaard (2009) knytter vi reliabilitet til spørsmålet om forskningens pålitelighet. I følge Everett (2012) forbindes ofte ordet reliabilitet med målinger i kvantitative undersøkelser. Vi kan også finne ut hvor pålitelige dataene og problemstillingen vi har valgt er. Dette kan vi finne ut gjennom litteratur søk som underbygger påliteligheten til temaet.

Min rolle som forsker har i dette prosjektet vært å foreta fire dybde intervjuer. Jeg har valgt å bruke bare denne metoden fordi jeg anså det som sannsynlig å få de opplysningene jeg trengte til prosjektet mitt. Dette har gjort at det har vært greit å finne min rolle fordi jeg ikke har benyttet meg av mange metoder for å finne mitt datamateriale. .

Gjennom prosessen med å analysere mine funn har jeg allikevel flere ganger kjent på ønsket om å kunne gå inn å observere hva lærerne egentlig gjorde i timene, og ikke bare få kunnskap gjennom intervjuene mine ved å høre på det informantene fortalte meg. Ønsket om å få vite mere og se ting med egne øyne hadde kanskje gitt meg mere informasjon. En fare med denne måten å jobbe på er at det hadde blitt lettere å blande inn mine egne tanker, erfaringer og kunnskap inn i datamaterialet mitt. Det er lærernes erfaringer jeg har vært ute etter å finne og ikke mine egne. Dette har vært en utfordring på samme tid som jeg er fornøyd med data materialet mitt.

### 3.9 Validitet

Thagaard (2009) hevder at for å forstå begrepene reliabilitet og validitet i forhold til forskning, så bør man søke i litteraturen og tidligere forskning. Validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet. Videre sies det at datas validitet har å gjøre med utvalg og innsamling av data (Everett, 2012).

I følge Kvale (2012) er det viktig å stille seg spørsmålene om pålitelighet og gyldighet både før, etter og underveis i forskningsarbeidet. Hvor valid eller gyldig er undersøkelsen min? Har jeg klart å svare på problemstillingen min, og i hvilken grad har jeg klart å belyse denne gjennom aktuell teori og de spørsmålene jeg har stilt med påfølgende resultater. Jeg har gjennom arbeidet mitt stilt meg spørsmålene, fikk jeg nok informasjon gjennom innhenting av forskningsdataene gjennom intervjuene mine til å komme med en god konklusjon på min forskning? Har jeg klart å knytte teorien jeg har funnet på mitt forskningsområde til det jeg har fått av informasjon om gjennom mine informanter?

Postholm (2010) sier at validitet i kvalitativ forskning er mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere enn utvalgets størrelse. Det vil si at det setter store krav til meg som forsker at jeg klarer å analysere dataene mine på en slik måte at det får frem essensen av det mine informanter har gitt meg av informasjon. Klarer jeg å tolke det informantene forteller meg uten å feiltolke eller utelate viktig informasjon? Mangfoldet i datamaterialet kan være stort selv om utvalget informanter er lite. Det har kommet frem temaer og poenger som jeg ikke hadde tenkt på før prosjektet startet, det som har vært viktig for meg er å klare knytte dette opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og ikke begi meg ut på viddene sammen med informantene. Med dette mener jeg at det har vært viktig for meg å reflektere over om intervjuene har handlet om temaet fysisk aktivitet og barn med diagnosen ADHD. Det har videre vært viktig for meg under intervjuene å ikke samtale rundt ting som nødvendigvis ikke har hatt så mye med problemstillingen min å gjøre, og på denne måten gjort gjøre det vanskelig å analysere og finne valide svar?

I hele prosessen min med utarbeidelse av problemstilling, forskerspørsmål og intervju guide har jeg jobbet etter det som Everett (2012) sier i sin bok, det vil si at målet er å samle inn relevante data for å svare på problemstillingene og inkludere alle de data som er av betydning.



## **4 Resultater**

### **4.1 Presentasjon av resultater**

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra intervjuundersøkelsen min som omfatter fire intervjuobjekter. Intervjuene har resultert i en mengde data som jeg har analysert videre og som belyser problemstillingen min med tanke på fysisk aktivitet i skolehverdagen for barn med diagnosen ADHD. Oppgaven min har hovedfokus på fysisk aktivitet i opplæringen og dette ligger som et hovedtema for alle spørsmålene mine.

Spørsmålene jeg har fra intervjuguiden er i dette kapittelet omgjort til overskrifter der jeg gjennomgår informantenes svar og redegjør for dem.

#### **4.1.1 Identifikasjon av informantene**

For lettere å kunne identifisere informantene i den påfølgende analysen har jeg gitt dem anonyme navn i form av informant 1,2,3 og 4. Jeg vil ikke komme inn på informantenes kjønn da det begrensede utvalget intervjuobjekter gjør det vanskelig å si noe i forhold til dette.

#### **4.1.2 Lærernes fartstid i skolen**

Det var interessant for meg å vite hvor lenge lærerne hadde jobbet i skolen for å se om det ga seg utslag i svarene jeg fikk. Lærerne var opptatte av å legge til rette for fysisk aktivitet i undervisningen og friminuttene. De fulgte det som var blitt avtalt i kollegiet og jobbet ut fra dette.

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Tre av informantene hadde jobbet en god del år i skolen før intervjuet, henholdsvis 10, 15 og 18 år. Den fjerde informanten var nyutdannet og ferdig som lærer to år før intervjuet ble foretatt.

Den nyutdannede læreren fikk hjelp og støtte gjennom faste veilednings samlinger ved Universitetet han hadde studert ved. Dette ga ham svar på en del spørsmål som dukket opp underveis som nyutdannet lærer.

### **4.1.3 Aktivitetsbanken for fysisk aktivitet i skolen**

Denne ide og ressursbanken for fysisk aktivitet i skolen ligger på Udir. sine sider og er ment som en hjelp i undervisningen for pedagoger og andre som jobber i skolen. Dette arbeidet har foregått over noen år og kalles nå for aktivitetsbanken (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Har dere kjennskap til og bruker ide og ressursbanken med hensyn til fysisk aktivitet som kunnskaps departementet har laget?

Informant 1, 3 og 4 hadde ingen kjennskap til ide og ressursbanken. Informant 2 sa at den hadde fått et tips, men var ikke sikker på om det var den samme som jeg snakket om.

### **4.1.4 Kunnskap om ADHD diagnosen**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvor finner dere informasjon/opplysninger om lover og regler når det gjelder fysisk aktivitet og barn med ADHD diagnosen i skolen?

Informant 1 forteller at det egentlig er litt tilfeldig hvor han får opplysningene fra. På lærerens forrige arbeidsplass fikk han informasjon fra spesialpedagogen på skolen. Der fikk informantene tilsendt et skriv med noen tips om tilrettelegging for barn med ADHD. Dette fikk læreren fordi han hadde en elev med diagnosen i klassen. Ellers fås informasjonen etter tips fra kollegaer på skolen. Informanten har ikke spesialpedagogisk utdanning eller noen spesiell opplæring om ADHD gjennom i grunntutdanningen.

Informant 2 sier de blir satt til å se på slike ting selv. Det er stort sett det informantene selv har funnet av informasjon gjennom utdanningsdirektoratet og det som står i lærerplanen. Det er ikke mye utover dette informantene kan si den har blitt informert om. Informanten forteller videre at han også har blitt utfordret på å ha aktivitet i klasserommet av ledelsen. I den forbindelse har de fått en bok som heter -The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement (Lengel & Kuczala, 2010). I denne boken blir de utfordret til å bruke en del øvelser for å forberede læringsarbeidet. I tillegg oppfordres det til å ta pauser i læringsarbeidet for å klare hjernen for videre læring. Det er dette lærerne ved skolen har jobbet med dette skoleåret. Det er med tanke på de som trenger aktivitet, spesielt de med ADHD diagnose. Det er disse elevene som vil tjene litt ekstra på å få en liten pause i timen for å få være fysisk aktive.

Informant 3 opplyser at de jobber i forhold til lover og regler på skolen når det gjelder undervisning, det vil si opplæringsloven. De får ikke noen spesifikke opplysninger om ADHD diagnosen.

Informant 4 har lest litt, spesielt etter at informanten overtok klassen i høst. Læreren har hatt møte med forrige lærer og foreldrene i klassen. Videre har læreren lest sakspapirene og den sakkyndig vurderingen til eleven med ADHD diagnose. Informanten har også ledd på internett og lest litt vilkårlig. Informanten sier den er kritisk til det den finner og leser om det som er typisk for diagnosen ADHD. Informanten sier det er 10 år siden den har tatt utdanning, men det som er viktigst for informanten er å se at elevene er så forskjellige og det å se individet som informanten har med å gjøre. Videre forteller informanten at den har snakket med foreldrene og forrige kontaktlærer i tillegg til å ha blitt kjent med eleven med ADHD diagnose.

## **4.2 Fysisk aktivitet**

### **4.2.1 Fysisk aktivitet i skolen**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hva legger du i fysisk aktivitet i skolen når vi ser bort fra faget kroppsøving?

Informant 1 forteller at den fysiske aktiviteten skjer primært utenfor klasserommet. Dette gjør de ved å bevege seg både i og utenfor skolens område. De legger til rette for fysisk aktivitet ved å gå ut og ha uteskole. Informant 1 mener også at det er fysisk aktivitet å springe noen runder rundt skolen som et lite pauseinnslag.

Informant 1,2 og 4 forteller at de har fysisk aktivitet ved å gjøre noen øvelser i klasserommet, gjerne på starten av dagen. Alle informantene uttrykker at de har fysisk aktivitet som avbrekk i teoretiske økter der det blir litt mye stillesitting. Informant 3 legger vekt på at undervisningen ikke skal være kun for de elevene som mestrer strukturen med å sitte stille og rolig. Informantene uttrykker videre at den ikke tror stillesitting er den optimale opplæringsformen for normalelever heller.

Informant 3 og 4 sier at de legger vekt på at elevene er aktive i utetiden i løpet av dagen. Det er viktig at de får pulsen opp og 'blodpumpen' i gang. Frisk luft er her et viktig punkt som informant 4 er opptatt av.

Informant 3 legger også vekt på at de er en skole som har veldig fokus på fysisk aktivitet. Skolen har omstrukturert hverdagen for å få inn fysisk aktivitet, de prøver å få til fysisk

aktivitet inn i opplæringen og inn i fagene. Videre sier informant 3 at de har praktisk matematikk der de er i aktivitet og har oppgaver der de beveger seg og jobber utendørs. Elevene springer mellom poster og leter etter tall, kaster på blink og regner ut regnestykker. Informanten sier at dette ikke er så stor fysisk aktivitet men informant 3 regner med at det er litt mer fysisk aktivitet enn det de vanligvis gjør i klasserommet. Ute har de et bredere spekter av ting de kan gjøre og mange oppgaver som egner seg bedre til å gjøre ute slik at de får muligheten til å være fysisk aktiv.

Informant 4 uttrykker at det må tas hensyn til elevenes daglige behov. Det er også fint med litt fysisk aktivitet ved timebytte og aktivitetsskifte. Fysisk aktivitet er også å springe ned og hente fruktkassen.

#### **4.2.2 Fysisk aktivitet i undervisningen**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan integrerer dere fysisk aktivitet inn i den daglige undervisningen?

Både informant 1 og 2 forteller at skolen jobber mye med uteskole. En dag i uka er de ute og legger vekt på friluftsliv. Sistnevnte uttrykker at ute aktivitetene er lagt til rette med litt ekstra tanke på de som har ADHD eller har et ekstra behov for å røre på seg. Dette gir litt fysisk aktivitet mellom øktene eller i øktene med undervisning.

Informant 2 sier at elevene med ADHD er mest mulig i klasserommet og sammen med resten av klassen. De er opptatt av at de ikke skal være for mye alene på gruppe og bli godt integrert i klassen. Informant 3 er opptatt av å legge fysisk aktivitet inn i alle fag, uansett om det er for eksempel norsk, matematikk eller samfunnsfag. Det kan være at de løper mellom poster med spørsmål fra samfunnsfag eller norsk. På denne måten bruker de kroppen ved å reise seg opp og bruke klasserommet eller uterommet til å sortere f.eks. ordklasser eller lignende. Dette gjør de i stedet for å sitte helt stille og svare på et skjema eller skrive i boka si.

Informant 4 er opptatt av å tilpasse forholdene til læringsmål og faglig innhold. Det skjer noe hele dagen gjennom hele arbeidstiden. Dagen er oppbygd av alle de små enkeltbehovene. Det er flott at elevene sier ifra om ting slik at læreren kan forstå situasjonen og tilpasse den til elevenes behov. Videre sier informant 4 at den skulle selvfølgelig gjort mer.

#### **4.2.3 Fysisk aktivitet som virkemiddel for elever med ADHD**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Bruker dere fysisk aktivitet som et virkemiddel i skolen for elever med diagnosen ADHD? Hvis nei, hvorfor ikke? Hvis ja, kan du gi eksempler på aktiviteter?

Informant 1 uttrykte at de lærerne som hadde vært på trinnet før informanten begynte på skolen syntes det ville vært positivt for eleven med ADHD å være ute.

Informant 2 nevnte en stressball som elevene kunne sitte å klemme på mens undervisningen foregikk.

Informant 3 fortalte at det er fokus på fysisk aktivitet ved skolen. Hele kollegiet er enige om det, uten at de er enige fungerer dette ikke. Det betyr at det er flere inspeksjoner og en del andre oppgaver i inspeksjonen enn det som er vanlig. Skoledagen er omstrukturert, først tre kvarters undervisning tidlig på dagen, så 20 minutters fysisk aktivitet der det er tilrettelagte oppgaver. Så er det en og en halv time undervisning, etter det er det mat friminutt. Så kommer en og en halv times undervisning. I den siste 20 minutter bolken har de lagt til rette for at første til fjerde klasse skal kunne ha frilek. Dette på grunn av at de har sett at første til fjerde klasse er mer fysisk aktiv i leken sin enn de eldre ungene er.

Aktivitetene i den fysiske tilrettelagte undervisningen er alt fra skøyter, gå på tur, slåball, fresbee golf, skateboard og hoppetau. Det varierer etter årstiden hvilke aktiviteter som tilbys. Elevene kan velge seg en aktivitet som er voksenledet.

Informant 4 sier at de ikke legger spesielt til rette for fysisk aktivitet som et virkemiddel i skolen for barn med ADHD diagnosen. Det kan være et resultat av at de ikke har hatt så mange med denne diagnosen ved skolen og fordi eleven de har nå fungerer godt til tross for diagnosen.

Videre sier informant 4 at de ikke har gjort noe med den fysiske aktiviteten utover målet ved skolen om økt fysisk aktivitet for alle. Informanten opplever ikke ADHD som et problem, det er grunnen til at informanten ikke kunne gi meg så mange svar på spørsmålet mitt.

#### **4.2.4 Konsentrasjon og oppmerksomhet etter fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvilke erfaringer har du i forhold til barns konsentrasjon og oppmerksomhet i forhold til det å være i fysisk aktivitet. Kan du i så fall gi eksempler?

Alle informantene er enige om at etter fysisk aktivitet er elevene stort sett rolige og klar for å sette i gang med en teori økt. Informant 1 forteller at barna med ADHD ofte har et behov for struktur.

Informant 1 opplever at barn med ADHD kan være ivrig etter å komme inn å gjøre noe teoretisk etter fysisk aktivitet. Det kan også være forskjeller i disse barnas modenheten og hvordan de reagerer på fysisk aktivitet.

Informant 2 sier at det i noen situasjoner fungerer veldig godt med fysisk aktivitet, i andre situasjoner ikke. Dette kan være avhengig av dagsform. Det kan hjelpe at de får en liten aktivitet og liten pause før de setter seg ned igjen og for å jobbe videre.

Informant 3 opplever at elevene jobber strukturert og godt med matteverksted fordi dette er en arbeidsmetode de har vært vant med tidligere. De samarbeider og får masse utbytte av det de gjør. Dette har informanten hundre prosent tro på fordi elevene får beveget seg, de får brukt seg selv på en annen måte på dette matteverkstedet. Elevene former ting med fingrene, de får flyttet på ting med hendene fysisk i stedet for å sitte å gjøre dette i boka.

Informant 3 har erfaring med å jobbe litt med alternativ undervisning. Elevene får rørt seg på en annen måte. Informanten mener at elevene garantert lærer mer av denne typen undervisning og jobber mere fokusert og lengre etter ei fysisk økt.

Klassen til informant 3 er en urolig gjeng som kunne ha gått glipp av mye undervisning hvis de hadde vært nødt til å sitte helt i ro og jobbe med bøkene sine. De er en meget smart gjeng og har mye å gå på. De er urolig og ufokusert og trenger rettleiding for å finne fokus.

Informant 4 opplever at i stedet for å sitte i ro ved pulten vil elevene at de skal være med ut og gå en rolig tur, spille slå ball eller kubb for å få opp pulsen. Etter en slik økt er de klar for undervisningen.

#### **4.2.5 Atferd etter fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Opplever du at barn med diagnosen ADHD er roligere, har uendret atferd eller er mer urolige etter fysisk aktivitet?

Informant 1, 2 og 3 mener alle at elevene blir roligere av fysisk aktivitet. Informant 2 mener generelt sett at elevene blir roligere. Informant 3 synes helt klart og uten tvil at de blir mer rolige etter fysisk aktivitet.

Informant 4 sier at det kommer an på aktiviteten. Veldig høyt aktivitets nivå gjør at elevene må roe seg ned etterpå. Innsats og aktivitet er av og til litt høy hos elevene, men informant 4 opplever at de er skjerpet og klar til arbeidsøkt etterpå.

Informant 1 opplever at det kan variere hvor konsentrert elevene blir etterpå. En elev kan "kaste seg over boka og skrive". Det kan foregå i et raskt tempo, men eleven gjør det han skal. Eleven som er mest umoden kaster seg ikke over boka, men trenger hjelp for å komme i gang med å skrive.

#### **4.2.6 Fordeler med økt fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Ser du som lærer fordeler med å øke den fysiske aktiviteten i skolen?

Informant 1 tror at hverdagen hadde blitt veldig tøff ei uke inne på klasserommet med de elevene som er urolige. Dette løser de med korte intervaller der elevene sitter i ro, dette gjør at de klarer å konsentrere seg i undervisningen.

Informant 2 sier at den har god tro på at det er fordeler med fysisk aktivitet. Videre sier informantene at det er forskning som tilsier dette. Informanten føler at i år har de hatt mye fokus på fysisk aktivitet både med uteskole og med arbeidet i klasserommet. Informanten mener at dette har gitt utslag hos elevene.

Informant 3 sier at det definitivt og uten tvil er fordeler med fysisk aktivitet. Dette er spesielt viktig og i forhold til guttene. Informanten mener det kan være mange som er uenig i dette, men sier det er unntaksvis er jenter som er urolige. Informanten kan skrive under på at det er mer aktivitet hos guttene. Det har ingenting med lærevilligheten eller intelligens å gjøre.

Informant 4 vil ikke si hverken ja eller nei. Det kan hende de kunne ha endret på ting slik at de med ADHD kunne fått enda større læringsutbytte.

#### **4.2.7 Utfordringer i forhold til tilrettelegging for fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvilke utfordringer ser du som lærer med å legge til rette for fysisk aktivitet for barn med ADHD? (ressurser, økonomi, tid, lokaler....)

Informant 1 uttrykker at det kommer an på ressursene og holdningene til de ansatte. Det kan være en mental sperre hos dem der de tror de ikke oppfyller kravene i lærerplanen hvis de går ut. De skal jo gjerne ha planer for alt, helst i forkant. De vil gjerne arbeide i ti minutters intervaller, for så å krysse av for å se hva de har gjort og dokumentere dette. Det er ikke slik det fungerer mange ganger for disse elevene, du må ta de som de er der og da. Informanten flyter på sin erfaring og gjør det som den synes ser bra ut.

Informant 2 mener det kan være mangel på ressurser. En kan stå i en situasjon som er utfordrende. En føler gjerne at det er bare den eleven det går utover, men det kan gjerne gå ut over alle andre i klasserommet også. I en slik situasjon føler informanten seg ofte hjelpesløs. Noen ganger har informanten sendt eleven ut på gangen. Informanten har vært alene på klasserommet og følt at det ikke var noe særlig å måtte sende en elev på gangen. Eleven går glipp av undervisningen, dette er også et rop om oppmerksomhet. Som lærer har man ikke muligheten til å kunne gjøre noe særlig med dette. Dette er det informanten personlig opplever som mest utfordrende.

Informant 3 sier dette handler om lærernes tankegang og at de må lære å tenke litt annerledes. Det er jo også slik at alle elevene er ulike, også de med ADHD. En må lære dem å kjenne godt for å se hva som fungerer og ikke fungerer.

Informant 4 sier samarbeidet skole hjem er mest utfordrende. Dette fordi hvis du ikke har en god dialog med foreldrene, og foreldrene er fiendtlig innstilt, uinteressert eller man ikke klarer å bygge opp et godt forhold til foreldrene og ha en enkel og grei tone mellom skole og hjem så er det veldig vanskelig å få til noe som helst. Skal du samarbeide med eleven og eleven skal tro og høre på det du sier og ta imot tips og råd og følge dem, så må også foreldrene følge de signalene du som lærer gir. Samarbeid skole hjem er alfa og omega. Det er vanskelig å komme videre hvis du ikke vet hvordan eleven har det utenfor skolen.

Her ser vi at både informant 1 og 2 mener det er ressursene som er den største utfordringen. Informant 3 mener det er lærernes tankegang og informant 4 mener det er samarbeidet med foreldrene.

### **4.3 Tilpasset opplæring, tilrettelegging og spesialundervisning**

#### **4.3.1 Tilrettelegging for elever med diagnosen ADHD og fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan tilrettelegger du for hver enkelt elev med diagnosen ADHD og deres muligheter for å være fysisk aktiv i løpet av en skolehverdag?

Informant 1 forteller at de tilpasser undervisningen ved at elevene som trenger det får være litt i garderoben og være fysisk aktiv hvis uroen blir for stor. I garderoben kan de f.eks spille fotball og jobbe med matte aktiviteter. Tall linjen kan innøves med tilrettelagte aktiviteter med en fotball. Enkelte ganger kan læreren og den urolige eleven delta i andre klassers gym timer.



Informant 2 sier at det gjennom spesialundervisning både i og utenfor klasserommet jobbes med å tilrettelegge undervisningen for urolige elever, det vil si elever både med og uten ADHD diagnosen.

Informant 3 mener at det kommer an på systemet å legge til rette for nok rom for fysisk aktivitet. Skolen har lagt skoledagen slik at det gir rom for fysisk aktivitet og passer på at ikke noen står og "henger på trappa". Det er viktig å få med seg alle. Det jobbes med bevisstgjøringen av alle lærerne ved skolen, det skal forventes av alle som jobber ved skolen at de følger med på at ikke elevene bare sitter stille.

Informant 4 er bevisst i planleggingen og tenker så godt som mulig på å tilpasse til den gruppen elever den har. Informanten tenker ikke spesielt på ADHD, men på den eleven og elevgruppen som læreren har.

Informant 1 og 2 nevner flere ganger i sine intervjuer at de lar elevene springe et antall runder rundt skolen. Det er med spesiell tanke på elever med ADHD. De mener å la elevene springe rundt skolen ikke et godt pedagogisk forankret virkemiddel, men de opplever at elevene har benyttet muligheten til å ta en pause og springe en runde eller to rundt skolen for å få litt utløp oppdemmet energi.

#### **4.3.2 Elevenes mulighet til å bestemme selv når de ønsker å være fysisk aktive**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- I hvor stor grad får barna mulighet til å bestemme selv når de ønsker å være fysisk aktive?

Informant 1 mener at bemanning kan gjøre det vanskelig når de er alene i klasserommet og noen slår seg vrang. Skal de gå ut med en elev og la klassen være alene, eller skal de la eleven være inne i klassen og fortsette undervisningen selv om eleven som egentlig trengte å gå ut, ikke får noe utbytte av undervisningen?

Informant 2 mener at elevene ikke i veldig stor grad skal få bestemme selv når de skal få være fysisk aktive. Det er egentlig mest på lærernes premisser at de får være fysisk aktive. Hvis læreren har muligheten så tar de inn de forslagene elevene kommer med, så til en viss grad får de litt medbestemmelse.

Informant 3 sier at hvis den merker det så gjør de noe helt annet som innebærer at de får lov til å være mere fysisk aktive og får lov til å reise seg opp og gjøre noe helt annet.

Informant 4 forteller at når elevene kommer og sier at de er slitne, kan de gjøre noe annet.

Informanten mener det er viktig å høre på elevene. Læreren kan foreslå at de går ut en liten tur

ut og gjøre noe annet, eller kanskje de kan ta litt tøy og bøy. I hvilken grad aktiviteten skal foregå bestemmer læreren. Informant 4 forteller at de vil jo gjerne kjøre skole sammen med elevene og ta dem med på råd.

Alle informantene gir uttrykk for at det er læreren som skal bestemme når den fysiske aktiviteten skal foregå.

### **4.3.3 Tilpasning i forhold til elevenes ulike interesser og ferdighetsnivå**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan tilpasser dere den fysiske aktiviteten i forhold til elevenes ulike interesse og ferdighetsnivå?

Informant 1 mener at elevene gjør det samme som de andre men med visse tilpasninger. Det kreves kanskje ikke akkurat det samme av alle elevene i forhold til konsentrasjon og fokus. Elevene som er urolige og ikke klarer å følge det de andre elevene gjør får lov av informanten til å springe og ha litt frilek i ute økten.

Det merkes veldig godt inne i et klasserom hvis to elever er urolige, ute høres det ikke så godt. Det er fordelen med å ha klasserom ute, der har man rom for slikt. Frileken er viktig der de er aktive, det er trær og tau å klatre i.

Informant 2 mener de legger til rette undervisningen ved å la en elev som er svært glad i å være ute gå på tur og å være i nærområdet. Her tilrettelegger de både med enkel lek og frilek. Informant 3 mener lærerne har tilpasset de lærerstyrte aktivitetene som tilbys. De mener å ha et veldig bredt spekter av aktiviteter alt ifra de som har lyst til å rusle seg en tur på 20 minutter, til de som har lyst til å stå på skateboard. Det kan også være at noen har lyst til å gå på skøyter, spille fotball, slå ball eller hva det måtte være. Informanten mener at elevene får velge selv hva de har lyst til og at det fungerer fint.

Informant 4 sier at hvis elevene er slitne av en aktivitet, så sier den at de skal reise seg for så å gi dem beskjed om hva de skal gjøre. Det kan være å stå på en fot eller hinke og lukke øynene. Informanten mener det er viktig å tilpasse med hensyn til kunnskapen man har om elevene, deres behov og ferdighetsnivå.

### **4.3.4 Hindringer og utfordringer for å tilrettelegge for fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hva ser du som de største hindringene for å få tilrettelagt for fysisk aktivitet?

Informant 1 mener det er en selv som lærer som ikke tør å slippe seg løs. Det er veldig mye som kan kombineres med fysisk aktivitet, både lesing, skriving og regning. Informanten er opptatt av at den fysiske aktiviteten ikke skal være til hinder for å få oppfylt målene i lærerplanen.

Informant 2 sier den største hindringen er det at man kanskje må bruke tid på fysisk aktivitet. Informanten er opptatt av at de mister tid på å gjøre noe annet og kan gå glipp av noe faglig.

Informant 3 legger vekt på at den største hindringen er lærernes tankegang. En har godt av å se at det går an å drive skole på en litt annen måte enn det ble gjort for 20 år siden.

Informanten mener at mange tror at så lenge elevene sitter stille og jobber med sin bok er det lett og du får sett hvor langt de er kommet i arbeidet. Opplegget er veldig strukturert og man finner alle feilene. Men med en gang du slipper elevene løs på et matteverksted så får du ikke målt kunnskapen, noe som kan være frustrerende for noen lærere.

Videre sier informant 3 at du kan lære en aktiv 9 åring å sitte stille, men informanten tror ikke det fungerer slik for 9 åringer, de er ikke skrudd sammen slik. Du må møte dem på deres premisser og det er jo det tilpasset opplæring handler om. Det er ikke bare å putte dem inn i en liten firkantet eske og håpe på at det går bra.

Det eneste du får ut av det er ulykkelige unger som får følelsen av å ikke få det helt til selv om de er smarte og oppegående i utgangspunktet, så fysisk aktivitet er kjempeviktig (Informant 3).

Informant 4 sier at i utgangspunktet ser den ingen hindringer, men hvis man tar utgangspunkt i en selv som lærer og lærerens innstilling på problematikken er det opp til hver lærer hva de gjør og hva de velger å ta tak i.

#### **4.4 Læringsutbytte i skolen**

##### **4.4.1 Læringsutbytte i forhold til diagnosen ADHD og fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvilket læringsutbytte i fagene kan elever med ADHD få ved å få være fysisk aktive i løpet av en skoledag?

Informant 1 mener korte intervaller med fysisk aktivitet flettet inn i undervisningen er en måte å jobbe på. Informanten motiverer elevene ved å finne ting som de er interessert i.

Informant 2 sier at de ikke er der enda og har fått testet dette, men de ønsker å få det til.

Informant 3 tror læringsutbyttet blir mye større ved fysisk aktivitet. Informanten sier at elevene lærer på ulike måter. Det å ta til seg læring gjennom det å sitte helt i ro og konsentrere seg kan fungerer enormt dårlig for elevene som har ADHD. Informanten sier videre at det er et være eller ikke være på læringsfronten i forhold til rett opplæring for elever med ADHD.

Informanten mener at elevene med ADHD ikke er i stand til å ta imot samme type læring som andre barn.

Informant 4 sier at alt man gjør som lærer av planlagte aktiviteter og impulsive vendinger i et klasserom er fordi man har en ide om at det er til det beste for eleven. Det å legge til rette for fysisk aktivitet gjør man hvis man synes det er hensiktsmessig. Informanten sier videre at hvis den hadde planlagt timene for å være mest mulig fysisk aktiv, er det ikke sikkert at læringsutbyttet hadde blitt så bra. Videre sier informantene at det er jo bevisste ideer omkring det man gjør. Det er jo igjen å finne best mulige løsninger for at de best mulig skal nå læringsmålene.

#### **4.4.2 Følelse av mestring og utvikling gjennom fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Kan du si noe om elevene med ADHD sin mestringsfølelse og utvikling gjennom å være fysisk aktiv?

Informant 1 sier at det å klatre i trær og tau, gjør at enkelte elever med ADHD stråler, "Se på meg nå og se hva jeg gjør". Dette er en mestringsfølelse som gjør hverdagen til eleven med ADHD bedre.

Informant 2 tror på korte koordinasjonsøvelser. Det kan være litt vanskelig for enkelte elever med ADHD som melder seg ut når det kommer til koordinasjonsøvelser. Så lenge man legger opp til øvelser som elevene mestrer og ikke går for fort frem så vil informantene gå sterkt ut ifra at det kan hjelpe på mestringsfølelsen spesielt for de som har ADHD,

Informant 3 mener elevene med ADHD mestrer godt å være fysisk aktive. Jo mere positiv feedback de får jo bedre, Det er viktig å støtte opp om at elevene med ADHD stoler på seg selv og tenker at dette er jeg god på. Det å få gode tilbakemeldinger tror informantene at de oftere får i slike settinger med fysisk aktivitet enn i settinger der det forventes noe av dem som de rett og slett ikke mestrer og mislykkes i.

Informant 4 tror mestringsfølelse er viktig uansett diagnose eller faglig aktivitet. Poenget er at de skal beherske og skjønne det de holder på med. Veier til forståelse kan være mange alt etter fag, emner, fagmål og kompetansemål. Har du en elev med sterk ADHD velger informanten å tro at den fysiske aktiviteten gjør at de forstår bedre.

#### **4.4.3 Elevenes atferd og fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan merker du forskjell i barns atferd når de er i fysisk aktivitet?

Informant 1 synes det er lettere å ha med elevene å gjøre når de får være fysisk aktive.

Elevene kan bli fysisk slitne og får kanalisert energien sin på en positivt måte. Videre sier informanten at hvis elevene må sitte i ro og følge undervisningen uten noen mulighet for å få ut energi kan de finne på andre ting som uroer. Elevene får ikke med seg ting, er urolige og forstyrrer andre elever rundt seg. De beveger seg mye fram og tilbake, reiser seg opp, holder på med ting på pulten sin, snakker høyt uten at de har ordet i klassen og forstyrrer de andre. Det er jo ikke vondt ment men informanten tror ikke de klarer å la være noen ganger. Det er mye enklere når de er ute og andre elever blir ikke forstyrret på samme måte.

Informant 2 uttrykker at det pleier å være lystbetont med fysisk aktivitet. Det er veldig sjelden at det er noen som klager. Dette ser de som lærere på som en motivasjonsfaktor for å kunne jobbe videre med arbeidsoppgaver etterpå.

Informant 3 forteller at hele skolen tar ansvar og tilrettelegger hele skole hverdagen. De tenker litt utenfor den vanlige lærerboksen og tør å tenke annerledes.

Informant 4 mener at humøret er en viktig faktor. Det er ikke alle fysiske aktiviteter man planlegger like godt og dette kan gjøre at barna ikke klarer å konsentrere seg. Andre ganger kan det være at man tar aktiviteter litt impulsivt og da kan det vise seg at det blir et kjempegodt læringsutbytte og man kommer innom mange kompetansemål.

#### **4.4.4 Fysisk aktivitet på bekostning av andre fag eller et virkemiddel for et bedre læringsutbytte**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Kan fysisk aktivitet i skolen gå på bekostning av andre fag eller kan det være et virkemiddel for et bedre læringsutbytte?

Informant 1 forteller at elevene profitterer på at lærerne fletter fysisk aktivitet inn i fagene.

Informant 2 sier at ting tyder på at ved å satse på fysisk aktivitet kommer de like langt som uten fysisk aktivitet.

Informant 3 tror ikke det er noen fare i den norske skolen for at fysisk aktivitet skal gå på bekostning av fagene. Informanten er en stor forkjemper for fysisk aktivitet som et virkemiddel i skolen.

Informant 4 sier det kommer an på mengden fysisk aktivitet. Det er en fordel og en styrke at du kjenner eleven og elevens behov når du tilrettelegger.

## **4.5 Samarbeid og evaluering**

### **4.5.1 Samarbeid i personalet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan samarbeider dere i personalet med hensyn til barn med diagnosen ADHD?

Informant 1 sier de har en halv time i uka til samtale mellom lærer og assistent om en elev med ADHD. De prøver seg frem jeg ser hva de synes fungerer. Det er lite tid til samarbeid og ikke til det beste med hensyn til barn med ADHD.

Informant 2 forteller at de kommuniserer veldig mye om de elevene med ADHD diagnose. Det har blitt et tema fordi de har elever som er såpass sterkt utagerende og krever en del ekstra oppfølging. Det har gjort at de har et ekstra fokus på dette og hvordan de løser ting. Lærerne har jevnlig kontakt med ledelsen også i forhold til noen enkelt elever. Inspektør ved skolen har selv vært på kurs om dette som omhandler aktiviteten som vi har i klasserommet. Inspektøren har utfordret informantene på dette, informantene har videre utfordret de andre på teamet. Samarbeidsteamet ved skolen ved rektor, helsesøster, spesialpedagog og PPT blir også koblet inn i forhold til å gi råd og tips om hvordan den skal jobbe videre med elever med ADHD diagnosen.

Informant 3 uttrykker at de har hatt mange teammøter der de tar opp ting som gjelder eleven med ADHD diagnosen, de forsøker å følge opp det de har blitt enige om.

Informant 4 sier de har teammøter en til flere ganger i uka. Det kan også bli anledning til noe samarbeid i friminuttene med en prat på tomannshånd. De samtaler om alt som er hensiktsmessig å fortelle videre, det er flere som diskuterer en problemstilling sammen i gruppe. Og det er jo ikke bare eleven med ADHD diagnosen, men alle elevene og deres problemstillinger det diskuteres og samarbeides om. Skolen har for øvrig begynt med møter om eleven med ADHD og denne elevens problemstilling.

#### **4.5.2 Samarbeid om fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan samarbeider dere i personalet med hensyn til fysisk aktivitet?

Informant 1 uttrykker at de hadde forslag fra skolestart om uteskole en fast dag i uka. Å ha en slik dag gjør det også mye lettere for elevene.

Informant 2 forteller at samarbeidet har vært veldig bra fordi de har alle god tro på at aktiviteten i og utenfor klasserommet har mye å si for læringseffekten, spesielt med tanke på elevene ADHD diagnose.

Informant 3 sier de samarbeider godt siden arbeidet med fysisk aktivitet ble innført i høst. Det er en enighet der informanten tror alle mener at det er bra å være i fysisk aktivitet for elevene. De gjør dette for elevenes læringen. I tillegg til at de ikke har lyst til å være med på den nedadgående bølgen med elever som er fysisk inaktive. Dette sier informanten er et nasjonalt problem. Det er veldig fint at elevene får rørt på seg på skolen og skolen tilbyr mange aktiviteter som skateboard og rulleskøyter. Dette er morsomt og kanskje noe som bidrar til mer aktivitet også i fritiden.

Informant 4 forteller at de har teammøter med godt personale og en god leder. Her samtales det også om fysisk aktivitet på fellesmøter. Med en rektor som går mye inn for saken er også kollegiet i stor grad samlet om ulike tiltak i skolen, noe informanten synes er svært bra. På denne skolen kan de snakke med alle i personalet om alt, enten det er fag, sosiale eller andre utfordringer i skolehverdagen med et tilknyttet åpent og profesjonelt kollega samarbeid.

#### **4.5.3 Samarbeid med foreldre**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan samarbeider dere med foreldrene til barn med diagnosen ADHD?

Informant 1 sier samarbeidet varierer noe, hvor det i forhold til en elev er en hjem-skole bok som det utveksles erfaringer og beskjeder i.

Informant 2 forteller de har tett oppfølging med foreldrene med utveksling av e-post to til tre ganger i uka med tilbakemeldinger fra skolen om hvordan dagene har vært for eleven. De har også et belønningssystem hjemme for elevens positive gjøremål.

Informant 3 sier at åpenhet er viktig i kontakten med hjemmene med vektlegging på at lærerne lytter og er imøtekommende til det foreldrene forteller.

Informant 4 uttrykker at kommunikasjonen går mest via telefon og e-poster. Informanten er gjennomgående tilgjengelig for foreldrene, hvor det i tillegg kommuniseres gjennom foreldresamtaler og ellers ved behov.

#### **4.5.4 Evaluering av fysisk aktivitet**

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

- Hvordan evaluerer dere den tilpassa opplæringen til barn med diagnosen ADHD?

Informant 1 og 2 sier at de har team møter en gang i uka. Her snakker de gjennom ting, dette er en måte å de evaluere på. Der har de en post på programmet om alt som har gått bra eller ikke bra gjennom uka. De ser på hvordan de kan gjøre undervisningsopplegget bedre. Her snakker de seg gjennom ting og evaluerer muntlig, de skriftliggjør ikke evalueringen. Som regel blir det et punkt om fysisk aktivitet men ikke på hvert møte.

Informant 3 sier at de evaluerer skolens aktiviteter gjennomgående både på teammøter og personalmøter. Informanten synes også at det gjennom de siste årene har blitt satt mer fokus på nødvendigheten av å evaluere skolens funksjon som overliggende målområde. Det er imidlertid ikke satt opp spesielle rutiner for evaluering.

Informant 4 forteller at de ikke har evaluering som går på den fysiske aktiviteten i timene, de evaluerer og planlegger med en form for struktur i gjennomføringen.



## 5 Drøftinger

Dette kapitlet omhandler drøftinger av funnene mine sett i lys av relevant teori. I teoridelen ble temaet ADHD nærmere belyst sammen med de tilhørende kjernesymptomene. Deretter ble tilhørende diagnostikk nærmere belyst sammen med den medisinske definisjonen i tillegg til refleksjoner om medisinerer. Videre har jeg kommet inn på utbredelse og forekomst, årsaksforhold, tilleggsvansker og ADHD i et historisk perspektiv. Jeg har også prioritert å skrive om fysisk aktivitet og hva Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) sier om dette. Det står forøvrig ingenting i loven om hvordan man særskilt legger til rette for barn med ADHD, men den sier en god del om tilpasset opplæring. Dette har jeg valgt å gå nærmere inn på.

Intervjuguiden min er tematisk opp bygd, for å belyse problemstillingen min valgte jeg ut fem temaer. Jeg vil i dette kapitlet ta for meg disse fem områdene og diskutere dem opp mot relevant teori og funnene jeg har gjort i min analyse.

- Lærernes fartstid i skolen og deres innhenting av opplysninger om diagnosen ADHD diagnosen
- Fysisk aktivitet for barn med ADHD
- Tilpasset opplæring for barn med ADHD
- Læringsutbytte i skolen for barn med ADHD
- Samarbeid og evaluering blant lærere med hensyn til barn med ADHD.

I min analyse kunne jeg ikke finne noen særskilt forskjell i svarene jeg fikk ut fra hvor lenge informantene hadde jobbet i skolen eller hvor gamle de var. Engasjementet for fysisk aktivitet var i stor grad likelydende.

### 5.1 Innhenting av informasjon om ADHD og ideer til fysisk aktivitet

I dette avsnittet tar jeg for meg hvor informantene innhenter informasjon om ADHD og deres kjennskap til Aktivitetsbanken.

#### 5.1.1 Aktivitetsbanken for fysisk aktivitet i skolen

Ide og ressursbanken, heretter aktivitetsbanken (Utdanningsdirektoratet, 2016a) var noe jeg tilfeldig kom over i søket mitt etter informasjon om fysisk aktivitet i skolen og ADHD diagnosen. Jeg hadde ikke hørt om dette nettstedet som Utdanningsdirektoratet har arbeidet

frem over noen år, før jeg startet med oppgaven. Tre av mine informanter hadde heller ikke hørt om aktivitetsbanken. Den fjerde var litt usikker på om det han tenkte på var det samme som jeg spurte om. Det er litt påfallende at verken informantene eller jeg har hørt om aktivitetsbanken siden Utdanningsdirektoratet har lagt ned så mye arbeid på området. Jeg spør meg selv om det kan være tilfelle for andre lærere i skolen at de ikke vet om dette nettstedet som kan gi så mange gode ideer til fysisk aktivitet i undervisningen. Aktivitetsbanken er et godt og nyttig verktøy for å legge til rette for fysisk aktivitet i skolen for barn med ADHD. Selv om denne banken ikke er skrevet med direkte tanke på barn med ADHD, er det mye vi kan bruke her for å tilrettelegge skolehverdagen med hensyn til fysisk aktivitet. Det kunne gjerne vært skrevet noe om hvordan man kan tilrettelegge for elever med ADHD og fysisk aktivitet i aktivitetsbanken.

Jeg har konsentrert meg om fysisk aktivitet i timene som for eksempel matematikk ute eller hente diktat i norsk der elevene reiser seg fra pulten og går rundt i klasserommet og leter etter lapper med ord. Jeg har ikke spurt hva informantene gjør i kroppsøvingstimene. Det jeg har vært interessert i er hva lærerne gjør når elevene har vist tegn til uro i timene med stillesitting og vanlig undervisning. Den tradisjonelle undervisningen med å sitte ved pulten sin å gjøre oppgaver er en utfordring for elever med uro i kroppen og konsentrasjonsvansker.

### **5.1.2 Kunnskap om ADHD diagnosen**

Det virker litt tilfeldig hvor informantene finner informasjon om ADHD diagnosen. Ut fra svarene kan det brukes ulike strategier for å innhente informasjon. Informant 1 får informasjon fra spesialpedagog og andre kollegaer. Utdanningsdirektoratet og Lærerplanen om kunnskapsløftet er noe informant 2 nevner. Informant 3 nevner Opplæringsloven (1998) som en viktig kilde til informasjon. Informant 4 nevner at den sakkyndige vurderingen i forhold til eleven med ADHD diagnose gir viktig informasjon. Informant 4 bruker også nettet til å hente inn informasjon om ADHD diagnosen. I tillegg benytter informanten samtaler med de foresatte for tilgang til informasjon i tillegg til å bli kjent med elever med ADHD diagnosen.

Sammenfattet benytter informantene fire ulike kilder:

- Tips fra kollegaer
- Lovverk/forskrifter/rundskriv etc.
- Internett søk
- Foreldre og elever

Det som var litt uventet var at ingen av dem nevnte de som forventes å ha spesialkunnskaper om ADHD, som f.eks BUP, PPT eller helsesøster ved skolen. Fig. 2 under gir en oversikt over informantenes ulike kilder:

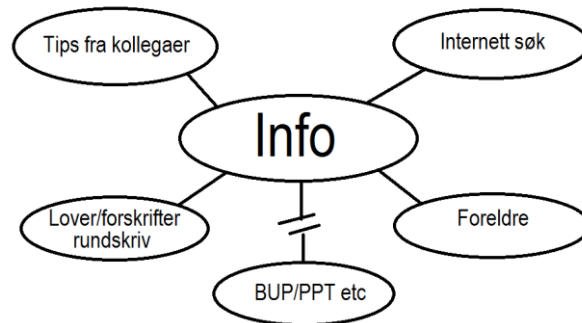


Fig.2: Informantenes informasjonskilder om lover og regler når det gjelder fysisk aktivitet for barn med ADHD diagnosen

Det burde følgelig være et systematisk arbeid ved skolene med rutiner for hvordan de jobber for at barn med diagnosen ADHD skal få et best mulig tilrettelagt tilbud. Det virker som hver enkelt lærer er noe overlatt til seg selv og må finne sin måte å jobbe på ut fra hva den enkelte mener er hensiktsmessig. Til sammen kan alle disse teknikkene for innhenting av informasjon fungere bra. Lærerne burde likevel gå videre og søke informasjon og ikke bare bruke skolens lærerplan og PPT`s vurdering for å kunne legge til rette for eleven. Lærerplanen sier ingenting om diagnoser, men forholder seg i stor grad til tilpasset opplæring. Hver lærer bør følgelig få god kunnskap om ADHD diagnosen, siden det gjelder så mange elever. Her kan skolen eksempelvis legge opp til temakvelder der man inviterer noen fra PPT eller BUP for å informere foreldre og ansatte i skolen om diagnosen.

## 5.2 Tilrettelegging for fysisk aktivitet i skolen

I dette avsnittet vil jeg drøfte hvordan lærerne tilrettelegger for fysisk aktivitet i undervisningen.

### 5.2.1 Fysisk aktivitet i skolen som virkemiddel i undervisningen

Etter å ha sammenfattet funnene, synes det som om at lærerne jobber og tenker veldig likt med hensyn til tilrettelegging for fysisk aktivitet. Ved begge skolene har de i stor grad fokus på fysisk aktivitet med bevissthet om at elevene skal få røre på seg. Det er følgelig et generelt inntrykk at de fleste barn ønsker å være i fysisk aktivitet når de har muligheten til det. Det kan være en god kombinasjon når lærerne legger opp undervisningen slik at elevene både får utløp

for energi og på samme tid et godt læringsutbytte. Fysisk aktiv læring kan gi læring for mange elever ved at de lærer på flere måter. I følge Vingdal (2014) er det ofte ikke vanskelig å se at fysisk aktivitet virker styrkende for andre intelligenser innenfor fag som musikk, matematikk og norsk. Videre sier hun at det er nyttig å komme med nye innfallsvinkler med konkretiseringsmåter når en tar i bruk fysisk aktivitet inn i andre fag. Ved å omstrukturere hverdagen oppnådde begge skolene å få fysisk aktivitet inn i opplæringen og de tilhørende fagene. Ved å gi elevene praktiske oppgaver i f.eks. matematikk er de gjerne i aktivitet med oppgaver de kan jobbe med utendørs. Elevene kan springe mellom poster og lete etter tall og kaste på blink med tilhørende beregninger. Ved å jobbe ute er det gjerne et bredere spekter av ting de kan gjøre og mange oppgaver som egner seg bedre til å være fysisk aktiv. Det lærerne gjør her er å se på fysisk aktivitet som en naturlig del av undervisningen. Det styrker igjen læringsprosessen og viser hensyn til elevenes bevegelsesbehov (Vingdal, 2014). Informant 1 uttrykker at fysisk aktivitet primært skjer utenfor klasserommet, noe som igjen stemmer med mine erfaringer i skolen. Det blir lett stillesitting i klasserommet og fysisk aktivitet i friminuttene. Disse nevnes også som viktig for at ungene får være i aktivitet og trekke frisk luft. Informant 3 var spesielt opptatt av at elevene skulle røre på seg og ikke stå og henge i friminuttene, noe skolen hadde lagt til rette for med mange forskjellige aktiviteter. Vi kan i slike sammenhenger kanskje lære av japanerne som bruker hard fysisk aktivitet ute etter lange timer i klasserommet (Putnam, 2001). Informant 1 uttrykker at urolige barn i klasserommet får anledning til å springe en runde rundt skolen i timene samt bruke noe tid til fysisk aktivitet på gangen eller i garderoben. Dette ser informanten på som fysisk aktivitet i undervisningen, men på samme tid kunne ikke informanten forsvare dette rent pedagogisk. Det bør følgelig settes et spørsmålstegn ved denne pedagogiske tankegangen. Hva får elevene ut av denne lufteturen, og hvor lenge blir de borte fra klasserommet? Hvem følger med på hva de gjør, og hva skjer hvis de skader seg selv eller andre når de skal få ut litt overskuddsenergi? Det er forståelig at lærerne sender ut elever som er urolige i klasserommet, men når det skjer ofte taper elevene undervisningstid. For enkelte elever kan det bli et stort tap med hensyn til læringsutbytte og sosialisering sammen med medelever. Her bør skolen se på andre metoder for å hjelpe disse urolige elevene. Det kan for eksempel være felles aktiviteter i klasserommet som fenger disse elevene. Det er også et problem når læreren er alene i klasserommet og ikke kan være to steder til samme tid. En kan lett forstå med å sende eleven ut. Dette er et samarbeid som krever tillit og god relasjon mellom lærer og elev med klare forventninger om hva pausen ute av klasserommet kan brukes til. Denne lufteturen kunne vært bedre ivarett

hvis det var en lærer eller en assistent som var sammen med eleven på luftturen, noe det ofte ikke er tid eller nok personale til.

Som nevnt av tre informanter, gjør gjerne elevene og lærer noen øvelser i klasserommet ved begynnelsen av dagen. Dette bidrar til fysisk aktivitet som et avbrekk eller som en introduksjon til den teoretiske undervisningen. Lærerne utnytter også timeskifte og skifte av aktivitet for at elevene skal få røre litt ekstra på seg. Henting av frukt-kassen kan også være et kjærkomment avbrekk for å få rørt litt på seg. Litt bøy og tøy midt i ei arbeidsøkt kan også gjøre underverker og være nødvendig for at enkelte elever klarer å gjennomføre timene frem til friminuttene. For et barn med ADHD diagnosen og uro i kroppen kan lange arbeidsøkter og stillesitting være en stor prøvelse. Det kommer spesielt godt frem i timene hvilke elever som mangler utholdenhet i situasjoner med krav til både kognitivt engasjement og fysisk ro (Hannås, 2010). Tromming på pulten, vipping på stolen, bevegelse med beina og vandring i klasserommet kan være teknikker elever med ADHD utvikler for å få utløp for sin uro.

Skolen informant 1 og 2 jobber ved har valgt å satse på uteskole i deler av undervisningen på deres klasstrinn, noe de gjør ved å bevege seg både i og utenfor skolens område. De legger følgelig til rette for fysisk aktivitet med uteskole i mange fag. Men hva er så uteskole? Et av målene er å koble sammen teori og praksis. Det er videre slik at det er to måter å se på uteskole, den ene er en tverrfaglig undervisningsform som er den mest vanlige i Norge. Den andre er feltarbeid i undervisningen. Noen kan mene at uteskole skal være mest mulig preget av fysisk aktivitet, mens andre har et vidt begrep på det. Turer på museum, bedrifter, institusjoner er gjerne en del av begrepet uteskole (Fiskum, 2014).

Ved skolen der informant 1 og 2 arbeider la de ekstra vekt på uteaktiviteter i undervisningen som igjen var lagt til rette for elever med ADHD. På denne måten kunne de integrere elevene med diagnosen på en best mulig måte i undervisningen. Ved å kombinere fysisk aktivitet og ute undervisning tilrettelegger de følgelig for læring for elever med større behov for å røre på seg. Elever med ADHD diagnose får dermed være mere sammen med klassen og unngår dermed å bli tatt ut til undervisning på grupperom eller sendt på gangen eller runder rundt skolen.

På den andre skolen der informant 3 og 4 jobber er de opptatt av å legge fysisk aktivitet inn i alle fag. På denne måten bruker de kroppen ved å være i aktivitet både i klasserommet eller et tilliggende grupperom. Hele kollegiet er enige om det med omstrukturering av skolehverdagen ved å legge til rette for mer utetid og flere inspeksjoner av de voksne. Det er

på grunn av at de har lagt merke til at første til fjerde klasse er mer fysisk aktive i leken sin enn de eldre elevene. Ved å omstrukturere skolehverdagen fikk de flere elever til å være i fysisk aktivitet i større deler av skoledagen. Lærerne er følgelig opptatt av å tilpasse forholdene til både læringsmål og faglig innhold og forsøker å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs behov og ønsker. Ved denne skolen la de ikke spesielt til rette for elever med ADHD, men mente at undervisningen likevel ville gjelde for disse elevene. Informant 4 uttrykte at skolen ikke har hatt mange elever med denne diagnosen, men at eleven de har nå fungerer godt til tross for diagnosen. Et spørsmål jeg her kan stille er om det kan være at elever med ADHD ikke er så lett å finne eller oppdage på grunn av tilrettelagt fysisk aktivitet ved skolen? Informant 4 opplever ikke ADHD diagnosen som et problem for å tilrettelegge undervisningen. For å sammenfatte dette avsnittet og hva som er en styrke for læringsprosessen er dette lærere som ser på fysisk aktivitet og barns behov for å bevege på seg som en del av den daglige undervisningen (Vingdal, 2014). Alle informantene gir uttrykk for at det er læreren som skal bestemme når den fysiske aktiviteten skal foregå.

### **5.2.2 Atferd etter fysisk aktivitet med hensyn til konsentrasjon og oppmerksomhet**

Alle informantene mente at fysisk aktivitet før undervisningen var positivt for elevene. Tre av dem mente de ble roligere og en mente at de ble mere skjerpet for læring. Her kan enkelte barn selv kjenne på og intuitivt se verdien av trening for å roe ned og fokusere tankene. En kan kjenne en viss ro etter trening etter bruk av energi. Informant 2 opplevde at dette var spesielt positivt for barn med ADHD diagnosen, noe som for øvrig er et interessant utsagn. I følge Putnam (2001) ser det ut til at barn med ADHD trenger mer fysisk aktivitet enn andre barn.

Små avbrudd i undervisningen kan virke positivt, elevene kan få røre på seg på samme tid som dette gir rom for glede og livsutfoldelse. En humoristisk lærer som spiller på lek og livsglede kan følgelig appellere til barn med ADHD som for øvrig synes å sette pris på slike avbrudd. Slike avbrudd kan faktisk føre til bedre konsentrasjon i påfølgende arbeidsoppgaver (Engh, 2014).

Struktur og forutsigbarhet er viktig for barn med ADHD, noe flere informanter uttrykker som viktige forhold ved fysiske aktiviteter. Vansker med strukturer er et av kjennetegnene ved diagnosen, noe som særskilt fremkommer i voksen alder (Hoem, 2013). For barn med ADHD er det godt med omkringliggende strukturer da de ofte strever med å strukturere seg selv. Et

viktig skritt på veien for å hjelpe elevene med struktur i hverdagen er at læreren selv er strukturert (Vettrhus, 2006). Skoledagen må allikevel ikke bli for strukturert, noe som igjen kan føre til kjedelige og monotone timer. Det kan igjen gå ut over elevenes motivasjon (Engh, 2014). Modenhet og dagsform hos barna spiller også inn, hvor de også trenger hjelp med å komme i gang med skolearbeidet etter fysisk aktivitet med kobling til hva de forventes å gjøre. Det er også en situasjonsbetinget side ved det å være i fysisk aktivitet. Noen situasjoner går helt fint uten problemer, men disse kan fort snu seg, hvis det skjer uforutsette forhold og hendelser som må ryddes opp i. Høyt aktivitetsnivå mente informant 4 gjorde at elevene måtte roes ned etter fysisk aktivitet. Matematikkverksted der elevene får være i bevegelse og flytte på ting, kan bidra til at de holder ut og konsentrerer seg over lengre økter. Urolige og ufokuserte elever trenger gjerne rettleiding av lærere og assistenter for å finne fram til fokus.

### **5.2.3 Fordeler med økt fysisk aktivitet**

Korte intervaller i undervisningen kan være et godt virkemiddel for urolige elever. Det kan igjen bidra til at elevene klarer å konsentrere seg om undervisningen så lenge det er nødvendig. Korte introduksjoner til et emne med påfølgende aktiviseringsoppgaver alene eller sammen med medelever ser også ut til å fungere. Her er det gjerne en fordel om lærer veileder elevene med hyppige tilbakemeldinger (Vettrhus, 2006).

Uteskole og aktiviteter i klasserommet kan gi mange positive fordeler. Det synes å være stor enighet om at fysisk aktivitet for elever kan virke impulsdempende, oppmerksomhetsfremmende og beroligende for barn med ADHD eller barn med litt ekstra energi og uro (Waade, 2014).

Fysisk aktivitet i undervisningen skaper gjerne fordeler spesielt med tanke på guttene sier informant 3. Her kommer informanten også inn på at gutter er generelt sett mer aktiv enn jentene. Psykologisk forskning viser at menn som gruppe har høyere fysisk aktivitetsnivå enn kvinner. Det er da sannsynlig at dette også gjelder ADHD symptomer med forskjeller mellom kvinner og menn ifølge Hoem (2013). Det jeg her kan sette spørsmålsteget med er om ikke jentene også har stort utbytte av å få være i fysisk aktivitet, selv om de kanskje ikke roper og springer mest? Jenter med ADHD har ofte en mer sammensatt og komplisert ADHD problematikk enn gutter med ADHD. Jenter blir ofte oppfattet som glemsomme, dagdrømmere som ikke får med seg beskjeder. En av undergruppene i ADHD preges i hovedsak av oppmerksomhetssvikt eller forstyrrelse. ADHD uoppmerksom type har ikke impulsivitet og hyperaktivitet som framtrepende symptomer og denne undergruppen ble

tidligere benevnt som ADD. Disse elevene strever med å få med seg beskjeder og å komme i gang med arbeidet, det er også vanskelig å følge med i samtaler (Thomassen, 2016). Det er ikke bare jenter som har diagnosen ADHD uoppmerksom type men også en god del gutter. Noen jenter er likevel hyperaktive og like fysisk aktive som gutter med diagnosen (Vettrhus, 2006).

Informant 4 var opptatt av at de ved skolen kunne ha endret på ting i undervisningen slik at de med ADHD kunne få enda større læringsutbytte ved å røre mere på seg i undervisningen. Det viser igjen at det å være pedagog er hele tiden å lete etter bedre løsninger for å kunne øke elevenes læring. Den konstante dårlige samvittigheten for å ikke strekke til som lærer og ikke nå alle er gjenkjennelig i denne sammenheng.

#### **5.2.4 utfordringer i skolehverdagen**

Her ser vi at to av informantene mener den største utfordringen er mangel på ressurser i undervisningen med en følelse av å være hjelpeløs når vanskelige forhold fremkommer. Når ting ikke fungerer med hensyn til uro og bråk, kan det gjerne gå utover alle i klasserommet og ikke bare eleven med ADHD. Holdningen og tankegangen til den ansatte spiller også inn med takling av oppståtte situasjoner. Bekymringen for å ikke oppfylle kravene i lærerplanen og nå kompetansemålene hvis man bruker for mye tid på fysisk aktivitet er noe informantene nevner som et viktig punkt for å ikke legge inn så mye fysisk aktivitet i undervisningen.

Samarbeidet med foreldrene er også en viktig faktor som kan skape utfordringer. Hvis samarbeidet og dialogen ikke fungerer, skaper dette gjerne vansker med å legge til rette for eleven med ADHD. Det er viktig at dialogen begge veier er god for at spesielle råd og tips som hjelper eleven kommer frem. Hvis læreren ikke vet hvordan hjemmesituasjonen til eleven er blir det vanskelig å forstå atferden på skolen. Det er følgelig viktig å kjenne elevene godt for å finne fram til måter å legge til rette undervisningen på. Det er i slike sammenhenger viktig å bruke tid til samtale med foreldrene og eleven for å kunne legge best mulig til rette for tiltak, slik at læringsmulighetene skal få en best mulig organisering (Vettrhus, 2006).

Barn med ADHD forsøker å tilpasse seg en skolehverdag, hvor de er nødt til å være (Putnam, 2001). Det å forsøke å tilpasse seg kan imidlertid resultere i uro, fingertapping, vippe på stolen, sparke med beina, noen kan stirre drømmende ut i lufta. Denne atferden kan være elevenes teknikker for å holde ut i skoletimene uten for store krumspring.



### **5.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Arbeidsdagen til lærerne handler om å være sammen med elevene på en best mulig måte med forsøk på å se hver enkelt elev og deres behov for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vi blir kjent med elevene og legger mye energi i å ta vare på dem vi har ansvar for i noen timer hver dag. Her jobber lærerne i skolen med bestemmelser som sier noe om hvordan de skal legge til rette for hver enkelt elev. Det er viktig å ta begrepet tilpasset opplæring på alvor og jobbe for å legge til rette for elevenes iboende egenskaper, både psykisk og fysisk sett i lys av den biologiske arven (Waade, 2014).

#### **5.3.1 Tilrettelegging for hver enkelt elev med diagnosen ADHD**

Skolene jobber ulikt med tanke på i hvilken grad elever med ADHD får tilpasset opplæring i skolehverdagen. Det krever store ressurser for å legge til rette for gode læringsbetingelser for elevene. Struktur og forutsigbarhet er noe de trenger sammen med tilpasset variasjon i hverdagen (Helsedirektoratet, 2014a). Informant 3 uttalte at det kommer an på systemet ved skolen hvordan de legger til rette for at elevene får nok rom for fysisk aktivitet. Informantene fortalte at bevisstgjøring av lærere i disse sammenhenger er en jobb som bør gjøres ved skolen. Hvilke tiltak virker, og hva må endres for å få et bedre læringsutbytte blant elevene?

Informantene forteller videre at tilpasningen foregår en del ved å ta elevene ut av klasserommet. Her tilrettelegger lærerne aktiviteter spesielt for en elev eller ei hel gruppe. Garderoben er også et sted der en kan finne på aktiviteter når det blir vanskelig for enkeltelever å være i klasserommet. Her kan eleven være i fysisk aktivitet med for eksempel både fotball og jobbe med tallinjen. Et annet virkemiddel er at den urolige eleven deltar i andre klassers kroppsøvingstimer. Å springe runder rundt skolen blir også nevnt som en del av den tilpassede opplæringen for barn med ADHD. Som nevnt i avsnittet 5.2.1 'Fysisk aktivitet i skolen som virkemiddel i undervisningen' setter jeg spørsmålstegn ved den pedagogiske forankringen og sikkerheten til både eleven med ADHD, andre medelever samt skolens personale.

Informant 2 og 4 tenker ikke spesielt på ADHD, men heller på den aktuelle elevgruppa som læreren har ved planleggingen og tilpasningen av opplæringen. Gjennom spesialundervisning både i og utenfor klasserommet jobbes det med å tilrettelegge undervisningen for urolige elever, det vil si tilrettelegging for elever både med og uten ADHD.

Et spørsmål jeg var opptatt av i undersøkelsen min var i hvor stor grad barna får mulighet til å bestemme selv når de ønsket å være fysisk aktive? Det fører gjerne til frustrasjon og uro hvis vår iboende virketrang og biologi ikke får utløp (Waade, 2014). Informant 1 syntes det var vanskelig å tilrettelegge når det var lav bemanning, eller når informanten var alene i klasserommet sammen med klassen og en elev som slo seg vrang. Skulle læreren ta seg av den ene urolige eleven eller fortsette undervisningen selv om eleven som egentlig trengte å gå ut, ikke fikk noe utbytte av undervisningen? Her er det et spørsmål om fordeling av de voksne ressurser ved skolen, og hvor mange ansatte skolen ser behov for og har mulighet for å sette inn i hver enkelt klasse.

Informantene fortalte at det var mye opp til lærerne å kunne innfri elevenes ønske om å være fysisk aktive. Lærernes evne til å følge med på elevenes læringsbehov i timene og muligheten til å tilrettelegge opplæringen var avgjørende. De mente likevel at det var viktig å lytte til elevenes ønsker og behov om å ta en pause med bøy og tøy eller rett og slett gå en tur ut. Dette bygger på erfaring med skjønn samt evnen til å observere hva som skal til i forskjellige situasjoner. Her er både lærerne og elevene forskjellig, hvor ikke alltid lærernes avgjørelser og innsatser virker. Ofte kan dette skje i kaotiske og støyende situasjoner som oppstår i en klasse. Nyttige tiltak kan være å passe på at man er litt på forskudd og sette inn fysiske øvelser med bøy og tøy *før* elevene begynner å vandre og forstyrre.

### **5.3.2 Tilpasning i forhold til elevenes ulike interesser og ferdighetsnivå**

Så langt det lar seg gjøre, ønsket informantene at de urolige elevene skulle gjøre det samme som de andre elevene med en viss tilpasning i undervisningsopplegget. Hvis ikke dette lot seg gjøre, var frilek nevnt som en tilpasning for urolige elever som ikke klarte å følge det de andre elevene i klassen gjorde. Informant 4 mente at det var viktig å tilpasse opplæringen i forhold til kunnskapen en har om elevene, deres behov og ferdighetsnivå. I en skolesituasjon behandler man følgelig elever ulikt fordi de har ulike læringsbehov. Undervisningen skal ikke bare foregå på premissene til elever med ADHD, de andre elevene i klassen har også rett til tilpasset opplæring (Engh, 2014).

En måte å dempe konflikter på er å flytte klasserommet ut der det er bedre plass (Vingdal, 2014). Informantene var enige om at det er mange fordeler med uteskole. Bråk og uro merkes ikke så godt ute der himmelen er høy. Elevene har et mye større spillerom med trær til å klatre i, fotballbaner og forskjellige uteaktiviteter i skog og mark. Utforskertrang og nysgjerrighet kan oppleves med nærkontakt med flora og fauna, dette gir rom for opplevelser, innlevelse og

nærhet som danner grunnlaget for læring i mange fag (Vingdal, 2014). Informant 3 mente at elevene i stor grad skulle få velge selv hva de hadde lyst til å gjøre ute, her tenker jeg at informanten tenkte på frilek og ikke planlagte lærerstyrte aktiviteter.

Informant 1 mente det ikke krevdes det samme av alle elevene i forhold til konsentrasjon og fokus. I forhold til elever med ADHD diagnosen kreves det ofte en ekstra tilpasning. Ingen elever er like, heller ikke elever uten diagnoser. En kan ikke kreve det samme av alle, som mennesker er vi født med forskjellige styrker og svakheter. I skolen har alle elever krav på tilpasset opplæring uansett utgangspunkt for læringen (Kunnskapsdepartementet, 1998).

### **5.3.3 Hindringer for å tilrettelegge for fysisk aktivitet**

Informantene fortalte at den største hindringen de så var egen tankegang og innstilling, det å ikke tørre å slippe seg løs, samt gjøre noe utradisjonelt. Det er opp til hver enkelt lærer hva de ønsker å ta tak i med hensyn til egne begrensninger. Å utfordre seg selv ved å prøve noe nytt og tørre å gjøre noen feil valg, kan være en måte å jobbe på som kan føre til noe positivt. Ved å prøve og feile kan en lære noe nytt som kan føre til videreutvikling til det beste for en god undervisning. Informant 4 ønsket å møte elevene på deres premisser og ikke la sine egne hindringer komme i veien. Med dette sier informanten at det er greit å utfordre seg selv og legge opp undervisningen til det som er til det beste for elevene.

Kombinasjonen fysisk aktivitet og fag mener informantene er en stor fordel, men frykten for å ikke oppfylle målene i lærerplanen kan legge en demper på planleggingen og gjennomføringen av aktivitetene. På samme tid opplever lærerne det som vanskelig å skulle bruke mye tid på fysisk aktivitet, noe de mente kunne gå ut over fagene. Et frustrasjonsmoment var hvordan de skulle få målt kunnskapen og læringsutbyttet når lærerne ikke kunne se elevenes arbeid i bøkene deres. Det er vanskelig å vurdere når det kreves at du snakker mye med hver enkelt elev for å finne fram til hva de har lært når læringen er av mindre skriftlig karakter, men går heller på å erfare gjennom fysisk bevegelse. Som vi ser er usikkerheten om de når de faglige målene. Ved å jobbe videre med å tilrettelegge for fysisk aktivitet, har jeg tro på at det kan bli en naturlig del av undervisningen og ikke et hinder for måloppnåelse. Jeg vil her peke på en helhetlig tenkning der elevene utvikler seg motorisk, kognitivt, emosjonelt, sosialt og at disse områdene påvirker hverandre (Vingdal, 2014). Fysisk aktivitet er kanskje heller en naturlig del av undervisningen, hvor vi ikke er redd for at den er til hindring for læring og måloppnåelse.

## 5.4 Læringsutbytte i skolen

Kan vi måle læringsutbytte? Spørsmålet fikk jeg av en lærer ved et universitet, noe som fikk meg til å tenke, kan vi virkelig måle det? En kan si noe om hvilket læringsutbytte en som lærer ønsker at elevene skal sitte igjen med etter arbeidet man legger ned i løpet av et skoleår. Gjennom elevenes resultater kan vi få den kunnskapen vi trenger om hva elevene lærer (Utdanningsdirektoratet, 2016b) Gjennom ulike tester og prøver ønsker vi å måle, dokumentere og drøfte resultater av opplæringen. Som lærere har vi nasjonale prøver og kartleggingsprøver som skal tas på utvalgte klassetrinn gjennom et skoleår i enkelte fag. Kartleggingsprøvene skal brukes av skolen og lærerne til å finne ut hvilke elever som trenger ekstra hjelp. Vi har kartleggingsprøver i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Dette gir pedagogene en pekepinn hvor elevene står. Et annet eksempel er Carlsten testen som er en lese og skrivetest utarbeidet av den norske pedagogen Carl Thomas Carlsten (Statped Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2015). Denne testen er et godt arbeidsredskap som kan hjelpe lærerne i å tilpasse opplæringen til de elevene som trenger ekstra oppfølging i lesing og skriving.

Kort oppsummert kan jeg referere til det Vingdal (2014) uttrykker om at det er mange veier til elevenes måte å lære på, men ved å lære på ulike måter styrkes gjerne læringen. Gjennom tester kan vi få et bilde av hva elevene trenger av tilpasning for best mulig læringsresultat.

### 5.4.1 Læringsutbytte i forhold til diagnosen ADHD og fysisk aktivitet

Korte intervaller med fysisk aktivitet flettet inn i undervisningen mente informant 1 er en god måte å jobbe på. Det er i tråd med behovene en elev med ADHD har, hvor læreren kan sørge for avveksling, være spontan og bryte rutinene. I tillegg til en god porsjon humor og det å ha en leken oppførsel er dette egenskaper hos læreren som kan bryte en rutinepreget og til dels kjedelig skolehverdag (Engh, 2014). Utfordringen blir likevel å legge til rette for læring for eleven med ADHD slik at det ikke blir for mye tøys og tull, hvor eleven kan få vansker med å sette seg på sporet igjen. Informant 3 mente for øvrig at barn med ADHD ikke tar imot læring på samme måte som andre elever. Å sitte i ro og ta til seg læring kan være en utfordring for barn med ADHD, hvor informant 1 mente det var viktig å motivere elevene ved å finne ting som de er interessert i.

Informant 3 hadde en formening om at læringsutbyttet blir mye større gjennom fysisk aktivitet, noe informanten forklarte ut fra observasjonen av stillesittende elever med ADHD.

Informanten uttrykker videre at det er et være eller ikke være på læringsfronten i forhold til rett opplæring for elever med ADHD. Informanten mener også at elever med ADHD ikke er i stand til å ta imot samme type læring som andre barn. Opplæringen må følgelig tilpasses hver enkelt elev med sine forutsetninger

Informant 4 uttrykker for øvrig at økt fysisk aktivitet i timene ikke nødvendigvis gir et bedre læringsutbytte. Opplæringen må balanseres, hvor elevene må ha tid til å sette seg ned og jobbe med oppgaver og ikke bare springe rundt og være i aktivitet. Informanten har bevisste ideer og jobber for å finne best mulige løsninger for å nå læringsmålene, hvor fysisk aktivitet legges inn hvis det anses som hensiktsmessig.

#### **5.4.2 Følelse av mestring og utvikling gjennom fysisk aktivitet**

Et inkluderende klassemiljø kan gjøre det enklere å delta i allsidig fysisk aktivitet. Dette kan igjen føre til at elever tør å prøve ut forskjellige fysiske aktiviteter med opplevelse av mestring. Selvoppfatning endres ut fra gradvis å få nye erfaringer og om eleven opplever seg som mindre dyktig eller dyktig (Vingdal, 2014). Informant 1 sier at mestrings følelsen en opplever ved å klatre i trær og tau kan gjøre hverdagen til eleven med ADHD bedre. Eleven mestrer å være i fysisk aktivitet og kan belønnes og roses for sine ferdigheter med klatring. Dette kan utnyttes i en undervisningssituasjon der for eksempel belønningen kan være å gå ut og klatre etter å ha gjort oppgaver. Dette kan knyttes opp mot det informant 3 forteller om at mye positiv feedback og støtte for elevene med ADHD gjør at de stoler mere på seg selv. Gode tilbakemeldinger og mestrings opplevelse tror informanten oftere skjer i settinger med fysisk aktivitet. Informant 4 tror mestringsfølelse er viktig uansett diagnose eller faglig aktivitet. Poenget er at de skal beherske og skjønne det de holder på med. Veier til forståelse kan være mange i forhold til fag, emner, fagmål og kompetansemål. Videre velger informanten å tro at fysiske aktiviteter bidrar til at elever med sterk ADHD opplever å forstå bedre det de holder på med i fagene.

Informant 2 tror på korte koordinasjonsøvelser spesielt for de som har ADHD. Dette kan sees i sammenheng med mindre avbrudd i timene der man kan legge inn små øvelser med bøy og tøy. Her passer det godt med koordinasjonsøvelser som eksempelvis kan være å legge en hånd på hodet samtidig som én hånd holder i øret, eller holde en hånd på kinnet og en på nesen.

### **5.4.3 Elevenes atferd og fysisk aktivitet**

Elevene er lettere å være sammen med når de er i fysisk aktivitet. Dette kan ha å gjøre med at de får kanalisert ut energien sin på en positiv måte og blir slitne på en god måte uttrykker informant 1. Informant 4 mener at humøret er en viktig faktor. Dette synet støttes av Vingdal (2014) med utsagnet om at glade barn ofte er i bevegelse. Videre uttrykker informanten at hvis elevene må sitte i ro og følge undervisningen uten muligheter for å få ut energi, kan de finne på andre ting som uroer. Elevene får ikke med seg ting, er urolige og forstyrrer andre elever rundt seg. De beveger seg mye fram og tilbake, reiser seg opp, holder på med ting på pulten sin, snakker høyt uten at de har ordet i klassen og forstyrrer de andre elevene. Dette er ikke vondt ment, men informanten tror ikke de klarer å la være noen ganger. Her mener informanten det er mye enklere å være ute, andre elever blir ikke forstyrret på samme måte av den urolige eleven. Informant 2 deler synet til informant 1 og uttrykker at det pleier å være lystbetont med fysisk aktivitet. Det er veldig sjelden noen som klager. Stikkordet her er at fysisk aktivitet er en motivasjon i undervisningen og det å få elevene til å gjøre arbeidsoppgaver.

Informant 3 uttrykker at hele skolen tar ansvar og tilrettelegger skolehverdagen. De tenker litt utenfor den vanlige lærerboksen og tør å tenke annerledes. Informant 4 uttrykker at det ikke er alle fysiske aktiviteter som planlegges like godt av lærerne, dette kan føre til at noe av elevene kan spore av og få vansker med å konsentrere seg. Andre ganger kan det være at man tar aktiviteter litt impulsivt og da kan det vise seg at det blir et godt læringsutbytte og man kommer innom mange kompetansemål. Ikke alle dager er like, noen ganger kan en oppleve at ting man gjorde dagen før ikke fungerer dagen etter. Dette er en del av skolehverdagen og noe lærerne forholder seg til i undervisningen sin.

### **5.4.4 Fysisk aktivitet på bekostning av andre fag eller et virkemiddel for et bedre læringsutbytte**

Skolens pedagogiske praksis og forståelse av elevenes læringsutbytte gjenspeiler seg i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ved begge skolene hadde de lagt om den pedagogiske praksisen og innført mere tid til fysisk aktivitet. Ingen av informantene mente at den økte fysiske aktiviteten ved skolene gikk på bekostning av læringsutbyttet. Tvert imot mente de at elevene profiterte på det og kom like langt i fagene. De er følgelig forkjempere for økt fysisk aktivitet i skolen, men informant 4 nevner at det er viktig å tenke over mengden på fysisk aktivitet. Det er følgelig en fordel å kjenne elevenes styrker og svakheter når en

planlegger undervisningen og ikke overdriver den fysiske aktiviteten på bekostning av det elevene skal lære i timene. Planleggingen av undervisningen bør legge vekt på hvilket læringsutbytte lærerne ønsker at elevene skal sitte igjen med. Det kan være ressurskrevende å måle læringsutbytte, men ved å være bevisst den pedagogiske praksisen ved skolen og støtte seg til kartlegging og tester kan lærerne sikre seg god informasjon om måloppnåelsen og læringsutbyttet i de forskjellige fagene.

## **5.5 Samarbeid og evaluering**

Skolene, det vil si lærerne, skoleledelsen og de ansatte bør ha felles mål å utvikle seg fra, noe som er til det beste for elevene. Dette kan gjøre at skolen framstår som profesjonelle læringsfelleskap. Den enkelte ansatte opplever utvikling og støtte ved en kollektiv orientering (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Informant 1 uttrykker at det er lite tid til samarbeid, noe som ikke er til det beste for elever med ADHD. Det er satt av 30 min. i uka der lærer og assistent har satt av egen tid til samarbeid. Dette synet støttes ikke av informant 2 som jobber ved samme skole. Informant 2 sier de har mye tid til samarbeid og kommunikasjon, spesielt i forhold til ADHD- elever. Samarbeid er et tema i personalgruppa på grunn av elever som er sterkt utagerende med krav til ekstra oppfølging. Ledelsen ved denne skolen har jevnlig kontakt med lærerne i forhold til enkeltelever. Inspektøren ved skolen har vært på kurs om aktiviteter i klasserommet med tilhørende utfordringer til informantene som igjen har utfordret de andre på teamet.

Skolens samarbeidsteam ved rektor, helsesøster, spesialpedagog og PPT blir koblet inn i forhold til råd og tips om hvordan den skal jobbe videre med elever med ADHD diagnosen. Her ser vi at informantene 1 og 2 er uenige i forhold til hvor mye tid man har til samarbeid ved samme skole. Informant 1 tenkte på samarbeidet lærerne har med assistentene, mens informant 2 fokuserte mer på hele personalgruppen i sitt svar. Informant 1 fokuserte på det arbeidet han og assistenten gjorde i forhold til den daglige oppfølgingen av elever med ADHD, praktiske og pedagogiske utfordringer. Informant 2 er mere opptatt av helheten ved skolen og hva de gjør for alle elevene de har med ADHD diagnosen. Disse to svarene gir til sammen et mer nyansert svar der vi ser både den daglige oppfølgingen og skolens helhetlige arbeid i forhold til elever med ADHD.

Informant 3 og 4 ved den andre skolen sier de tar opp ulike forhold på teammøter som gjelder elever med ADHD diagnosen. Her forsøker de å følge opp det de har blitt enige om. I tillegg

har skolen møter om elever med ADHD med tilhørende problemstillinger. Det kan også bli tid til samarbeid i friminuttene samt drøftinger på tomannshånd med en medarbeider.

Her ser vi at det blir satt av tid flere ganger i uka på teammøter og andre mindre møter der det passer. Ingen informanter nevnte noe om ansvarsgruppemøtene mellom skolen, kontaktlærerne, PPT og foreldre. Disse møtene er pålagte samarbeidsmøter mellom de forskjellige instansene der det blir gitt informasjon om det som har skjedd og veien videre.

### **5.5.1 Samarbeid i personalet om fysisk aktivitet**

For å møte hver enkelt elevs behov kreves det at skolen, lærerne og skolelederne samarbeider på en profesjonell måte (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Informant 2 forteller at samarbeidet ved skolen har vært veldig bra fordi hele personalet har god tro på at aktiviteten i og utenfor klasserommet har mye å si for læringseffekten, spesielt med tanke på elevene ADHD diagnose. Informant 1 uttrykker at lærerne hadde et forslag fra skolestart om å innføre uteskole en fast dag i uka. Verdien og utbyttet av å ha en slik dag gjør det også mye lettere for elevene å være på skolen, mente informanten.

Informant 3 sier personalet har samarbeidet godt siden arbeidet med fysisk aktivitet ble innført på høsten. Informanten tror alle ved skolen mener at det er bra for elevene å få være i fysisk aktivitet, de gjør dette for elevenes læring. I tillegg vil ikke personalet være med på den nedadgående bølgen med elever som er fysisk innaktive, noe informanten mener er et landsproblem. Informanten mener det er fint at skolen tilbyr mange aktiviteter som skateboard og rulleskøyter slik at flest mulig elever får rørt på seg. Kanskje dette er en aktivitet som bidrar til mer aktivitet også i fritiden.

Informant 4 forteller at de har teammøter og fellesmøter der det samtales om fysisk aktivitet. med et godt personale og en god leder. Rektor går mye inn for økt fysisk aktivitet ved skolen og kollegiet er i stor grad samlet om ulike tiltak i skolen, noe informanten synes er svært bra.

Alle informantene mener at samarbeidet ved deres skole fungerer godt og det gir rom for nytenkning både faglig og sosialt til det beste for elevene. Informantene setter pris på et åpent og profesjonelt kollegasamarbeid.

### **5.5.2 Samarbeid med foreldre**

Skole-hjem-samarbeidet innebærer at skolen tar ansvar for å etablere, vedlikeholde og være den profesjonelle parten i samarbeidet. Skolen skal også finne fram til strategier som passer for hver familie. For et best mulig læringsutbytte og støtte til elevenes egen utviklingsprosess



er det et viktig mål at samarbeidet mellom skole og hjem støtter barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2016e). For på en best mulig måte å kunne tilrettelegge for elevene med ADHD med hensyn til fysisk aktivitet er det viktig med et godt samarbeid med foreldrene som kjenner barna sine best.

Skolen kan lage rutiner for hyppig kontakt med foreldrene. Dette kan gjøres ved å innføre en skole-hjem dagbok der både positive og negative opplevelser både hjemme og på skolen kan noteres. Spørsmål om lekser kan også formidles i denne sammenheng (Vettrhus, 2006).

Informant 1 forteller at samarbeidet med foreldrene varierer noe i forhold til hvor god kontakten er. Et av tiltakene er en skole-hjem dagbok der det utveksles erfaringer og beskjeder som omhandler elevens skoledag. Informant 2 og 3 forteller de har tett oppfølging med foreldrene med telefoner og utveksling av e-post to til tre ganger i uka med tilbakemeldinger fra skolen om hvordan dagene har vært for eleven. De har også et belønningssystem hjemme for elevens positive gjøremål. Belønning gjennom ros og oppmuntring er viktig for å komme gjennom hverdagen (Vettrhus, 2006). Informant 3 sier at åpenhet er vesentlig i kontakten med hjemmene med vektlegging på at lærerne lytter og er imøtekommende til det foreldrene forteller. Foreldresamtalene er også et viktig redskap for kommunikasjon.

Her ser vi at det er flere kanaler lærerne har til rådighet for kommunikasjon med foreldrene.

- Telefonsamtaler
- E-post
- Foreldresamtaler
- Skole-hjem dagbok

I tillegg kan små korte samtaler på et grupperom i skoletiden eller etter skoletid med foreldrene være en hjelp når utfordringer fremkommer. I en travel hverdag kan det være vanskelig å få satt av nok tid til samarbeidet både for foreldre og lærere. For å få dette til på en best mulig måte er en avhengig av fleksibilitet hos begge parter og en vilje til å samarbeide godt. En utfordring kan være når samarbeidet ikke fungerer så godt, her kan inspektør eller rektor kobles inn for å være til hjelp hvis en slik situasjon oppstår.

### **5.5.3 Evaluering av den fysiske aktiviteten og tilpassede opplæringen**

For å kunne tenke nytt og finne frem til nye handlinger, samarbeider lærere og skoleledere for å kunne møte utfordringer i skolen. Det arbeides med å finne frem til en undervisning som gir gode og hensiktsmessige resultater for elevenes læring, og dette krever at skolen er kritisk til egen praksis og gjør endringer der det trengs (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Informant 1, 2 og 3 forteller at de har teammøter der de evaluerer arbeidet en gang i uka, hva har gått bra og hvor må praksis endres for å få et bedre undervisningsopplegg. Som regel blir det et tema om fysisk aktivitet, men ikke på hvert møte. Personalmøter kan også brukes til evaluering. Informant 3 forteller videre at det gjennom de siste årene har blitt satt mer fokus på nødvendigheten av å evaluere skolens funksjon som overliggende målområde. Det er imidlertid ikke satt opp spesielle rutiner for evaluering. Informant 4 uttrykker at de ikke har evaluering som går på den fysiske aktiviteten i timene, de evaluerer og planlegger med en form for struktur i gjennomføringen.

Evalueringen av undervisningen er viktig med hensyn til å kunne legge til rette på en best mulig måte for hver enkelt elev med ADHD. Sammen kan personalet finne frem til metoder som fungerer. De erfarer elevene i ulike settinger og har erfart hva som fungerer og ikke fungerer.

## 6 Avslutning

Tema for masteroppgaven har vært fysisk aktivitet for elever med diagnosen ADHD og hvilke erfaringer lærerne har ved å bruke fysisk aktivitet som virkemiddel når de legger til rette for tilpasset opplæring.

Oppgavens problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere med fysisk aktivitet som virkemiddel i den tilpassede opplæringen av elever med ADHD?»

For å belyse dette har jeg valgt å løfte frem noen funn fra forskningsspørsmålene som utdypes gjennom de erfaringene lærerne har gjort gjennom sin undervisning.

1. Hvordan forstås begrepet fysisk aktivitet i den tilpassa opplæringen for barn med ADHD?
2. På hvilken måte bruker lærerne fysisk aktivitet i undervisningen for barn med ADHD?
3. Hvilke utfordringer ser du som lærer med å legge til rette for fysisk aktivitet for barn med ADHD?
4. Hvilket læringsutbytte i fagene kan barn med ADHD få ved å være fysisk aktive i løpet av en skoledag?
5. Hvilke virkemidler bruker lærere i undervisningen for at barn med ADHD skal få være fysisk aktive?

Bakgrunnen for at jeg forsker på fysisk aktivitet for elever i skolen med ADHD diagnosen, er mitt ønske om å forsøke å forstå hvordan man på en best mulig måte kan legge til rette undervisningen for disse elevene. På grunn av det jeg har sett, opplevd og erfart som pedagog og instruktør har jeg forsøkt etter beste evne å ikke være forutinntatt i forhold til det mine informanter har gitt meg av data i oppgaven. Det har vært viktig for meg å la informantenes opplysninger danne grunnlaget for funnene mine.

Pedagoger har mange muligheter til å finne måter å arbeide på som gjør at elever får være mere fysisk aktive i løpet av en skolehverdag. Skolen har en plikt til å legge til rette for fysisk aktivitet i tillegg til at de skal legge til rette for tilpasset opplæring. Mestringsfølelsen elever med ADHD kan få gjennom å være fysisk aktive, er noe norske myndigheter ønsker at skolen skal gi elevene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er mange fordeler ved å innføre mere

fysisk aktivitet i undervisningen. Innføring av mere fysisk aktivitet i skolen er ofte mere humant enn medisiner, disiplin, straff og kontroll (Waade, 2014).

Med utgangspunkt i informasjonen informantene har gitt meg om hvilke erfaringer de har med fysisk aktivitet som virkemiddel i den tilpassede opplæringen av elever med ADHD kan jeg si at informantene legger tilrette undervisningen for fysisk aktivitet med tanke på de urolige, hyperaktive, ukonsentrerte og impulsive elevene med ADHD.

## **6.1 Hovedfunn med vurderinger**

Aktivitetsbanken er et nyttig verktøy for lærere i skolen med hensyn til undervisningsopplegg med innlagt fysisk aktivitet. Dette kan i tillegg være et godt tilskudd i undervisningen for at barn med ADHD får være mere i aktivitet i timene og på denne måten får utløp for sin energi på samme tid som de lærer. Ingen av informantene brukte Aktivitetsbanken i sin planlegging av undervisningsplanene sine. Et mulig funn er at Utdanningsdirektoratet kunne brukt mere ressurser på å opplyse om dette nettstedet. Aktivitetsbanken kan også med fordel utarbeide en veileder og noen opplegg med fysisk aktivitet som er spesialtilpasset for barn med ADHD diagnosen. Kanskje Aktivitetsbanken også burde ha litt generell info om ADHD med lenker til hvor man kan innhente mer kunnskap?

Ut fra svarene jeg fikk fra informantene kan det virke som det ikke blir jobbet systematisk med å innhente informasjon om ADHD diagnosen i disse to skolene. Skolene jobber ulikt med tanke på i hvilken grad elever med ADHD får tilrettelagt undervisning i skolehverdagen.

Videre vil jeg nevne informantenes valg om å la elever få springe seg en tur rundt skolen når elevene blir urolige i timene. Informantene ser her at elevene trenger å være i aktivitet og dette er en praktisk måte å løse det på i det øyeblikket det skjer. Elevene er lettere å være sammen med når de får være i fysisk aktivitet mente en av informantene. Det jeg setter spørsmålstegn ved her er den tiden elevene er uten tilsyn hvis det skulle skje noe med eleven selv eller eleven kan komme i konflikt med medelever. Utfordringen her kan være mangel på nok personale i undervisningen. Her kunne situasjonen vært løst med en lærer eller assistent som kunne være sammen med eleven på turen rundt skolen. Det kan være vanskelig for læreren å sitte igjen med en følelse av å være hjelpeløs når hendelser oppstår. Det å la elevene springe rundt skolen mente informanten selv ikke var den beste pedagogiske tilretteleggingen for elever med ADHD.

Ved godt tilrettelagt undervisning, med innlagte elementer av fysisk aktivitet, kan gjøre at man sjeldnere merker noe til barnets diagnose. Struktur og forutsigbarhet er viktig for barn med ADHD, noe flere informanter uttrykker som viktige forhold ved fysiske aktiviteter. En av informantene opplever ikke ADHD diagnosen som et problem for å tilrettelegge undervisningen. Det kom frem av svaret til informantene at tilrettelegging med fysisk aktivitet kan gi mindre problemer i hverdagen for elever med ADHD. Alle informantene mente at fysisk aktivitet før undervisningen var positivt for elevene. Tre av dem mente de ble roligere og en mente at de også ble mere skjerpet for læring. Informantene var litt usikker på hvor stort læringsutbyttet ble ved fysisk aktivitet i undervisningen men hadde en formening om at fysisk aktivitet hjalp i innlæringen.

Personalet samarbeider og evaluerer opplegget rundt elevene med ADHD diagnosen. Det gjør det enklere for hele personalgruppen ved skolen at alle vet om hvordan det arbeides rundt disse elevene. Det er også viktig med et godt foreldresamarbeid noe informantene er opptatt av og ser på som en viktig ressurs for å lære elevene med ADHD bedre å kjenne.

Når jeg sammenfatter mine funn ser jeg at lærerne i utvalget gjør så godt de kan ut fra sine forutsetninger og de rammer de underviser i. På den ene skolen ønsket ledelsen at det aktuelle trinnet disse lærerne underviste på skulle legge til rette for mer fysisk aktivitet. Jeg fikk forståelsen av at dette var på grunn av enkeltelever som hadde behov for å røre på seg litt mere enn andre elever. Dette førte til at lærerne ved skolen som hadde et ekstra ønske om å legge til rette for fysisk aktivitet fikk jobbe på dette trinnet. Lærerne som jobbet ved dette trinnet var engasjerte og villige til å bruke mye tid på fysisk aktivitet i den tilpassa opplæringen og spesialundervisningen for elevene med ADHD diagnosen.

Ved den andre skolen hadde de ansatte og rektor et felles ønske om å innføre mere fysisk aktivitet for alle elevene. De hadde ikke startet dette med tanke på å legge til rette for elever med ADHD diagnosen.

Jeg har intervjuet lærere som brenner ekstra for fysisk aktivitet, dette kan ha både en positiv og en negativ virkning på mitt datamateriale. Mitt utvalg på bare fire informanter kan jeg ikke si representerer det de fleste lærere i den norske skole gjør. På samme tid har jeg fått svar fra noen som engasjerer seg rundt temaet og som kan bidra positivt slik at det i dette prosjektet kommer frem ideer som andre lærere og pedagoger kan dra nytte av i sin undervisning.

Informantene har fokus på at den fysiske aktiviteten ikke skal komme i veien for å nå kompetansemålene i opplæringsplanen. På samme tid er informantene veldig innstilt på at fysisk aktivitet skal være med i undervisningsopplegget og er en berikelse for innholdet i timene og hvordan gjennomføringen blir. Allikevel var de usikre på om måloppnåelsen ble like god ved å legge inn fysisk aktivitet. Frykten for å ikke oppfylle målene i lærerplanen la en demper på planleggingen og gjennomføringen av aktivitetene.

Etter å ha hørt hvilke erfaringer lærerne har gjort seg ved å ta i bruk fysisk aktivitet i den tilpassa opplæringa og deres engasjement for dette har jeg blitt inspirert til å ta dette inn i min egen planlegging i mitt eget arbeid som pedagog. Jeg håper også at mer informasjon om dette emnet kan bidra til at andre lærere også ser nærmere på fysisk aktivitet som et virkemiddel i forhold til barn med ADHD og tilpasset opplæring.

Det har vært en utfordring å finne stoff som både omhandler ADHD diagnosen og hvilken innvirkning fysisk aktivitet har for de som lever med dette. I løpet av de tiden jeg har arbeidet med denne oppgaven har det etter hvert blitt lettere å finne informasjon om dette temaet. Om det er jeg som har blitt flinkere til å innhente informasjon eller temaet har blitt mere omtalt har vært et lite tankekors for meg.

Det har vært utrolig spennende å sitte å høre på engasjerte lærere svare på mine spørsmål i dybdeintervjuene mine. Det gjøres utrolig mye bra rundt omkring, det gjelder bare å tenke litt utenfor boksen og tørre å gjøre noe utradisjonelt og ikke la egen tankegang og innstilling være til hindring for å legge til rette for fysisk aktivitet i den tilpassa opplæringen for barn med diagnosen ADHD.

## **6.2 Metodekritikk**

Valget av kvalitativ metode og dybdeintervju har gjort at jeg har kunnet gå i dybden og konsentrere meg om fysisk aktivitet for elever med ADHD diagnosen. På samme tid har jeg i løpet av prosjektet vært inne på tanken om både å gå inn og observere og benytte spørreskjemaer som i kvantitativ forskning. Med begrenset tid og ressurser til rådighet falt valget til slutt på dybdeintervjuer, noe jeg er godt fornøyd med.

Jeg har ikke diskutert hva lærerne ved de to skolene har uttalt sett opp mot hverandre. Det kunne vært interessant å sett nærmere på forskjeller i forhold til at den ene skolen er en utkantskole og den andre skolen en bynær skole.

Etter å ha sammenfattet funnene mine ser jeg at det hadde vært en fordel om jeg hadde jobbet litt mere med utformingen av spørsmålene i intervjuguiden. Det hadde kunnet hjelpe meg i analysearbeidet og gjort det enklere å konkludere. Kunnskapen jeg har opparbeidet meg i dag om emnet i prosjektet mitt hadde nok vært kjærkomment å ha ved inngangen av oppgaven. Dette er vel noe som kalles personlig utvikling og er et mål en bør ha når man skriver en masteroppgave.

### **6.3 Videre forskning**

Det jeg gjerne skulle visst mere om er selve undervisningsopplegget som informantene har planlagt og gjennomført i sine timer, med fokus på fysisk aktivitet for elever med ADHD. Eksempelvis kunne dette skjedd gjennom observasjoner av undervisningen, både innen- og utendørs.

Videre kunne det vært interessant å få vite mere om i hvilken grad fysisk aktivitet for barn med ADHD har innvirkning på deres læringsutbytte. Informantene var enige om at det ble et bedre læringsutbytte gjennom den fysiske aktiviteten, men de var usikre på størrelsen av denne forbedringen. Noe av forklaringen på dette kan være at læringsutbytte er vanskelig å måle.

Til sist, så hadde det vært nyttig å fått belyst problemstillingen fra andre vinkler og med andre forskningsmetoder. En større spørreundersøkelse om emnet for å framskaffe et bredere kunnskapsgrunnlag rundt emnet ADHD og fysisk aktivitet, ville vært et solid bidrag for videre kunnskapsbygging på dette området.

## Litteraturliste

- Barkley, R. A., DuPaul, G.J og Costello, A. (1999). *Stimulants. I Werry, J.S og Aman, M.G (red) Practitioner`s Guide to Psychoactive Drugs for Children and Adolescents*. New York og London: Plenum Publishing Corporation.
- Bastian, U., Egge Åse. (2009). *Barn med ADHD*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Befring, E. T., Reidun (red.). (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bouchard, C., Shepard, R.J. & Stephens, T. eds. (1994). *Physical Activity, Fitness, and Health*. Paper presented at the International Proceedings and Consensus Statement.
- Bruchmuller, K., Margraf, J., & Schneider, S. (2012). Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? Overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 128-138. doi:10.1037/a0026582
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Direktoratet for e-helse. (2016). ADHD. Retrieved from <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklings-og-adferdsforstyrrelser/adhd>
- Duvner, T. (2004). *AD/HD impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker*: Cappelen Damm AS.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*: Cappelen Damm AS.
- Everett, E. L., Furseth, Inger. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FHI. (2016). ADHD faktaark. Retrieved from <http://www.fhi.no/tema/adhd/fakta-om-adhd>
- Fiskum, T. A., Husby, J.A. (2014). *Uteskole didaktikk. Ta fagene med ut.:* Cappelen Damm Akademisk.
- Foreningen for utgivelse av Norsk legemiddelhandbok. (2016). Norsk legemiddelhandbok. Retrieved from <http://legemiddelhandboka.no/Terapi/9026/?ids=9027|464272#i9027>
- Fuglseth, K. o. S., Kjell (red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



- Gjærum, B. E., Bjørn(red.). (2010). *Hjerne og atferd. 2. utgave. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrologisk perspektiv....et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hannås, B. M. (2010). *Den urolige kroppen. Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2005). *Sammen for fysisk aktivitet - Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005 – 2009*. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/planer/hod\\_kortversjonfysisk.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/planer/hod_kortversjonfysisk.pdf).
- Helse og omsorgsdepartementet. (2003). *St.meld. nr. 16 (2002-2003) Resept for et sunnere Norge*. Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/?ch=1&q=>.
- Helsedirektoratet. (2014a). *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning,behandling og oppfølging*.
- Helsedirektoratet. (2014b). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. (IS-2170).
- Helsedirektoratet. (2015). *ADHD*. Retrieved from <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklings-og-adferdsforstyrrelser/adhd>.
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holter, H. K., R. (red). (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Katz, D. L., Cushman, D., Reynolds, J., Njike, V., Treu, J. A., Walker, J., . . . Katz, C. (2010). Putting physical activity where it fits in the school day: preliminary results of the ABC (Activity Bursts in the Classroom) for fitness program. *Prev Chronic Dis*, 7(4), A82.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. Lovdata Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova*. Oslo: Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Ot.prp. nr. 55 (2008-2009) Forslag om å lovfeste heimel for forskrifter om rett og plikt til fysisk aktivitet i grunnskoleopplæringa*. Regjeringa Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009-/id552999/?ch=8>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju. 2 Utgave*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leedy, P. D., Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research - Planning and Design*: Pearson Education International

- Lengel, T., & Kuczala, M. S. (2010). *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement*. Thousand Oaks, CA: SAGE Ltd.
- Lunde, C. (2011). Amerikanske ADHD tilstander. *Samtiden nr.3 2011*. Retrieved from <http://samtiden.no/2011/09/01/samtiden-3-2011/>
- Monsen, G.-K. (2012). *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse? En studie av metoder og tiltak som kan bedre læringsmiljøet i klasser hvor negativ atferd har redusert kvaliteten på undervisningen*. (Master), Universitetet i Nordland. Masteroppgave i tilpassa opplæring, Bodø. (Nr.15 2012)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nord, B. A. R., Ingunn. (2008). ADHD + idrett = Gull. *Bergens Tidende*. Retrieved from <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/ADHD--idrett--GULL-1897861.html>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (1998).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2 utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Putnam, S. C. (2001). *Nature's Ritalin for the Marathon Mind: Nurturing Your ADHD Child with Exercise*. Hinesburg, VT: Upper Access Book Publishers.
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2010). *- og noen går det trill rundt for! : om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rønning, W. (2013). *Bearbeiding av forskningsdata*. Retrieved from Bodø:
- Sciutto, M. J., & Eisenberg, M. (2007). Evaluating the Evidence For and Against the Overdiagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11(2)*, 106-113. doi:10.1177/1087054707300094
- Statped Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2015). Carlsten-testen. Retrieved from <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/Carlsten-testen/>
- Strand, G. r. (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi -en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Temamøte om ADHD. Utfordringer og tilpasning i skolehverdagen*. Retrieved from Misvær skole:
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Utdanningsdirektoratet. (2009). Rett til fysisk aktivitet Udir-11-2009. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rundskriv. Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3-2010*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Fysisk miljø*. Retrieved from [http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse\\_i\\_skolen/Fysisk-miljo-pa-skolen/Fysisk-miljo/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/Fysisk-miljo-pa-skolen/Fysisk-miljo/).
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Aktivitetsbanken*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://aktivitetsbanken.udir.no/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Det profesjonelle læringsfellesskapet. Retrieved from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/Utvikling-av-en-laringskultur-i-skolen/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Kartlegging grunnskole. Retrieved from <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Lærerplanverket for kunnskapsløftet grunnskolen. (978-82-7841-928-1)*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2016e). Samarbeidet mellom hjem og skole. Retrieved from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Verret, C., Guay, M.-C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Béliveau, L. (2012). A Physical Activity Program Improves Behavior and Cognitive Functions in Children With ADHD: An Exploratory Study. *Journal of Attention Disorders, 16*(1), 71-80. doi:10.1177/1087054710379735
- Vetthus, B., Bjelland, T. (2006). *"Dette gidder jeg ikke lærer"*. AD/HD i skolen.: Info Vest Forlag.
- Vingdal, I. M. r. (2014). *Fysisk aktiv læring*: Gyldendal Akademisk.
- Waade, L. I., R,P. (2014). Uro i skolen, fysisk aktivitet og ADHD. In H. S. (red.) (Ed.), *Læringsvansker*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

- Innledende spørsmål
  - Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
  - Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?
  - Har du utdanning utover grunntutdanningen som lærer innenfor fysisk aktivitet og kroppsøving?
  - Har du hatt eller har elever med diagnosen ADHD i dine klasser?
  - Har dere kjennskap til og bruker ide og ressursbanken med hensyn til fysisk aktivitet som kunnskaps departementet har laget?
  - Hva er de største hindringene for å ta i bruk ressursbanken?
  - Hvor finner dere informasjon/opplysninger om lover og regler når det gjelder fysisk aktivitet og barn med ADHD diagnosen i skolen?
- Fysisk aktivitet
  - Hva legger du i fysisk aktivitet i skolen når vi ser bort fra faget kroppsøving?
  - Er det fysiske aktiviteter som fungerer dårligere eller bedre enn andre, nevni i så fall hvilke?
  - Hvordan integrerer dere fysisk aktivitet inn i den daglige undervisningen?
  - Bruker dere fysisk aktivitet som et virkemiddel i skolen for barn med diagnosen ADHD? Hvis nei, hvorfor ikke? Hvis ja, kan du gi eksempler på aktiviteter?
  - Hvilke virkemidler bruker lærere i undervisningen for at barn med diagnosen ADHD skal få være fysisk aktive?
  - Hvilke erfaringer har du i forhold til barns konsentrasjon og oppmerksomhet i forhold til det å være i fysisk aktivitet. Kan du i så fall gi eksempler?
  - Opplever du at barn med diagnosen ADHD er roligere, har uendret atferd eller er mer urolige etter fysisk aktivitet?
  - Ser du som lærer fordeler med å øke den fysiske aktiviteten i skolen?
  - Har dere et skille mellom kroppsøving og fysisk aktivitet ved skolen?
  - Hvilke utfordringer ser du som lærer med å legge til rette for fysisk aktivitet for barn med ADHD? (ressurser, økonomi, tid, lokaler....)
- Tilpasset opplæring tilrettelegging, spesialundervisning
  - Hvordan tilrettelegger du for hver enkelt elev med diagnosen ADHD og deres muligheter for å være fysisk aktiv i løpet av en skolehverdag?
  - I hvor stor grad får barna mulighet til å bestemme selv når de ønsker å være fysisk
  - Bruker dere virkemidler som små pauser, timeout, tur ut av klasserommet, oppholde seg på gangen og springe rundt skolen for barn med ADHD diagnosen? I så fall hvilke av disse, eller andre virkemidler bruker dere?
  - Hvor foregår den fysiske aktiviteten for delt inne eller ute?
  - Hvordan tilpasser dere den fysiske aktiviteten i forhold til elevenes ulike interesse og ferdighetsnivå?
  - Hva ser du som de største hindringene for å få tilrettelagt for fysisk aktivitet?
  - Hvilke strategier bruker du for å holde ro i klassen (klasseledelse)?

- Lærings utbytte i skolen
  - Hvilket læringsutbytte i fagene kan barn med ADHD få ved å få være fysisk aktive i løpet av en skoledag?
  - Kan du si noe om elevene med ADHD sin mestringsfølelse og utvikling gjennom å være fysisk aktiv?
  - Hvordan organiserer du den fysiske aktiviteten slik at elevene med ADHD får et godt læringsutbytte?
  - Hvordan merker du forskjell i barns atferd når de er i fysisk aktivitet?
  - Hvordan kan økt fysiske aktivitet ha innvirkning på elevene?
  - Har du erfaringer med at fysisk aktivitet bidrar til et inkluderende læringsmiljø? Kan du i så fall gi eksempler?
  - Kan fysisk aktivitet i skolen gå på bekostning av andre fag eller kan det være et virkemiddel for et bedre læringsutbytte?
  
- Samarbeid og evaluering
  - Hvordan samarbeider dere i personalet med hensyn til barn med diagnosen ADHD?
  - Hvordan samarbeider dere i personalet med hensyn til fysisk aktivitet?
  - Hvordan samarbeider dere med foreldrene til barn med diagnosen ADHD?
  - Hvordan evaluerer dere den tilpassa opplæringen til barn med diagnosen ADHD?
  - Hvordan evaluerer dere den fysiske aktiviteten i undervisningen?
  - Samarbeider dere med idrettslag og andre frivillige organisasjoner i tilrettelegging for fysisk aktivitet i skole?
  
- Til slutt
  - Hva ser du som de største utfordringene i forhold til tilrettelegging for barn med ADHD og fysisk aktivitet?
  - Er det spørsmål og temaer du synes er viktig å ta med i forhold til det som er tatt opp i intervjuet?

## Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Björg Mari Hannås  
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland  
Postboks 1490  
8049 BODØ

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

Vår dato: 21.02.2014

Vår ref: 37303 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37303

*Behandlingsansvarlig*  
*Daglig ansvarlig*  
*Student*

*Fysisk aktivitet for barn med ADHD-diagnose*  
*Universitetet i Nordland, ved institusjonens overste leder*  
*Björg Mari Hannås*  
*Mariann Vading Hartveit*

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mariann Vading Hartveit mariann@hartveit.net

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Fysisk aktivitet for barn med diagnosen ADHD i grunnskolen".

Formålet med studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med bruke fysisk aktivitet som et virkemiddel i den tilpassa opplæringen for barn med diagnosen ADHD. Spørsmålene vil omhandle hvilke positive og negative erfaringer lærerne har gjort seg i dette arbeidet. Hva har gjort at lærerne har tatt de valgene de har gjort med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for denne gruppen barn?

Mitt mål for studien er å høste av lærernes erfaringer og kunnskap som kan være til hjelp og inspirasjon i det videre arbeidet med fysisk aktivitet for barn med ADHD.

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere med fysisk aktivitet som tilpasset opplæring i forhold til konsentrasjon, uro og oppmerksomhet for elever med ADHD?»

Dette prosjektet inngår i en mastergrads studie ved Universitetet i Nordland, tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk.

Det vil bli foretatt dybdeintervjuer og disse forventes å ha en varighet på rundt en time for hver enkelt deltager.

Samtalene blir tatt opp på lydopptak for påfølgende transkribering.

Deltakerne i denne undersøkelsen vil ikke bli gjenkjent i en publikasjon og blir anonymisert. Informasjon om tredjepart vil også bli anonymisert i denne studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2014.

Etter at prosjektet er ferdigstilt blir alle lagrede opplysninger og opptak slettet fra PC, lydopptak og notater.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. I så fall vil alle opplysninger om deg være anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Mariann Vading Hartveit, mobilnummer: 90920002. E-post: [mariann@hartveit.net](mailto:mariann@hartveit.net)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

Sign. prosjektdeltaker, dato

Sign. student, dato