Plads til forskellighed
– inkluderende fællesskaber

UNDERVISNINGS MINISTERIET

VIA University College

METROPOL
Nationalt Center for Erhvervspædagogik

ADHD - foreningen

Plads til forskellighed

Inspirationskatalog

Til skolernes arbejde med at skabe sociale og inkluderende fællesskaber i klasser med elever med ADHD, autisme-spektrumforstyrrelser eller lignende vanskeligheder

Plads til forskellighed

Inspirationskatalog

Indhold

Kære læser 5

Børneliv med ADHD, ASF eller lignende udfordringer 6
ADHD 8
3 typer af ADHD 8
ADHD-vanskeligheder 8
Autismespektrum forstyrrelser (ASF) 10
Separate og fælles udfordringer 11
Når børn ikke gør, som vi forventer 13
Barnets udviklingszone 13
Venskaber 15
Resiliens 15

Inkluderende fællesskaber 16
At indgå i sociale fællesskaber med kognitive udfordringer 17
Mentalisering 18
Sociale historier 19
Deltagelse i klassefællesskabet 20
Gruppearbejde 20
Interessefælleskaber 21
Problemløsning i et åbent fællesskab 23
Relationsarbejdet 25
Inkluderende klasseledelse 25

Anerkendelse og positiv kommunikation 26
Anerkendelse og ros 27
Positiv og anvisende kommunikation 27
Spejling 27
Om skæld ud og kritik 28
Fra irettesættelse til ros og anerkendelse 28

Konflikthåndtering 30
Den voksne har ansvaret 32
Eksternalisering af problemer 33
Konfliktmodel 34
Konflikter mellem børn 35
Konfliktnedtrappende og roskabende metoder 36
Skab forudsigelighed og hjælp med at bevare overblik 36
De 10 H'er 37
Tid – et vigtigt element til at skabe overblik 37
Visuelle systemer 38
Afledning 38
Samarbejdsbaseret problemløsning 38

Undervisningssituationen 40
Forslag til didaktiske metoder 42

Forældresamarbejde 46
Forældrenes udfordringer 47
Forældreinddragelse 47
Lektier 48
Samtaler med forældrene 48

Ideer til forskellige øvelser 54

Ideer til lege med børnene 70

Referenceliste 72

BILAG: Tjekliste til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber 76

Noter og refleksioner 82

Dette inspirationskatalog er udgivet
af VIA University College

Skrevet af udviklingskonsulenterne
Anna Furbo Rewitz og
Louise Hübertz Poulsen,
ADHD-foreningen

Konsulent på autismeområdet:
Lektor Anne Birgitte Fruelund Jensen, VIA

Ansvarshavende redaktør:
Projektleder Christina Madsen, VIA

Layout: Inge Lynggaard Hansen

Kære læser,

Dette inspirationsmateriale er til alle jer, der er interesserede i at udvikle og afprøve inkluderende metoder rettet mod indskolingsklasser, hvor et eller flere børn er diagnosticeret med ADHD, autismespektrumforstyrrelser eller lignende kognitive vanskeligheder.

Kataloget skal læses som et inspirationskatalog med beskrivelser af pædagogisk, specialpædagogisk og didaktisk viden og med forslag til redskaber, der har til formål at øge flere børns deltagelsesmuligheder og trivsel i klassefællesskabet.

Materialet er udgivet i forbindelse med lanceringen af projektet Plads til forskellighed, som er et kompetenceudviklingsforløb for lærere og skole-pædagoger, der udbydes af undervisningsministeriet i perioden 2018-2020. Her udgør ansatte fra VIA University College, ADHD-foreningen og Professionshøjskolen København projektets undervisere og varetager en aktiv, sparrende rolle, der understøtter skolernes arbejde med at omsætte viden fra undervisningen til positive og bæredygtige forandringer i klasserne.

Inspirationskataloget er samlet og skrevet af ADHD-foreningens udviklingskonsulenter, som har bred erfaring i at arbejde med sociale fællesskaber og børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer. Mange af metoderne er baseret på forskning, mens andre stammer fra lovende praksis i eget regi eller hos andre professionelle aktører, der arbejder for at forbedre forholdene for børn med kognitive udfordringer. Den viden og de redskaber, som I vil blive præsenteret for her, har vi samlet gennem årevis af kontinuerlig, kritisk søgen efter best practice på dette område. Hvordan kan fagpersoner og andre netværkspersoner møde, støtte og kommunikere med børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer? Hvordan arbejder vi bedst muligt for udvikling og trivsel for barnet og det fællesskab, som barnet indgår i?

Vi ved, at I som fagpersoner i skoleverdenen kan have svært ved at skaffe det overblik og den tid, det kræver, at finde og vurdere de mange forskellige bud på viden og god praksis omkring inkluderende fællesskaber og elever med ADHD, ASF eller lignende udfordringer. Vi håber derfor, at I vil finde det brugbart at søge viden og redskaber i dette inspirationskatalog, hvor vi har samlet det, vi vurderer, som det mest relevante og mest lovende i en moderne, inkluderende folkeskole i Danmark.

Mange af de forskningsbaserede metoder stammer fra forskning på universiteterne i ind- og udland. Dertil kommer primært metoder fra ADHD-foreningens forældretræningsprogram Kærlighed i Kaos 3-9 år, som er blevet evidensbaseret i 2014 af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (nu VIVE). Metoderne fra forældretræningsprogrammet er blevet beskrevet, så de er målrettet en professionel kontekst. Kataloget indeholder også metoder fra ADHD-foreningens børnegruppeprogram PUST (Personlig Udvikling & Social Træning). Desuden vil I finde en del forslag til øvelser omkring inkluderende fællesskaber, som kommer fra forskellige fagbøger og kataloger om inkluderende undervisning.

Materialet kan også anvendes af andre som drager omsorg for eller har kontakt til børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer såsom forældre, bedsteforældre, plejeforældre, socialpædagoger, støttepersoner, idrætstrænere og andre ledere i foreningslivet.

Det er vigtigt at pointere, at dette inspirationskatalog er en oversigt som I kan kigge i, plukke fra og tilpasse til jeres egen kontekst ude på skolerne, som I nu finder det relevant.

Emnerne i dette inspirationskatalog er delt op i otte overskrifter med hver sin farve:

1. **Børneliv med ADHD, ASF eller lignende udfordringer**
2. **Inkluderende fællesskaber**
3. **Anerkendende kommunikation**
4. **Konfliktforebyggelse- og håndtering**
5. **Undervisningssituationen**
6. **Forældresamarbejde**
7. **Forslag til øvelser med børnene**
8. **Ideer til lege med børnene**

Held og lykke i jeres vigtige arbejde med at skabe mere plads til forskellighed i sociale og inkluderende fællesskaber for alle børn i klassen.

Spørgsmål kan rettes til:
VIA: Projektleder **Christina Dahl Madsen** på **chma@via.dk** eller **87550171**
ADHD-foreningen: Kandidat i kommunikation og psykologi **Anna Furbo Rewitz** på **afr@adhd.dk** eller **53729909**
Kandidat i pædagogisk psykologi **Louise Hübertz Poulsen** på **lhp@adhd.dk** eller **53729902**

Børneliv med ADHD, ASF eller lignende udfordringer

Børneliv med ADHD, ASF eller lignende udfordringer

I dette inspirationskatalog er vi optagede af at tilbyde jer lærere og pædagoger redskaber til at skabe inkluderende sociale fællesskaber i grundskolen, hvor alle børn er aktive deltagere, hvor der tages højde for individuelle deltagelsesforudsætninger, og hvor forskellighed er en værdi for fællesskabet.

Den almene folkeskole repræsenterer et bredt udsnit af befolkningen, og har, særligt efter lovændringerne i 2012 om at skabe en mere inkluderende skole, haft større fokus på, hvordan man skaber plads til forskellighed i læringsfællesskaber.

På Undervisningsministeriets læringsportal (EMU) formuleres det således: *Inklusion handler om barnets oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab, og det er centralt for at lære noget og for at udvikle sig.*

Når børn indgår i fællesskaber i skole og fritid, kræver det veludviklede kognitive evner indenfor en række områder. Det stiller i skolen bl.a. krav til:

- **evnen til at fastholde sin opmærksomhed i kortere eller længere tid ad gangen.**
- **evnen til at si og sortere i input og impulser og bevare fokus på det væsentlige i situationer**
- **en alderssvarende sprogforståelse**
- **evnen til at hæmme sine impulser**
- **evnen til at opfatte og forstå sociale og følelsesmæssige signaler**

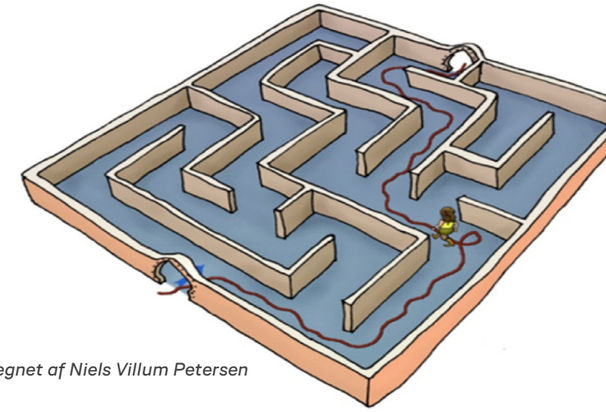
Det gælder fx når børnene skal sidde og være stille i længere tid, vente på tur, styre stærke følelser, overskue mange skift og håndtere støj. Derudover skal de kunne forholde sig til mange forskellige børn og voksne i løbet af en dag, samt kunne afkode og efterleve de uskrevne sociale spilleregler, i samspil med både børn og voksne. Veludviklede kognitive evner er centrale for at kunne agere hensigtsmæssigt i børnelivet. Har man ikke det, afspejler det sig i adfærden – på en markant synlig eller usynlig måde at være i fællesskaberne på. Når hverdagen i skolen er krævende og komplekst kan det føre til barrierer for læring. Det kan på sigt påvirke barnets motivation og deltagelse, og barnet kan få den tanke, at *"Jeg er ikke en, der kan finde ud af at gå i skole"*. Det kan på sigt føre til skolevægring.

En undersøgelse har vist, at 52,1 % af elever med ADHD og 54,7 % af elever med ASF ikke opnåede karakteren 02 (ikke bestod) ved 9. klasses afgangsprøve i dansk og matematik i 2016 – mod 10,8 af elever uden en diagnose. (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, juni 2019).

Der er brug for, at lærere og pædagoger arbejder ud fra en pædagogisk/specialpædagogisk didaktik, som rammesætter et udviklende miljø for alle børn i klassen. Derfor er det også vigtigt, at fagpersonerne har viden om diagnoser som ADHD og ASF, som ofte er repræsenteret i klasserne. Så de kan se bag om adfærd og arbejde konstruktivt og målrettet med at skabe sociale og faglige inkluderende fællesskaber for alle elever.

Arbejdet med at skabe inkluderende fællesskaber forstås som en dynamisk og vedvarende proces, hvor ansvaret for succesfuld inklusion placeres i fællesskaberne, og ikke hos det enkelte barn. I den optik er der ikke nogen børn, som er mere særlige eller specielle end andre. Dog kan der være behov for forskellige særlige indsatser og opmærksomheder, som kan forebygge, at forskellighed ikke bliver en stor udfordring, men i stedet en naturlig del af et inkluderende skolemiljø. Når man skal indrette sin undervisning efter de aktuelle elever, kræver det redskaber til måden man underviser, reflekterer over og indretter skolen på.

Nogle børn, herunder dem med ADHD og ASF, kan have behov for ekstra støtte i kortere eller længere perioder til både den fysiske, den faglige og den sociale inklusion i fællesskabet. Det kan være i form af særlige tiltag eller hensyn, og den særlige støtte kan være grundlæggende vigtig og afgørende for, at barnet med særlige kognitive forudsætninger kan indgå ligeværdigt i skolens fællesskaber. Børn med kognitive udfordringer har fx ofte store overbliksvanskeligheder og de udtrættes mentalt hurtigere end deres jævnaldrende i løbet af en skoledag. De har brug for, at de voksne omkring dem hjælper med at skabe den røde tråd gennem dagen og sørger for, at de har noget at holde fast i.



Tegnet af Niels Villum Petersen

ADHD

Op imod 60.000 danske børn står hver dag op med ADHD-symptomerne uopmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet. Medicin kan dæmpe kernesymptomerne, men der findes ingen behandling, der kan kurere ADHD. Mange børn kæmper med svære vanskeligheder i hverdagen.

ADHD er en neuropsykiatrisk lidelse, der giver forstyrrelser i forskellige hjernemæssige funktioner. Undersøgelser viser, at 3-5 % af en børneårgang har udtalte problemer i form af ADHD (Sundhedsdatastyrelsen, 2016). Antallet af børn og unge, der kommer til udredning og får diagnosen ADHD har været i kraftig stigning i de seneste år, og ADHD er nu den mest almindelige børnepsykiatriske diagnose (Daley et al, Rockwool Fondens Forskningsenhed 2014). ADHD medfører vanskeligheder livet igennem.

ADHD-foreningens rådgivning får hver uge henvendelser fra fortvivlede forældre til børn, der mistrives og ikke vil i skole.
I en stor inklusionsundersøgelse fra 2016 har VIVE da også vist, at elever med kognitive diagnoser har det sværere end deres klassekammerater. De trives dårligere og har en ringere udvikling (Nielsen & Rangvid 2016).

Fællesskabet har en stor betydning for børns læring. Forskning viser, at selvdannelse, selvværd og læringslyst kommer af at deltage, bidrage og øve indflydelse i fællesskaber. Derfor påvirker den sociale marginalisering af børn med ADHD deres læringsmuligheder negativt. De gennemfører oftere ikke folkeskolens afgangseksamen, og de der gør, får et lavere karaktergennemsnit med 1,3 karakterpoint (Rockwool Fondens Forskningsenhed 2015). Dertil kommer, at kun 19 % af unge med ADHD starter på en ungdomsuddannelse (Capacent 2009) – hvoraf endnu færre gennemfører. Unge med ADHD er således overrepræsenterede i statistikkerne i forhold til manglende uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. Tal fra 2019 viser, at kun 44,4 % af unge med ADHD er i gang med en ungdomsuddannelse, når de er 18 år. Og at 63,7 % af unge med ADHD ikke har færdiggjort en ungdomsuddannelse, når de er 25 år. Vanskelighederne følger med de unge ind i voksenlivet, hvor kun 33 % af de voksendiagnosticerede med ADHD er i beskæftigelse (Daley et al, Rockwool Fondens Forskningsenhed 2014, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, marts 2019).

3 typer af ADHD

ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder.
ADHD påvirker i varierende grad hjernens evne til at regulere:
- **Opmærksomheden**
- **Aktivitetsniveauet (der kan være for højt eller for lavt)**
- **Impulskontrollen**

Mennesker med ADHD har ofte svært ved at regulere deres adfærd i forhold til den situation, de er i.

Diagnosesystemet DSM-5 beskriver tre forskellige typer af ADHD:
- **ADHD, kombineret type – forstyrrelser af såvel opmærksomheden som af aktiviteten og impulskontrollen**
- **ADHD med overvejende eller udelukkende forstyrrelse af opmærksomheden – kaldes ofte ADD**
- **ADHD med overvejende hyperaktivitet og impulsivitet.**

ADD står for Attention Deficit Disorder og bruges om "den stille ADHD", hvor en person har de samme problemer med opmærksomhed som ved ADHD, men ingen eller kun få eller mindre synlige tegn på hyperaktivitet og impulsivitet.

De bagvedliggende biologiske årsager til forstyrrelserne menes at være en nedsat mængde eller virkning af stofferne dopamin og noradrenalin, som sørger for kommunikationen mellem hjernecellerne. Vanskelighederne for den enkelte præges af symptomernes sværhedsgrad, men også af de ydre betingelser igennem livet. Noget er fælles for mennesker med ADHD, men meget er forskelligt.

Der ses flere drenge med diagnosen ADHD - ca. 7 ud af 10 børn, som får diagnosen, er drenge. Der er dog en mere ligelig fordeling, når det handler om "den stille ADHD". Den kan være sværere at få øje på og diagnosticere, fordi symptomerne ikke er så tydelige. Derfor stilles diagnosen "ADHD med overvejende eller udelukkende forstyrrelse af opmærksomheden" (ADD) også i langt de fleste tilfælde senere i livet end de to andre typer ADHD.

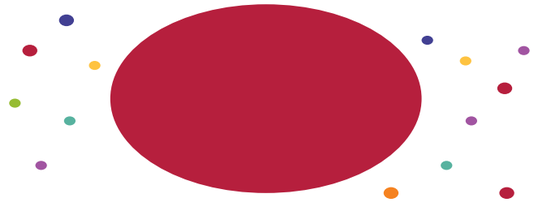
ADHD-vanskeligheder

Børn med ADHD har en forsinket eller nedsat kognitiv modning i de dele af hjernen, der bl.a. styrer evnen til at målrette opmærksomheden, og som involverer planlægningsevne og andre selvstyrende processer (Shaw et al., 2007). Den forsinkede eller nedsatte kognitive modning bevirker, at børn med ADHD har sværere ved at regulere deres aktivitetsniveau, impulsivitet og opmærksomhed. Opmærksomheden er en af vores basale kognitive funktioner, som påvirker andre og mere avancerede funktioner, såsom sansebearbejdning, hukommelse, indlæring og tænkning (Damm og Thomsen 2012). Børn med ADHD har dermed ofte svært ved at tolke og forstå verden omkring dem, og det påvirker samspillet i alle de kontekster, barnet indgår i. De kan være meget konkret tænkende, være ufleksible og have store organiseringsvanskeligheder. Der er bl.a. brug for ekstra støtte til at skabe overblik og til problemløsning.

Mennesker med ADHD fortæller desuden ofte, at de tager alle sanseindtryk ind på samme styrke. De overvældes derfor hurtigere af udefrakommende stimuli og har svært ved at vælge det mest væsentlige ud og ignorere resten (Gilberg 2014).

Det kan illustreres således:

Ikke ADHD – opmærksomhed fokuseres



ADHD – opmærksomhed afledes

I mødet med omgivelserne kommer barnets ADHD-vanskeligheder ofte til udtryk i en adfærd, der kan virke uhensigtsmæssig på andre børn og voksne. Barnet er måske forstyrrende ved at være uroligt og larmende, eller barnet virker krævende ved at være utrygt og forvirret. Barnet hører måske ikke en fælles instruktion, har svært ved at vente på tur, forstår ikke reglerne, afbryder eller kommer til at overskride andres grænser. En adfærd, der uden baggrundsviden og forståelse for barnets vanskeligheder, kan afføde mange afvisninger, irettesættelser og kritik fra både børn og voksne.

Disse grundlæggende udfordringer med at afkode og efterleve sociale spilleregler kan medføre, at børn med ADHD har svært ved at indgå i eller vedligeholde relationer til andre børn eller voksne – selvom de virkelig gerne vil og prøver ihærdigt. De har typisk dage eller perioder, hvor de føler, at de konstant irettesættes, skældes ud eller udskilles fra de sociale fællesskaber i skolen og fritiden. Børn med ADHD mærker tydeligt disse nederlag og afvisninger, men har mere end almindeligt svært ved at agere anderledes. Det slider over tid meget på humør, tanker, følelser og selvværd, hvis man ikke er en positiv del af det sociale fællesskab (Barkley 1997).

Børn med ADHD har generelt en lang række vanskeligheder, hvor de i forhold til deres jævnaldrende er udfordret i skolen fagligt og socialt. Fx:

- bliver ofte distraheret
- har ofte svært ved at koncentrere sig om samtaler, skolearbejde og leg
- sidder ofte uroligt i klassen eller forlader deres plads
- løber ofte omkring i situationer, hvor det kan virke upassende
- har ofte svært ved at deltage i aktiviteter på en stille og rolig måde
- opleves ofte som rastløse og meget snakkende
- har ofte svært ved at vente på tur
- overskrider ofte andres grænser, maser sig ofte ind i samtaler eller aktiviteter

Autismespektrumforstyrrelser (ASF)

Autismespektrumforstyrrelser er en gennemgribende udviklingsforstyrrelse. Hos børnene ses en triade af vanskeligheder. Det handler om socialt samspil, kommunikative udfordringer og et begrænset stereotypt repetitivt repertoire af interesser og aktiviteter (Kjærgård, Støvring, Tromborg 2012).

Antallet af mennesker, der diagnosticeres inden for autismespektret, er stærk stigende gennem de senere år. Der er fire gange så mange drenge som piger, der diagnosticeres med autismespektrumforstyrrelser uden udviklingshæmning (Bøttcher & Dammeyer 2010).

ASF er en forstyrrelse, som påvirker den mentale udvikling, og symptomerne er forskellige gennem faserne i livet (Frith 2005). Elever med ASF oplever i forlængelse af dette en række vanskeligheder, som præger deres skolegang og gør det svært for dem at deltage fagligt og socialt på lige fod med de andre. Børnene udfordres, da de har en nedsat eller manglende evne til automatisk eller intuitivt at tillægge andre mennesker psykiske tilstande. Eksempelvis at mennesker tænker forskellige tanker. Det vil sige, at børn med ASF har svært ved at sætte sig ind i andres tanker, følelser og behov. Det betyder, at de har vanskeligt ved at forestille sig, hvordan sociale sammenhænge hænger sammen og kan af den grund have svært ved at tilpasse sig sociale situationer på lige fod med de andre børn i klassen. Børn med ASF-vanskeligheder har tendens til at opfatte udsagn bogstaveligt og forstår ikke, hvad der ligger bag, når man eksempelvis siger tak for en gave, som vi ikke syntes om.

Arbejdet med problemløsning er en vigtig del af den pædagogiske og specialpædagogiske indsats, da børnene ikke nødvendigvis kan aflæse ansigtsudtryk eller koble sammenhænge mellem tanker og følelser hos sig selv eller de øvrige børn i klassen. Desuden kan evnen til spontan samtale være svækket, afvigende brug af ord og sætninger, gentagelse af ord/sætninger og nedsat evne til spontant at deltage i social imitationsleg (Høgsbro & Fisker 2007).

Der kan også være tale om en udtalt optagethed af én eller flere genstande eller interesser, som er usædvanlige med hensyn til indhold, intensitet eller afgrænsning. Eksempelvis køreplaner, busser eller tegneseriefigurer. I skolen kan det være en optagethed af detaljer eller rutiner i skoledagen. Børn med ASF bearbejder informationer, der fokuserer på detaljen (Frith 2005). Det betyder, at rammesætningen i dagligdagen får stor betydning for disse børns udvikling og trivsel (Høgsbro & Fisker 2007). Når strukturer bliver gentaget et utal af gange, kan det blive til rutine hos børnene, som kan støtte dem over tid i forhold til dagligdagsfunktioner og uddannelse (Frith 2005).

Børn med ASF har ofte sanseintegrationsproblemer. Det vil sige afvigelser i måden, de oplever påvirkninger fra miljøet i klassen (Hejlskov & Bier 2012) Det kan være lette berøringer, som påvirker barnet uhensigtsmæssigt eller varme/kulde påvirkninger, som barnet har en forhøjet følsomhed overfor. Af den grund er det vigtigt at huske barnet på at iføre sig jakke, når det løber ud i frikvarteret om vinteren eller at tage jakken af, når det er sommer og varmt. Lyde eller lugte kan ligeledes gøre barnet overfølsomt. Fx støj fra andre børn i klassen eller lugten af lærerens parfume. Af den grund vil barnet forsøge at undgå disse stimuli. Lykkedes det ikke, men udsættes barnet derimod for vedvarende overbelastning gennem skoledagene, kan det udvikle stress.

Desuden udsættes børn med ASF ofte for mobning i skolen og deres kognitive udfordringer gør, at de ikke på samme måde som andre børn søger voksenstøtte. Både stress og mobning kan føre til skolevægring.
Se **menneskeret.dk/projekter/boern-handicap-ikke-gaar-skole**

Forældre til et barn med ASF-udfordringer oplever ofte , at deres barn har nedsat eller manglende interesse i samvær med andre børn. Bekymringer om barnets skolegang, manglen på legekammerater og legeaftaler eller om barnet bliver holdt uden for børnefællesskabet, kan fylde meget hos forældrene. (Høgsbro & Fisker 2007).

Børn med ASF vanskeligheder har brug for, at lærere og pædagoger forsøger at se verden fra samme perspektiv som dem, og det er vigtigt, at fagpersonerne kender barnets forudsætninger. Alle er forskellige og af den grund giver det mening at arbejde ud fra en iagttagende holdning i såvel det faglige miljø som i børnefællesskaberne. Det er væsentligt at rette fokus mod at skabe rum for læring og det indebærer, at lærere og pædagoger håndterer børnenes bidrag, forudsætninger, interesser, respons, modstand og konflikter. Af den grund er det vigtigt at arbejde processuelt med didaktik i klassen (Sørensen – Hedegaard 2013). Herigennem kan lærere og pædagoger prøve at forstå, hvad der motiverer eleverne, så man kan understøtte deres aktive deltagelse i undervisningen. Det er en meget vigtig opgave at skabe tryghed og velkendte rutiner, som barnet er fortrolig med.

Separate og fælles udfordringer

For både børn med ADHD og ASF gælder det, at deres udfordringer altid må ses i sammenhæng med miljøet, hvad enten det foregår i skolen eller i hjemmet eller andre steder. I hvilket omfang børns udfordringer forstørres eller formindskes i klassen afhænger af situationen i undervisningen og læringsmiljøet.

Her følger en overordnet oversigt over separate og fælles udfordringer for de to grupper af børn. Børn og diagnoser og miljøer er forskellige og varierende, så oversigten er kun vejledende (Frith 2005, Damm & Hove 2012).

ADHD

Forstyrrelse i opmærksomhedsevnen
Nedsat evne til at hæmme impulser
Motorisk uro
Organiseringsvanskeligheder

FÆLLES

Overbliksvanskeligheder
Nedsat arbejdshukommelse
Nedsat evne til fleksibilitet
Sanseintegrationsforstyrrelser

ASF

Manglende blik for andres tanker, følelser og behov
Svækket forestillingsevne
Pragmatisk brug af sprog
Nedsat/manglende idéproduktion

Graden af et barns udfordringer må altid ses i sammenhæng med miljøet

Lærere og pædagoger bør være nysgerrigt undersøgende på situationer i dagligdagen. Man kan eksempelvis dokumentere praksisfortællinger, som er små situationer, som lærere/pædagoger beskriver fra skoledagen.
En praksisfortælling kan fx beskrives i disse 6 trin:

1. Der indgår en indledning, som angiver hvad fortællingen drejer sig om.
2. En orientering. Hvem handler det om? Hvornår sker situationen? Hvad sker der i fortællingen? Og hvor foregår den?
3. Der indgår en handlesekvens – hvad sker der i fortællingen.
4. Vurdering – Hvad så?
5. Et resultat – Hvad sker til sidst i fortællingen?
6. En afslutning.

Disse nedskrevne situationer kan give lærere og pædagoger anledning til kritisk at reflektere over og analysere samspillet mellem elever og mellem fagpersoner og elever. Dvs. en analyse af de didaktiske og pædagogiske sammenhænge i klassen, som eleverne er en del af. På den måde bliver det muligt at finde frem til de komplicerede læringssituationer, og dem kan der ændres på, hvad enten det handler om kompensation eller udvikling af praksis (Hedegaard- Sørensen 2013). Fremmende læringsmiljøer tager højde for at værdsætte forskellighed og ulighed i klassen. Det er skolelederes, læreres, pædagogers og andre ansattes ansvar. *"Alle elever må have oplevelsen af at være værdsat og anerkendt, hvis de skal opleve sig som deltagere i det sociale og faglige fællesskab"* (Nordahl 2012, s. 130).

Det er vigtigt, at der arbejdes aktivt for at udvikle læringsmiljøet for at sikre alle børns trivsel og udvikling.

Læs mere om ADHD diagnosen og symptomerne på **adhd.dk**

Læs mere om AFS diagnosen og symptomerne på **autismeforening.dk/om-autisme**

Se desuden nedenstående link for mere information om ADHD og ASF:
Videnspakken om ASF på **emu.dk**
Videnspakken om ADHD på **emu.dk**

Pjece om børn med ADHD (til fagfolk):
adhd.dk/materiale/urolige-og-ukoncentrerede-boern-og-unge-til-fagfolk/

Pjece om ADD (hos børn og voksne):
adhd.dk/materiale/add-stille-adhd-2/

Faktaskriv om ADHD:
adhd.dk/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/2013_Fakta_om_ADHD.pdf

"Mennesker med autisme – sociale indsatser der virker", Socialstyrelsen 2014
socialstyrelsen.dk/udgivelser/mennesker-med-autisme

Når børn ikke gør, som vi forventer

Alle børn ønsker at gøre det godt, leve op til de voksnes forventninger og have gode venner. Børn ønsker ikke at gøre deres klassekammerater kede af det eller at frustrere pædagoger og lærere. Når tingene alligevel mislykkes, er det fordi, der er en ubalance mellem de krav og forventninger, der er i en situation, og børnenes kognitive færdigheder.

Udgangspunktet er, at børn ikke *vælger* at være umedgørlige og ufleksible. Børn gør det rigtige, hvis de kan (Greene, 2009). De udviser umedgørlig og ufleksibel adfærd, når de stilles over for krav eller forventninger, som de ikke kan honorere.

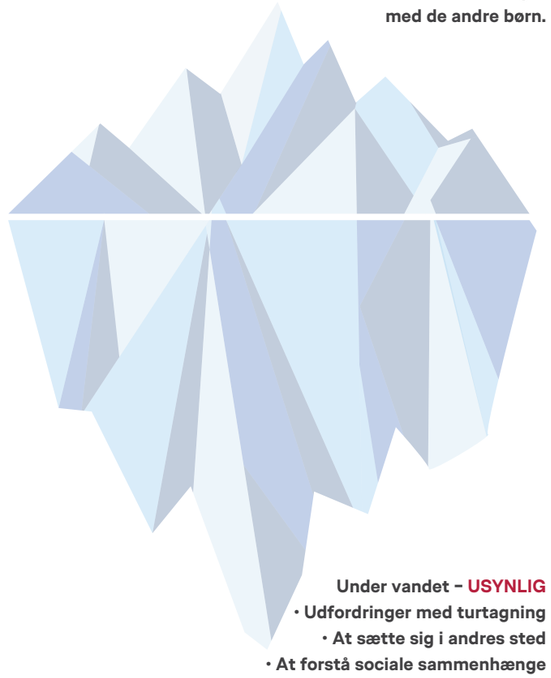
Børn, som ofte oplever ikke at være i stand til at honorere krav, og som mødes af ufleksible voksne, er børn, som vokser op med et selvbillede af, at de skuffer andre, er "forkerte" eller "dårlige" børn.

Det koster på barnets selvværdskonto, hvis han/hun ikke føler sig set og forstået. Og det giver barnets vigtige udviklingsopgaver med at skabe en positiv jeg-opfattelse og danne positive relationer vanskelige vilkår (Fleischer, 2009). Det øger muligvis risikoen for, at barnet udvikler tillægsdiagnoser som adfærdsforstyrrelser, indlæringsvanskeligheder, angst og andre sociale vanskeligheder (Fleischer, 2009).

Det er vigtigt, at børn lærer hvilke former for adfærd, der er acceptable, og hvilke former for adfærd, der ikke er acceptable, i et klassefællesskab. Men ikke alle børn har nemt ved at lære hvad der for andre børn virker som logik og sund fornuft.

Det stiller krav til voksnes evne til at vurdere børn ift. deres kognitive forudsætninger, i stedet for den umiddelbare adfærd, som de ser og oplever. Altså at kunne være nysgerrig og at være i stand til at se bag om adfærd og se på årsager frem for symptomer (Peeters, 1992 s. 199). Synlig adfærd kan ses som den synlige del af isbjerget ovenfor vandet, men hvad ligger der under vandet – hvad er de til grundlæggende forklaringer?

Kravtilpasning handler om lærerens og pædagogens motiverende handlinger for at fastholde det højeste funktionsniveau hos barnet fagligt som socialt i dagligdagen i klassen. Det er meget væsentligt, at pædagoger, lærere og forældre med afsæt i børnenes forudsætninger gør sig overvejelser over, hvilke krav og forventninger, de stiller til børnene i klassen og i familien. Vælg dine krav med omhu og samtal med dit team om det, så barnet ikke overbelastes. Det kan være et emne, der kan være til debat i teamsamarbejdet blandt fagpersonerne og til forældresamtalen, fx efter den første tid i børnehaveklassen. Hvordan fungerer barnet i klassen og hjemme? Det er vigtigt at tale om, da barnets læring og trivsel er omdrejningspunktet for samarbejdet såvel fagligt som socialt.

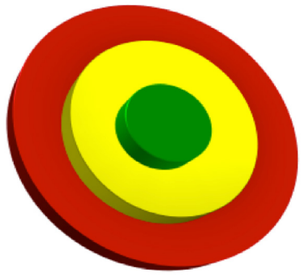


Barnets udviklingszone

Den kulturhistoriske forståelse af læring lægger op til en dialektisk forståelse af børn med ADHD og ASF udfordringer. I den russiske psykolog Vygotskys (1896-1934) forståelse opstår menneskelig udvikling som et komplekst forhold mellem indre biologiske og ydre sociale forhold (Bøttcher & Dammeyer 2010). Det betyder, at børns kognitive udfordringer ikke kan forstås isoleret som tilhørende det enkelte barn i komplicerede læringssituationer, men må ses som et samspil med det omgivende miljø i klassen. Vygotsky har opfundet begrebet *nærmeste zone for udvikling* (Kvello 2013).

For læreren og pædagogen gælder det om at bygge et stillads rundt om den viden og det niveau, barnet befinder sig på, og så hjælpe barnet trygt videre til det næste niveau – den nærmeste zone for udvikling. Bliver opgaven for svær/skræmmende, udvikler barnet sig ikke, og lærere og pædagoger risikerer at miste børnenes tillid og motivation. Bliver opgaven derimod for nem/kedelig, lærer børnene ikke nyt, men gentager noget barnet er kendt med i forvejen. Det vil sige, at hvis lærere og pædagoger formår at ramme barnets niveau for læring og udfordre barnet passende, så vil det medvirke til at bringe barnet ind i zonen for læring. På den måde kan man fremme børns læring og personlige udvikling.

Man kan illustrere *zonen for nærmeste udvikling* med farverne grøn, gul og rød. Den grønne zone tættest på os er vores komfort zone, og bliver vi hele tiden i den, udfordres vi ikke og lærer dermed heller ikke noget nyt. Den røde zone længere væk illustrerer farezone, og tvinges vi ud i den, trækker vi os tilbage og lærer heller ikke noget nyt. Midt imellem ligger den gule zone. Vi skal helst befinde os i den trygge grønne zone, men bevæge os ud i den gule udviklingszone ind imellem og dermed blive klogere og dygtigere hele tiden.



Den grønne, gule og røde zone for barnets udvikling.
Kilde: True North

Mange børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer vil have oplevet, at voksne omkring dem ikke har formået at stille krav til dem ud fra deres nærmeste udviklingszone. Af den grund er det vigtigt, at lærere og pædagoger undersøger, hvad børnene næsten kan selv, hvad de kan med støtte, og hvad de endnu ikke skal give sig i kast med. Stiller fagpersoner/omsorgspersoner for høje krav, det vil sige udenfor nærmeste udviklingszone, kan resultatet være, at barnet oplever for mange og for store nederlag i den røde zone. Det kan føre til symptomer på stress og tilføre barnet en negativ selvfortælling. Disse børn tør måske slet ikke bevæge sig ud fra den grønne zone. Barnet kan fortælle sig selv: "Jeg er sådan en, der ikke kan finde ud af noget". Det er vigtigt at stille krav uden at stille barnet i en presset situation.

Derfor gælder det for lærere og pædagoger om at differentiere, så børn udfordres forskelligt, for derigennem at ramme et passende læringsniveau for alle børn. Så de hver især i klassen lærer på deres eget niveau og sikres deltagelsesmuligheder, som er lærerige og udviklingsstøttende.

Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer bringes derved hurtigere i den røde zone end deres klassekammerater på samme alder, fordi krav og forventninger overstiger deres evner og dermed deres udviklingsniveau.

Eksempler på ting, der stresser og udmatter børn med kognitive vanskeligheder:

- for høje og for mange krav
- krav om fleksibilitet
- skæld ud og kritik
- opgaver/situationer, de ikke forstår
- lange forklaringer
- nederlag, afvisninger
- ikke at have styr på dagen
- at deres behov udskydes
- højtider/ferie
- skift (både fysisk og psykisk)
- søvnbesvær
- larm
- mennesker man ikke har en god kontakt med
- vikarer og emneuger
- lavt blodsukker/sult
- mange sanseindtryk
- pludselige forandringer
- angst, OCD, tics og Tourettes, indlæringsvanskeligheder

Venskaber

Det Nationale Forsknings og Analysecenter for Velfærd (VIVE) har spurgt 800 11-årige skolebørn med funktionsnedsættelser om deres forhold til kammeraterne. Kortlægningen fra 2011 viser, at et barn med ADHD har en forhøjet risiko for at opleve konflikter i skolen med kammeraterne og med lærerne. Det er også sværere for børn med ADHD at finde venner, de er mindre vellidte og har sværere ved at blive accepteret, sammenlignet med andre børn. De er generelt mindre sammen med jævnaldrende, og det påvirker udviklingen af deres sociale kompetencer. Der er desuden en større risiko for at blive mobbet. Børn med ADHD er således "dramatisk mindre vellidte blandt kammeraterne" som forfatterne udtrykker det, pga. børnenes til tider afvigende adfærd og underudviklede evner inden for empati og sociale kompetencer (Børn med funktionsnedsættelser – en forskningsoversigt, SFI (nu VIVE) 2011). For børn med ADHD og ASF viser resultaterne, at begge grupper har ca. 50 gange lavere odds end andre børn for at have mindst én god ven.

Det er således af meget stor betydning for børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer, at lærere, pædagoger, forældre og andre voksne yder ekstra støtte og hjælp til, at børnene kan etablere venskaber. VIVEs forskning har været en af årsagerne til udviklingen af ADHD-foreningens gruppeindsats PUST, hvor børn med ADHD kan møde hinanden og knytte venskaber.

Mange med ADHD og ASF kan have brug for en plan for frikvarteret, da fri, ustruktureret tid kan være meget svært selv at udfylde på en god måde - og det gælder særligt, når det med vennerne er svært.

Resiliens

I arbejdet med at skabe mere inkluderende fællesskaber for alle børn, er det relevant at vide noget om forskningen i resiliens. Resiliens betyder kort fortalt: "elasticitet, ukuelighed og evne til at rette sig op". Resiliensforskningen peger på en lang række faktorer, som beskytter børn mod sårbarhed og styrker deres resiliens. Nogle af et menneskes beskyttelsesfaktorer er iboende, fx intelligens, mens andre er til at ændre på.

Resiliensforskningen og den øgede forståelse for rækken af beskyttelsesfaktorer og for børns robusthed i mødet med modgang, har bidraget med en optimisme omkring udsatte børns udviklingsforløb, som er gavnlig i arbejdet med dem. Tidligere tiders tanker om, at et udsat barns skæbne var bestemt på forhånd er afløst af en ressourcetænkning, hvor vi tillægger barnets egne styrker, dets betingelser og ageren i samspillet med omverden nogle vigtige positive udviklingsmuligheder.

I resiliensforskningen er der reelt tre beskyttelsesfaktorer, som viser sig at være ekstra virksomme mod alle typer risikofaktorer og problemtyper:

1. Forældrene har fra god til en meget god omsorgsudøvelse
2. Veludviklet social kompetence hos barnet
3. Barnet tilpasser sig og trives godt i daginstitution eller skole
(Kvello, 2013)

Som ressourceperson omkring børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer, er det vigtigt at være opmærksom på betydningen af ovenstående faktorer. Fx er punkt nr. 2 meget vigtig at understøtte for børn med kognitive vanskeligheder, der jo netop har svært ved at følge de sociale spilleregler. Og punkt nr. 3 spiller en stor rolle i forhold til lærere og pædagoger mm., som har både indsigt, ansvar og indflydelse på børnenes daglige trivsel.

Resiliensforskningen har affødt disse anbefalinger:

1. **Fjern eller reducér risiko** (fx få barnet ud af ensomhed/mobning)

2. **Styrk eksisterende beskyttelsesfaktorer** (fx italesæt styrker, dyrk talenter, dyrk gode relationer)

3. **Etabler beskyttelsesfaktorer** så de kan reducere risiko (fx støt barnet i at finde venskaber, finde fritidsinteresse eller andre fællesskaber)

4. **Aktivér passive beskyttelsesfaktorer** i barnets systemer (fx klæd forældrene bedre på, find en voksenven i netværket, uddan lærerne til at møde barnet mere positivt etc.)

Tag evt. en snak med forældrene ud fra disse fokuspunkter, når der er bekymringer eller problemer omkring et barn.

Inkluderende fællesskaber

Inkluderende fællesskaber

Når man arbejder på at skabe en inkluderende skole, er der flere områder, hvor det enkelte barn skal opleve sig som en aktiv deltager. Rasmus Alenkær definerer tre kategorier i sin *IC3 model – Refleksion omkring oplevet inklusion i skolen;* "fysiske betingelser, "socialt samspil" og "opgaveløsning". Kategorier som barnet oplever sine behov tilgodeset i forhold til.

Se Alenkærs refleksionsmodel her:
static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dd03e4b0aad39e6ab642/1410850051815/IC3_skole.pdf

Inspireret af Alenkærs kategorier uddyber vi herunder tre områder, som vi finder centrale i arbejdet med inkluderende fællesskaber.

Den fysiske inklusion handler om, at barnet er fysisk til stede i klassen, i stedet for at tilbringe noget af tiden et andet sted på skolen, i et særligt tilbud eller hjemme. Det handler også om at indrette klasserummet, så eleven får de bedste betingelser for at kunne følge med i undervisningen. Og så handler det om at tilrettelægge undervisningen med den struktur og forudsigelighed, som kan være afgørende for, at alle børn kan overskue skoledagen.

Den faglige inklusion handler om at skabe gode betingelser for læring i forhold til det enkelte barns udfordringer og kompetencer. Dvs. at undervise differentieret i et fælles lokale, hvor alle deltager aktivt i den samme slags aktivitet, men på deres individuelle niveau.

Den sociale inklusion handler om, at barnet skal føle sig som en del af det sociale fællesskab i klassen og på skolen. Man kan ikke inkludere sig selv socialt, så barnet er afhængigt af at skolen, lærerne, kammeraterne og forældrene er aktive medspillere.

At indgå i sociale fællesskaber med kognitive udfordringer

Når man skal indgå i relationer, herunder samtaler eller aktiviteter med andre, stiller det krav til kommunikationsfærdigheder, som bl.a. turtagning mellem afsender og modtager i kommunikationen.

Og det stiller krav til forskellige former for opmærksomhed. Man skal kunne fokusere og fastholde opmærksomheden, da man både skal være opmærksom på det, man selv er i gang med, samtidig med at man er opmærksom på den andens ønsker og behov. Man skal også være i stand til at fordele opmærksomheden, både på sig selv og den anden, sådan at samværet ikke kun foregår på ens egne betingelser.

Det spænder altså ben i klassefællesskabet, hvis enkelte børn r en del bagud i deres kognitive modenhed, sprogforståelse og nonverbale afkodning end deres jævnaldrende klassekammerater.

For de fleste med ADHD gælder det fx, at de godt kender reglerne for social adfærd, men har svært ved at anvende dem i praksis, eksempelvis pga. deres impulsivitet (Barkley et al 1997). Børn med ADHD kan virke til at mangle en indre "stopklods", da de ofte springer direkte fra situation til handling – uden at overveje udfald eller konsekvenser.

Specialkonsulent i ADHD Jenny Bohr har mange praktiske forslag til, hvordan man kan indrette klasselokalet og undervisningen, så det imødekommer de udfordringer, som børn med både ADHD og ASF møder i skolen.

Du kan læse Jenny Bohrs forslag til at lette skoledagen for børn og unge med ADHD her: **adhd.radoorco.dk/r/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/Værktøjskassen.pdf**
youtube.com/watch?v=jGAFEr484Ag&t=18s

"Stopklodsen" springes ofte over, når man har ADHD

Mentalisering

Mentalisering kan være svært for børn med kognitive udfordringer. Især for børn med ASF er der udfordringer med imitation på et grundlæggende niveau, og det antages at være forløberen for at kunne *mentalisere*, som handler om at gøre sig forestillinger om andres viden og tanker - også kaldet Theory of Mind (Fleischer 2009). Det får betydning i kommunikation mellem mennesker, hvor den største del af kommunikationen foregår nonverbalt.

Her har barnet med ASF langt sværere ved at aflæse de nonverbale signaler, og de får dermed ikke adgang til den viden, der for mennesker uden disse vanskeligheder går under betegnelsen "sund fornuft". Børn med ASF bliver med alderen bedre til at aflæse mentale tilstande, hvis der arbejdes med dette gennem barnets opvækst i hjem og skole. Her kan bogen: *"Forstå de andres tanker"* af Baron-Cohen & Howlin 2016 anbefales, da den beskæftiger sig med at tage højde for falsk opfattelse, som er når noget ikke sker, som vi forestiller os, at det skal ske.

Sammenfattende kan man sige, at den kognitive udvikling hos børn indenfor autismespektret går langsommere end hos andre børn. Det betyder, at afstanden til de øvrige børn i klassen forøges med alderen, og det bliver efterhånden tydeligere, hvor problemerne opstår i kommunikationen (Fleischer 2009). Ironi, sarkasme og ordsprog kræver en abstrakt forståelse, som børn med kognitive udfordringer som oftest ikke kan forstå, da det man kommunikerer om har en skjult betydning. Af den grund er det vigtigt at konkretisere, at gøre noget, der er uhåndgribeligt, begribeligt ved at tale om det og visualisere det. Det handler om at tydeliggøre billeder, som barnet ikke selv skaber i sit eget mentale univers. Det kan handle om at koble tanker og følelser. Ord forsvinder og af den grund er visuelle elementer stærke, da de kan findes frem og bruges igen og igen efter behov.

Eksempel:
Simon væltede på sit løbehjul
- **Hvordan havde han det?**
- **Hvad tænkte han?**
- **Hvad tænker du?**

Sociale historier

Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer har sværere ved at automatisere kulturens normer og regler end andre børn. Vanskeligheder med kommunikation, forestillingsevne, overblik, impulsivitet og opmærksomhed gør det svært dels at få de erfaringer, andre børn gør sig, og dels at nå at aflæse omverdenens reaktioner på deres adfærd og forstå den feedback, de får tilbage i klassemiljøet.

Mennesket er skabt til at indgå i fællesskaber, og i fællesskabet og det sociale samspil er der stort udviklingspotentiale, hvis barnet eksempelvis kan aflæse ansigtsudtryk herunder mimik, intonation, gestikulation og kropssprog. Det er også vigtigt, at barnet kan aflæse konteksten og forstå, hvad der skal foregå. Derfor kan man anskue klassefællesskabet som en vigtig træningsarena for udviklingen af sociale kompetencer for alle. Hos børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer kan det kræve mere træning og støtte for at kunne deltage på lige fod med de øvrige børn i klassen.

Carol Grey har opfundet begrebet sociale historier i forbindelse med et udviklingsarbejde omkring børn med autisme. Det er en fortælling set fra barnets perspektiv. Det handler om at tydeliggøre det, der i socialt samvær er utydeligt, og give handleanvisninger, som barnet kan bruge i praksis. Kort fortalt, så handler det om at tydeliggøre forventninger, at gøre det implicitte eksplicit, at øge handlekompetence og derigennem skabe størst mulig selvstændighed hos barnet. Sociale historier består af forskellige sætningstyper som nedenfor. Desuden bør historien være let forståelig og meningsfuld i forhold til barnets forståelse og kognitive forudsætninger. Se eksempel nedenfor inspireret af Kaaland 2010.

For mere om sociale historier, læs: "Hvordan sikrer vi, at børn med ASF får adgang til social information. Historien bag sociale historier" af Carol Grey 2018.
autismeforening.dk/videnscenter/artikler/temaartikler/carol-grey-historien-bag-sociale-historier/

SOCIAL HISTORIE	SÆTNINGSTYPE	HENSIGT
Nogle gange regner det, når vi har frikvarter	Beskrivende	Fakta
Når det regner, kan jeg ikke gå ud og lege	Beskrivende	Information
Går mennesker ud, når det regner, kan de blive våde og kolde	Perspektiverende	Beskriver andres fysiske tilstand og meninger
Hvis jeg ikke kan gå ud i frikvarteret, er det i orden	Bekræftende	Beroliger læseren
Jeg kan lege i klassen	Direktiv	Antyder et valg
Når det stopper med at regne, kan jeg gå ud igen	Beskrivende og bekræftende	Beroliger læseren

Deltagelse i klassefællesskabet

Fællesskaber er en essentiel del af det at gå i skole og SFO, og i den pædagogik, der udøves i klassen og SFO'en, er der mulighed for at gøre en forskel for etableringen og udviklingen af fællesskaber i skolen. Ofte sker udviklingen af sociale færdigheder naturligt eller "af sig selv" hos de fleste børn, men hos børn, der har mangelfulde sociale færdigheder, udvikles de ikke uden konkret hjælp (Fleischer, 2009).

Som lærer eller pædagog kan man opleve, at nogle børn søger udpræget meget kontakt med en bestemt voksen, og det kan være udtryk for, at der er behov for at skabe en øget tryghed hos barnet. Det er vigtigt at have sig for øje, at når der er opbygget en tryghed i relationen, må det pædagogiske mål være gradvist at forberede barnet til bedre selv at kunne klare sig sammen med andre voksne og i grupper af jævnaldrende. Refleksion over, hvorvidt barnet udfordres tilstrækkeligt i at afprøve samvær med andre, er derfor en central del af arbejdet med elever med kognitive vanskeligheder.

I teamet kan man derfor arbejdet med følgende refleksion:

- **Man kan godt lære noget af at være deltager på sidelinjen og se, hvordan andre er sammen. Men er der nogen børn i jeres klasse eller SFO, som altid ser på eller kun er sammen med voksne?**
- **Hvad gør I for at sikre disse børn tilstrækkelig udfordring i forhold til at træne deres deltagelse sammen med andre elever og voksne?**

I forhold til at samarbejde med børn, der har behov for ekstra støtte til de små skridt på vejen, har psykolog Anne Vibeke Fleischer præsenteret en model for, hvordan den voksne kan se sig selv som proceskonsulent for børn, når der er behov for konkret guidning og hjælp til refleksion (Fleischer 2009):

- **Gennemgå scenarier/situationer med barnet, gerne visuelt (vha. tegninger eller piktogrammer).**
- **Udforsk bagefter sammen med barnet hvad der gik godt og hvorfor.**

Gruppearbejde

Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer har ofte svært ved at indgå i gruppearbejde i undervisningen, da de kan have svært ved at bevare overblikket, fokusere på opgaven og holde sig i ro. De oplever ofte at blive valgt fra af de andre eller også melder de sig selv "ud". Det er fagpersonernes ansvar at tilrettelægge gruppeprocesser, så børnene ikke selv skal vælge til og fra. Det bør være læreren, der faciliterer gruppedannelse og ud fra en faglig betragtning har viden om, hvem der bedst kan samarbejde. Hvad er målet med gruppearbejde og hvilke delmål? Der skal være en kontrakt om hvem der gør hvad og en tydelig konkretisering af opgaven.

Som et redskab til at strukturere rollerne og arbejdet i grupper, har ADHD-foreningen udviklet en sæt figurer som en støtte til børnene. Se og hent dem her: **adhd.dk/alle-med-i-gruppen/**

Interessefælleskaber

Aktiviteter kan være et redskab til at skabe fællesskaber. Når man har svært ved at indgå i relationer til jævnaldrende, vanskeligt ved at aflæse de spilleregler, der er i et fællesskab, og kommer til at overskride andres grænser, resulterer det ofte i, at man vælges fra eller afvises, særligt når børnene selv skal organisere aktiviteter.

Særligt i SFO, men også somme tider i klassesammenhæng, er der oplagte muligheder for at skabe et rum, hvor en aktivitet eller en interesse kan udgøre adgangsbilletten til et interessefællesskab for børn med kognitive vanskeligheder. Når aktiviteterne er noget, læreren eller pædagogen hjælper med at igangsætte, og som børn kan vælge at være med til, er det lettere for de børn med behov for hjælp og støtte at deltage. I det fællesskab, der skabes omkring aktiviteten, trænes nogle færdigheder, som senere kan åbne muligheden for at indgå i andre fællesskaber på egen hånd. Derudover kan aktiviteter anvendes som redskab til at fremhæve og understøtte det, den enkelte kan og er god til. Noget som alle børn, men særligt dem, der har mange nederlag i bagagen, kan vokse, lære og udvikle sig positivt af.

Det er vigtigt, at fagpersoner er nysgerrige på at udvikle legekompetence hos børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer. For børn med autismespektrumforstyrrelser kommer det ikke af sig selv, og de kommer ofte til kort socialt, når de ikke forstår de andre børns perspektiv i en leg eller en aktivitet. For børn med ADHD giver det også sociale udfordringer, når de har problemer med turtagning og at hæmme deres impulser og holde kroppen i ro.

Det er vigtigt ift. udvikling af inkluderende fællesskaber, at fagpersoner arbejder både individuelt med barnet med vanskeligheder, og at der i klassen arbejdes med børns opfattelse af anderledeshed – da det ofte er denne opfattelse, der kan blive en barriere for deltagelse i klassefællesskabet.

Til inspiration, så læs denne artikel på autismeforeningens hjemmeside, **autismeforening.dk/videnscenter/artikler/temaartikler/leg-og-boern-med-autisme/**

Forslag til refleksionsspørgsmål til ressourcepersoner:

- Hvordan arbejder I med aktiviteter, der fremhæver børnenes evner og styrker?
- Hvilke aktiviteter igangsætter I, som kan give børn, der deltager meget lidt i aktiviteter sammen med jævnaldrende, en mulighed for at være med?

Se kapitel 8 med forslag til lege i børnegruppen.

Forberedelsen af aktiviteter indebærer en forventningsafklaring, inden aktiviteten igangsættes. Regler og rammer for aktiviteten må afklares og gennemgås på en måde, så alle deltagere er indforståede med dem. Derudover kan man som voksen styre aktiviteten sådan, at den bruges som et særligt socialt læringsrum.

Her er et eksempel:

Hver onsdag er der rundbold på SFO'ens plæne. Inden kampen tager pædagogen, Alfred, Peter til side. Peter har ADHD. Han elsker at spille rundbold, men sidste onsdag endte Peter i slåskamp, da han blandede sig i en konflikt imellem to andre elever. Alfred og Peter har talt om, at han skal øve sig i at blande sig uden om andres konflikter. Alfred minder Peter om deres aftale. Alfred samler alle dem, der vil være med til rundbold, og spørger ind til reglerne. Alfred sørger for at lade Peter fortælle en af reglerne. Peter kender reglerne til punkt og prikke.

Da spillet er godt i gang, mærker Alfred, at Peter og Mohammed bliver frustrerede over noget. De brokker sig højlydt. Alfred stopper kampen og siger: "Nu kan jeg mærke, der er noget, der ikke er, som det skal være. Hvad gør vi ved det?" De andre begynder at brokke sig. Nu var de lige så godt i gang. Alfred fastholder, at kampen ikke fortsætter, før der er fundet en løsning. Mohammed siger: "Det er bare fordi, Kenneth ikke vil lade mig kaste." Kenneth kigger ned i jorden. "Det er fordi du ikke kaster ret langt". Peter blander sig: "Ja, Kenneth er latterlig!" Alfred stopper Peter og siger henvendt til Peter: " Peter, er det her din konflikt?"

Denne gang virker den venlige henstilling, og Peter ser ned i jorden, kaster ud med armene, sukker højlydt og går over til hegnet. Alfred gør snakken færdig med Mohammed og Kenneth, og alle kan fortsætte kampen. Efter kampen går Alfred ved siden af Peter på vej ind i SFOen. Han giver Peter et klap på skulderen. Du spillede godt i dag, Peter. Peter smiler og løber hen til Mohammed.

I ovenstående eksempel bruger Alfred aktiviteten som redskab til social læring, og han viser børnene, at han "tør" håndtere at være i den udfordring, der opstår, indtil den er løst. Også selvom det betyder, at aktiviteten må stoppes, lige når den er godt i gang, måske ovenikøbet flere gange.

Problemløsning i et åbent fællesskab

Når man som lærer/pædagog arbejder med børn med ADHD eller ASF udfordringer (eller andre vanskeligheder) i en klasse eller SFO, kan det være svært at vide, hvordan og hvor meget man skal fortælle de andre børn om eksempelvis Sara med ADHD og de vanskeligheder, hun oplever.

Sara ankommer til klubben ved at storme ind og smække hårdt med døren. Da klubmedarbejderen beder hende lukke døren stille og roligt, råber Sara: "Gu vil jeg da ej, I er kraftedeme så åndssvage i den her klub!" Sara løber op i stille-rummet og smækker døren hårdt bag sig. Der er en del børn, der lige er ankommet i klubben, og de står i garderoben og ser målløst efter Sara. Klubmedarbejderen siger: "Jeg tror Sara har haft det svært i dag. Derfor råber hun sådan lige nu. Hun skal lige have lov til at sidde lidt for sig selv i stille-rummet og køle lidt af, så kommer hun ud når hun har lyst til at være sammen med os igen". De andre snakker videre og hænger deres jakker på plads. Klubmedarbejderen giver Sara 10 min., før hun går ind til hende. Klubmedarbejderen starter med at rose Sara for at gå ind for sig selv, da hun var vred.

Eksempel fra Metodekatalog,
ADHD-inkluderende klubber

Man kan være bange for, at man stigmatiserer Sara yderligere ved at fortælle andre om hendes vanskeligheder. Men åbenhed kan give kammerater en mulighed for at få indsigt i, hvorfor Sara nogle gange reagerer anderledes end de fleste. Sætter man ord på det, der sker, giver man andre en mulighed for at forstå, og oftest vil man opleve, at børn er gode til at skabe plads til forskellighed, hvis de ved hvordan og hvorfor, de skal gøre det. Det gavner fællesskabet og muligheden for social inklusion, at alle lærer, at retfærdighed ikke er, at man får det samme – men at man får det, man har behov for.

Ift. børn med ADHD, ASF eller andre diagnoser har det et forebyggende sigte ift. drillerier og mobning, at familien er åben om diagnosen, og at lærere, elever og de andre forældre bliver oplyst om, hvad ADHD og ASF betyder, og hvordan det påvirker elevens adfærd. Forhåbentlig vil det imødekomme problemer med kammeraterne, at de har viden om barnets vanskeligheder, og det vil hjælpe barnet til bedre at kunne navigere. Der er dog også en del forældre og børn, der ikke ønsker at være åbne om diagnosen, fordi de ikke vil stigmatiseres og evt. begrænses pga. diagnosen – og de kan netop være bange for, at de andre vil drille barnet. Mange både forældre og lærere synes, at det er svært at tale om diagnosen, både med den, der har diagnosen, og med kammeraterne. De kan være bange for, at man udstiller vedkommende ved at tale om det. I ADHD-foreningen er holdningen dog, at fordelene ved at være åben om en diagnose er større end de eventuelle ulemper. At være åben om det kan især også være med til at støtte barnets fornemmelse for, at det ikke er ham/hende som person, der er noget galt med, men at det er hans/hendes ADHD eller ASF (eller anden diagnose), der giver problemerne. Så barnets selvværd måske ikke bliver slidt i lige så høj grad, når kammeraterne og andre tager afstand fra hans/hendes adfærd.

For de yngre børns vedkommende, er det generelt mest de voksne, der har bekymringer i forhold til åbenhed og tabu. Yngre børn har en tendens til meget hurtigt at acceptere hinandens forskelligheder, hvis de voksne er naturlige omkring det.

Det kan være vigtigt for en succesfuld skolegang, at forældrene og alle andre er åbne om barnets udfordringer og behov for hjælp. Lyt til forældrenes erfaringer, bekymringer og viden og forklar evt. hvorfor I finder det vigtigt at være åbne om forskellige behov.

Det kan også være en stor fordel for barnet, at man hjælper ham/hende med at finde passende svar på disse spørgsmål:

- **Hvad er ADHD/ASF?**
- **Hvordan er det at have ADHD/ASF?**
- **Hvad er det, der er svært for mig?**
- **Hvad er det, jeg har brug for?**

Her kan du se et eksempel på et brev, som familier har brugt til at præsentere ADHD for en klasse. Det er fra en dreng og hans forældre til de andre børn og forældre i klassen: **adhd.dk/r/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/brev_fra_Martin.pdf**

En hilsen fra Martin til forældrene i 2.a på Engskolen

Hej – jeg hedder Martin

Jeg går i 2.a sammen med dit barn. Jeg har gået i klassen siden sommerferien, og jeg er rigtig glad for klassen.

Vi har lavet denne seddel for, at I kan lære mig bedre at kende og forstå, hvorfor jeg nogle gange gør, som jeg gør.

Jeg har en diagnose, der hedder ADHD. Det er en opmærksomhedsforstyrrelse, som giver mig koncentrationsbesvær og gør mig hyperaktiv og impulsiv.

Man kan ikke se på mig, at jeg har ADHD. Folk tror nogle gange, jeg er uartig, med det er jeg faktisk ikke (altid).

ADHD giver mig uro i kroppen og gør, at jeg siger noget lige ud eller har svært ved at stoppe med at gøre en ting. I klassen har jeg problemer med at sidde stille og arbejde, men lærerne hjælper mig med at huske på, hvad jeg skal. Nogle gange får jeg lov at løbe en tur rundt i skolegården midt i timen, fordi jeg bliver urolig og udmattet af skolearbejdet.

Jeg gør, hvad jeg kan, for at følge reglerne, men det er nogle gange hårdt arbejde, og jeg bliver ret træt. Jeg kan godt blive forvirret og skal have ting at vide flere gange. Jeg kan godt lide, når jeg ved, hvad der skal ske i løbet af dagen og i frikvartererne – det gør mig mere rolig.

Jeg opfanger mange flere indtryk omkring mig end andre børn og har nogle gang bare brug for at sidde med høreværn på, spille et spil eller se tv i fred og ro.

Jeg er god til tal, at spille fodbold og at lege med mine kammerater. Jeg tror også mine klassekammerater synes, at jeg er en god kammerat.

Det ville være dejligt, hvis I kunne bruge et par minutter på at forklare mine klassekammerater om mig og ADHD. Sig også, at de ikke må være bange for at stille mig spørgsmål eller tale med mig om det – på den måde undgår vi drillerier.

Mange hilsener Martin og mine forældre Mette og Lasse

Relationsarbejdet

Alle elever er optagede af, om de har en betydning for læreren. Den relation, som læreren etablerer til hver elev, påvirker hele klassen, og den måde, som læreren interagerer med hele klassen på, påvirker hver enkelt elev (Klinge 2016).

Lærerens eller pædagogens gode relation til alle børn er fundamentet for et udbytterigt, professionelt arbejde med børnene og det fællesskab, der er i skole og SFO. Relationsarbejde handler i høj grad om at være i stand til at se ud over uhensigtsmæssig adfærd og at få skabt et rum for, at alle børn, uanset forudsætninger, trygt kan udvikle sig i tillid til omgivelserne.

Når man har børn med kognitive udfordringer i sin børnegruppe, kan dette kræve ekstra energi og stille store krav til den professionelles evne til at arbejde med relationer. En god relation til barnet kan åbne for en større forståelse og nysgerrighed for, hvad der ligger til grund for barnets reaktioner. En forståelse, der fører til empati frem for vrede og frustration over barnets adfærd.

Positive relationer til jævnaldrende er naturligvis også en meget betydningsfuld trivselsfaktor for børn. Og professionelle (lærere, pædagoger o.a.) i skolen er derfor betydningsfulde rollemodeller for udviklingen af positive relationer i klasse/SFO-fællesskabet. Det er altid den voksne, der har ansvaret for at skabe en respektfuld kommunikation. Den måde, den professionelle opfatter og taler om barnet med udfordringer, har en direkte effekt, ikke alene på det enkelte barns mulighed for at skabe en positiv selvopfattelse, men også på, hvordan andre elever i klassen kommunikerer om og med børn med kognitive udfordringer.

Tal altid respektfuldt om barnet og den eventuelt udfordrende adfærd, I oplever. Børnene lærer meget af reaktioner fra voksne, der er "toneangivende" i relationer og dermed fællesskabets accept af forskellighed (Klinge 2016).

Arbejder man målrettet med at påtage sig ansvaret for relationen kan man lave følgende refleksionsøvelse i sit team:

- **Hvordan arbejder vi målrettet med at opretholde og fastholde en positiv relation til de børn, der udfordrer os?**
- **Hvordan kommunikerer vi til og om børn med kognitive udfordringer i teamet, på lærerværelset og overfor andre børn?**

Inkluderende klasseledelse

Mette Molbæk, Ph.d. VIA University College, har udviklet en analyseramme *(se figur nederst)*, hvis intention er at bringe forskning og viden om inkluderende klasseledelse helt ind i klasselokalet.

Analyserammen kan anvendes som en guide til at analysere og reflektere over egen praksis ved at sætte fokus på områder, man kan gå i dybden med. Det er en hjælp til – gerne sammen med kolleger – målrettet og på baggrund af egne observationer og eksisterende forskning at udvikle undervisningen og på den baggrund justere undervisningen og skabe bedre læringsbetingelser for alle.

Se nedenstående link som inspiration til arbejdet med analyserammen. Linket indeholder uddybende filmklip omhandlende inkluderende undervisning og klasseledelse, hvor Mette Molbæk besøger tre lærere og en skoleleder og diskuterer deres praksis sammen med dem. Mette Molbæk overværer undervisningen og reflekterer bagefter, med udgangspunkt i analyserammen, over undervisningen sammen med læreren. På den måde gives et billede af, hvordan analyserammen kan benyttes i praksis. **www.filmkompagniet.dk/#/inklusion-i-klassen-forskning-og-praksis**

Se endvidere *Tjekliste til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber* på **emu.dk** og som bilag her i kataloget. Listen er en samling af redskaber og konkrete værktøjer fra dette katalog, som er kategoriseret under Molbæks fire kategorier. Den er udarbejdet, så det er nemt at gå listen igennem og krydse af hvad I allerede arbejder med, hvad I ønsker at tage fat på, og hvad I ikke ønsker at anvende. Tjeklisten er udviklet til skolerne af ADHD-foreningen og kan bruges bredt på alle grupper af børn.

I Socialstyrelsens guide *Enkle redskaber til inklusion* er der desuden masser af god viden og metoder til både den fysiske, faglige og sociale inklusion i fællesskaber i skolen. Find den her: **socialstyrelsen.dk/udgivelser/enkle-redskaber-til-inklusion**

Analyseramme

Anerkendelse og positiv kommunikation

Anerkendelse og positiv kommunikation

Dette kapitel er et udpluk fra ADHD-foreningens guide til lærere og pædagoger ved navn *25 råd og redskaber*. Metoderne i guiden er udviklet i Kærlighed i Kaos programmet, som er foreningens eget forældretræningsprogram. Metoderne i programmet er blevet videnskabeligt effektmålt og evidensbaseret af VIVE, og de er senere blevet beskrevet i en form til de professionelle omkring børnene. Metoderne er målrettet børn med ADHD op til ca. 10 år, men kan anvendes bredt til børn med udfordringer.

Der er mange pædagogiske metoder og tiltag, som de voksne omkring elever med kognitive udfordringer kan prøve at bruge i skolen for at hjælpe børnene til at få en rarere skoledag. En af dem, der ligger lige for, er anerkendelse og brug af en positiv kommunikation.

Anerkendelse og ros

Voksne kan arbejde med at vende en negativ udvikling for et barn ved at begynde at fokusere på de gode ting hos barnet. Dermed bliver det også automatisk nemmere at rose mere og skælde mindre ud. Så find ud af, hvad barnet er god til. Hvad kan andre lide ved ham/hende? Hvad går oftest godt for barnet? Det gælder her om at være på udkig efter barnets styrker og dyrke barnets succeser – selv de mindste.

Det har en uvurderlig betydning for barnet, at det møder forståelse og accept fra de voksne omkring det. At der er daglig fokus på de positive ting frem for de negative. Dvs. at ros og anerkendelse og påpegning af succeshistorier og kompetencer er en del af barnets hverdag. Det gælder både omkring det sociale, det faglige, lektielæsning osv.

Voksne bør derfor altid arbejde med at holde en god kommunikationen til børnene. Almindelig mainstream opdragelse og "fejlfinding" er nemlig ikke hensigtsmæssigt overfor disse børn.

Som voksen skal man derimod bruge sin energi på:

- At være tydelig og klar i sin kommunikation til barnet
- Altid at beholde ansvaret for situationen og være anvisende i sin kommunikation
- At afholde sig fra at skælde ud, bebrejde og irettesætte, når man vil korrigere en adfærd
- At bruge en anvisende, positiv kommunikation, hvor man opmuntrer, anerkender og roser barnet hver dag

Positiv og anvisende kommunikation

Børn har mere brug for at vide, hvad de skal og må, i stedet for hvad de ikke skal og ikke må.

Når den voksne er positivt anvisende guides eleven i, hvad der skal ske, hvad der forventes, og også gerne, hvad der skal ske bagefter. Fx: **" Så snart du har spist din mad, må du gå ud og lege".**

Når du anviser positivt, fortæller du barnet hvad du gerne vil have. **"På gangen må du gå",** fremfor hvis du siger: **"Hold op med at løbe".** Et opmærksomhedsforstyrret barn hører måske primært ordet løbe, og det giver ingen anvisning på, hvad han kan gøre i stedet for. Det kan altså nemmere opleves som en irettesættelse uden mulighed for at gøre "det rigtige". Mange børn bliver straks negative overfor sætninger, der starter med ordene hold op, nej, stop eller med barnets navn.

Overvej derfor så vidt muligt at bruge positive formuleringer. Det kan anvise, opmuntre, sprede god stemning og ikke mindst give eleven bedre mulighed for at leve op til dine forventninger.

Spejling

Man kan overveje at bruge metoden spejling, når barnet via sin adfærd viser, at det har det svært. *"Jeg kan godt se, at det er svært for dig at løse den opgave lige nu. Du kan lige tage en pause i 5 min. og tegne en tegning i din tegnemappe. Så hjælper jeg lige de andre i gang, og kommer tilbage og så hjælper vi to hinanden med at komme videre."* På den måde laver læreren/pædagogen en alliance med barnet om at løse opgaven fremfor at lade barnet alene. Det kan også være barnet har brug for at se en mening med opgaven. Fx hvordan den kan sættes i sammenhæng med praksis.

Spejling handler altså om at sætte ord på barnets følelser, når noget er svært. Redskabet kan bl.a. bruges i situationer, hvor man ellers ofte har tendens til at skælde ud, opfordre barnet til at tage sig sammen eller snakke om hvorfor matematik altså skal laves. I stedet kan det måske hjælpe at sætte sig ned ved siden af barnet og anerkende, at man ser barnet kæmper/har det svært.

Nogle gange vil det være nok til, at barnet kan slappe af og muligvis acceptere, at opgaven skal løses, og at den voksne hjælper med det. Barnet føler sig set i sin frustration og forstået, og det vil i mange tilfælde bringe en længere end irettesættelser og skæld ud. *"Jeg kan se, det bliver svært for dig nu. Det er okay. Kom, vi starter forfra".*

Om skæld ud og kritik

Elever, som ofte har det svært, er frustrerede eller ikke gør som det forventes, har sikkert allerede fået rigeligt med skæld ud. Skæld ud, kritik og irettesættelser er hverken meningsfuldt eller udviklende for barnet med kognitive vanskeligheder. Og det skader barnets i forvejen hårdt prøvede selvværd (Sonuga-Barke et al. 2006).

Hvis et barns selvfølelse allerede er slidt, og barnet præges af et negativt selvbillede og lavt selvværd, kan det være svært at vende udviklingen. Barnet forventer måske kritik, er meget selvkritisk og har svært ved at modtage ros. Du kan øve dig i at være vedholdende i at afholde dig fra at skælde ud, men forsøge med andre metoder i situationer, hvor du ellers ville ty til irettesættelse. Det kan fx være afledning eller spejling.

Du må selvfølgelig gerne være bestemt, men prøv at være rolig, venlig og forstående imens, og sørg for at vælge dine kampe med omhu.

Og husk:

Man skal ikke have svømmeundervisning, mens man er ved at drukne!

Fra irettesættelse til ros og anerkendelse

Voksne omkring elever med en udfordrende adfærd, kan ende i en negativ spiral med alt for meget skæld ud og irettesættelse. En negativ spiral, som der skal arbejdes systematisk og målrettet for at bryde.

Det, vi italesætter og har fokus på, får vi oftest mere af. Dyrk derfor elevens succeser, tal ofte om dem og vær på den måde med til, at eleverne udnytter deres styrker. Man kan ikke rose og anerkende for meget – så længe det er oprigtig. Ros og anerkend for selv de mindste ting, og se eleven vokse med det.

En god øvelse er at beskrive hvilke styrker, eleven har:
- Hvad er han/hun god til?
- Hvad kan andre lide ved ham/hende?
- Hvad går godt for barnet?

Anerkend især eleven for den, han/hun er, i stedet for kun det han eller hun gør. Det styrker selvværdet og her kræves ingen færdigheder hos barnet, så alle kan være med: **"Hvor er det dejligt at se dig"** eller **"Jeg er heldig, at jeg blevet din klasselærer".**

Tag gerne udgangspunkt i dig selv eller beskriv det konkret rare du ser, eleven gør. **"Det gør mig glad at se dig sidde og hygge dig sådan sammen med Hans".**

Dels træner det eleven i, at han/hun har en effekt på andres følelser, dels fortæller det helt konkret, hvad det er, du gerne vil se, og har derfor mere værdi end "det var godt" eller "flot klaret".

Den finske psykolog Ben Furman anbefaler 6 måder at rose/anerkende børn på:

1. **Sig tak** - nemt at gøre og nemt at tage imod. Smitter af på modtageren, som også lærer at sige tak
2. **Indirekte ros/anerkendelse** - lad barnet overhøre, at du roser/anerkender det overfor andre
3. **Nonverbal ros/anerkendelse** - smil, thumbs up, high five, klap på skulderen
4. **Ros/anerkend i form af spørgsmål** - spørg oprigtigt og nysgerrigt ind til situationen, så barnet bliver mere stolt
5. **Ros/anerkend for at gøre forsøget** – ros/anerkend barnet for at have gjort sig umage, det opmuntrer til at prøve igen
6. **Ros/anerkend med et glimt i øjet** - brug humor til at øge virkningen af ros/anerkendelse

Læs mere om råd og redskaber til elever i indskolingen i ADHD-foreningens guide til lærere og pædagoger "25 råd og redskaber". *Læs den her:* **adhd.dk/materiale/25-raad-og-redskaber-til-laerere-og-paedagoger-2/**

Den findes også til forældrene: **adhd.dk/materiale/godt-gaaet-en-guide-til-foraeldre/**

ADHD-foreningen har også udviklet en guide til elever, hvor der er mange gode ideer at hente (primært målrettet mellemtrin og udskoling): **adhd.dk/materiale/styr-dit-eget-skib-en-guide-til-boern-og-unge/**

Konflikt-håndtering

Konflikthåndtering

I arbejdet med børn med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder kan konflikter komme til at fylde rigtig meget.

For børn diagnosticeret med udviklingsforstyrrelser virker de almene metoder til opdragelse ikke som til børn uden diagnoser. Når børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer udfordres ud over evne, forveksles den stress som barnet udviser ofte med manglende vilje eller opdragelse. Lærere og pædagoger kan tænke, at når barnet løber sin vej midt i en time på en skoledag, så opfattes det som problemadfærd. Men set ud fra barnets synsvinkel kan det være en strategi, som handler om forsøg på at bevare kontrollen over sig selv. *"Man skal have kontrol over sig selv, hvis man skal kunne aflevere kontrol til en anden."* (Hejlskov & Bier 2012, s. 96).

Lærere og pædagoger kan tænke, at når et barn udviser en adfærd, som ikke er forventet, så appellerer det til at tage kontrol over barnet. Når fagpersoner tager kontrollen over barnet, mindskes barnets mulighed for selv at tage kontrol. Det vil sige, at når man ønsker, at barnet skal gøre noget bestemt, så skal rammerne tilpasses barnets forudsætninger for deltagelse. Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer har langt sværere end andre børn ved at bevare selvkontrollen i sammenhænge, hvor andre børn tilpasser sig situationen. Når barnet bliver vredt, kan det eksempelvis kaste med stolene eller bide sig selv i hånden. Det kan opfattes som forsøg på at få kontrollen tilbage. Når barnet nægter at deltage i en aktivitet kan det være et forsøg på at bevare selvkontrollen og undgå kaos. Det kan være, at barnet ikke kan overskue konsekvenserne ved at sige ja. Det kan også være tidligere episoder, hvor barnet har haft dårlige oplevelser med netop denne aktivitet. Af den grund kan det i nye og forholdsvis nye situationer derfor være en hjælpsom strategi.

På den måde kan problemskabende adfærd ses som et tegn på, at kravene overstiger barnets forudsætninger, eller at de er stillet på et forkert tidspunkt på dagen (Hejlskov & Bier 2012).

Derfor er det vigtigt, at lærere og pædagoger hjælper barnet med at bevare selvkontrollen gennem skoledagen. Lærere og pædagoger skal ikke have kontrol over børn, men støtte deres strategier eller hjælpe dem med at udvikle brugbare strategier. Det betyder, at hvis et barn stikker af, nægter eller slår ud, så bør lærere og pædagoger tage ansvar og sammen reflektere over, hvad der blev gjort, eller hvad der ikke blev gjort tilstrækkelig, for at være nysgerrigt undersøgende på, hvad der fremkaldte reaktionen hos barnet.

Eksempel Sofie:

I børnehaveklassen arbejdes der med årets traditioner og i december laver klassen et lille skuespil, som skal vises for forældrene. Ved rollefordelingen forholder Sofie sig tavs og afventende, og da hun får anvist en rolle, løber hun væk fra klassen og gemmer sig i en tønde på legepladsen. Hun vender tilbage til klassen efter frikvarteret og får ballade for at være stukket af.

Her må de voksne have blik for, at Sofies løben væk er hendes måde at løse sit problem på. Sofie bør derfor ikke blive mødt med kritik af sin handling. Tværtimod skal hun anerkendes for at vende tilbage. Hun skal møde forståelse for sit problem, hun skal indgå i dialog om alternative løsninger på deltagelse i skuespillet, og hun skal støttes i at finde en strategi for, hvad hun kan gøre næste gang, hun får et lignende problem.

Den voksne har ansvaret

Husk altid på, at frustrationer hos barnet er udtryk for vanskeligheder. Det kan fx være afmagt, frustration og begyndende angst for ikke at kunne leve op til de faglige krav eller til de sociale forventninger. Det kan også ses som udtryk for vanskeligheder med det faglige, og nogle børn har problemer med dysleksi. Eller det kan være, at barnet overbelastes af sine personlige grænser for håndtering af larm eller andres nærvær. På den måde kan barnets reaktion også tolkes som en sund reaktion på en usund påvirkning.

Når et barn ofte er i konflikt, kan det være fordi det er vanskeligt at håndtere ændringer eller skift, barnet kan have svært ved at forudsige og overskue situationer, svært ved at udskyde sine behov, fastholde sin opmærksomhed og ved at hæmme egne impulser og temperament. I stedet for at bebrejde og skælde ud, er det vigtig at du som den fagprofessionelle udstråler, at du kan håndtere og tage ansvar for situationen med dine ord og dit kropssprog. Det kan til tider være en stor udfordring, og kan du mærke, at din egen vrede eller afmagt gør, at du er påvirket, så du ikke tænker klart og professionelt, kan en aftale om at skifte med en kollega være en god idé. Somme tider kan et personskifte virke nedtrappende i sig selv.

Det er lærere og pædagogers ansvar at undersøge og finde frem til, hvad der ligger bag sammenstødet af interesser og at håndtere konflikter i skolen. Konflikter er en pædagogisk udfordring, da det dels handler om at sætte grænser for udfoldelse og dels at støtte alle børn i at fremme selvkontrol. Det vil sige at have forhåbning om, at indsatsen på sigt modner barnet til øget indre selvstyring.

I forhold til børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer kræver det stor tålmodighed og visdom at finde en tilpas måde at støtte barnet på. Det kræver, at læreren/pædagogen i nogle sammenhænge kan slippe kontrollen for at fremme nye pædagogiske handlemuligheder. Konflikthåndtering i situationen tager afsæt i en forståelse, der ser konflikter som noget, der sker på baggrund af et misforhold mellem barnets kompetencer og omgivelsernes forventninger og krav (Wick 2011).

Eksempel Murat:

Murat på 8 år begynder at sende beskeder i dansktimen, selvom læren har sat alle til selvstændigt arbejde med 6 forskellige opgaver. Læreren tager mobiltelefonen fra Murat og spørger ham, velvidende at Murat ikke er særlig dygtig til dansk, hvor langt han er kommet med opgaverne. Murat svarer, at han er færdig, og at han gerne vil have sin telefon tilbage. Læreren beder Murat om at vise sine færdige opgaver. Murat svarer ved at sige: "Du tror ikke på mig og er altid efter mig, du spørger aldrig de danske piger, om de har gjort deres arbejde. De bruger telefonen lige så meget som mig." Læreren svarer, at det altså handler om opgaverne og ikke om Danmark og Tyrkiet. Murat siger trodsigt, at opgaverne er forsvundet. (Wick 2011)

Ovenstående fortælling er et eksempel på konfliktoptrapning, idet læreren ikke har sat sig grundigt ind i de faglige forudsætninger hos Murat for at løse opgaverne. Af den grund udebliver de didaktiske overvejelser, og det fører til en intensivering af konflikten.

Eksternalisering af problemer

I nogle teams på skoler opstår der fra tid til anden uenighed om, hvordan vi som fagprofessionelle forstår reaktionen hos barnet. Det kan blive en barriere for det sunde samarbejde, hvor man forsøger at imødegå reaktionens indvirkning på klassemiljøet og de relationelle forbindelser mellem elever, lærere og pædagoger. *"Under sådanne omstændigheder kan eksternalisering føre til en gensidig acceptabel definition af problemet og dette fremmer etableringen af en situation, hvor mennesker kan arbejde effektivt sammen i deres bestræbelse på at løse deres problemer"* (White 2006, s.26). Eksternalisering handler om at frigøre sig fra "problemmættede" beskrivelser.

Det handler for teamet om at kortlægge problemets omfang og deres egen indflydelse på problemets liv. Det vil sige, at problemet ikke alene tilhører enkeltbørn eller børnefællesskabet. Det kræver, at lærere og pædagoger også ser på deres egen indvirkning på klassemiljøet. Af den grund er det vigtigt at lede efter enestående hændelser som hjælp til at skabe ny mening og etablering af nye fortællinger om enkeltbørn og klassefællesskabet. Det kræver, at man som lærer/pædagog kan forestille sig noget andet end den problemmættede fortælling, som eksempelvis at bestemte børn er årsag til problemadfærd i klassen.

Eksempel Laura:

Laura ses som årsag til et problem i klassen, fordi hun ikke kan finde ud af at følge legen. Men de voksne må se på situationen i stedet for at pege på Laura. Fx kan reglerne visualiseres og beskrives, så det tydeliggøres, hvad legen handler om. Teamet bør arbejde på at anerkende Laura og hjælpe hinanden med refleksion over praksis og derigennem finde alternative handlemuligheder eller udvikle nye strategier sammen med Laura – imod problemet. Teamet inviterer forældrene til et samarbejde for at høre om deres tidligere erfaringer med Laura og leg med andre børn. Det giver teamet øgede ressourcer og handlemuligheder til at udforme "tykke" fremfor "tynde" fortællinger om Laura. Laura ses nu som en pige, der rigtig gerne vil lege, men har brug for støtte til overblik, at sætte sig ind i andres behov og turtagning i legen.

Konfliktmodel

Modellen indeholder 5 trin. På hvert trin kan du finde inspiration og gode råd, både til at håndtere en tilspidset situation her og nu (det røde felt), men også til at arbejde forebyggende og på at følge op efter en konflikt.

Modellen er udviklet af ADHD-foreningen til *Metodekatalog for ADHD-inkluderende klubber.*

Modellen læses fra venstre mod højre. I det forebyggende og opfølgende arbejde er det centralt at samarbejde med barnet om at finde ud af, hvad det er, der er svært i en konkret situation og at finde løsninger til, hvad man kan gøre anderledes næste gang. Det kan være godt at inddrage visuelle elementer for at fastholde sagen og ikke forvirre barnet med vilkårlig snak.

Konfliktmodel i 5 trin

3. DET RØDE FELT

Bevar roen. Husk ADHDen har taget over. Skærm og sørg for, at ingen kommer til skade. Vær til stede for barnet - evt. på afstand. Guid ud/væk

2. PÅ VEJ OP

Tal afdæmpet. Afled eller undersøg: Hvad sker der lige nu? Tydeliggør konflikten for barnet og giv overskuelige muligheder. Begræns din talestrøm

4. NEDTRAPPENDE

Udvis forståelse. Vær lydhør. Vis barnet, du vil det, selvom det har været i konflikt. Giv tid til time in og time out. "Er du klar til at snakke nu?"

1. FOREBYGGENDE

Sørg for ro, forudsigelighed og tydelige spilleregler. Iagttag og spørg ind til barnet. Sæt ord på det, du ser (kropssprog). Tilpas krav og forventninger. Lav aftaler/strategier for, hvad barnet har brug for, når noget er svært

5. EFTERFØLGENDE

Ros barnet for at være faldet til ro og det, der gik godt, inden barnet går hjem. Følg op med barnet: "Hvad gør vi næste gang, det bliver svært?". Evaluér med andre voksne:"Kan vi gøre noget anderledes næste gang?"

Konflikter mellem børn

Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer har brug for støtte til løsning af indbyrdes konflikter gennem en tydelig og konkret håndtering af problemet.

I konfliktsituationer mellem to elever i klassen kan lærere/pædagoger tage ansvar for at guide børnene i problemløsning på følgende måde: Hvert barn kan få 5 minutter til at fortælle og fortællingen noteres nedenfor. En timetimer styrer tiden.

De sidste 5-10 minutter kan gå med at finde ligheder i fortællingerne og finde forskellige perspektiver, og det noteres også. Aftaler i forbindelse med håndtering af konflikten skrives ned.

På den måde kan fremtidige konflikter bedre undgås, og begge børn oplever at blive set, hørt og forstået samtidig med at strategier til at kunne håndtere svære situationer tydeliggøres.

Nogle gange kan det håndteres umiddelbart efter konflikten. Andre gange kan det planlægges til et andet tidspunkt for at sikre et passende energi- og følelsesniveau hos begge børn.

Konfliktnedtrappende og roskabende metoder

Der er mange konfliktnedtrappende og roskabende metoder, som er gode at kende til. Både som forebyggelse, men også hvis det skulle ske, at et barn bliver så vredt/frustreret/presset/ked af det, at han eller hun bliver aggressiv, truende og måske voldelig. Det overordnede princip er, at affekt smitter. Dvs. at hvis personen i affekt mødes med negative emotioner og et anspændt kropssprog, så kan det være medvirkende til, at konflikten optrappes. Derfor gælder det som voksen om at optræde roligt, både når der er optræk til en konflikt, og når konflikten er der.

Det kan fx være:

- **at træde 1-2 skridt baglæns i stedet for frem**
- **at have en afslappet udtryk i ansigtets og kroppens muskler**
- **at stå skråt i forhold til barnet frem for lige overfor**
- **at stille sig op ad væggen**
- **at sætte sig ned**
- **at tale med en rolig stemme og bevæge sig langsomt**
- **tag ikke fat i barnet med spændte muskler – det øger muskelspændingen hos barnet**
- **giv barnet mulighed for at gå/trække sig (Elvén 2012)**

Hvis barnet er ophidset og fx begynder at kaste med ting, så gælder det om at skabe ro og plads. Afhold dig fra at råbe, tage fat i barnet og stille krav. Det får som regel kaossituationen til at vare længere og få et dårligere udfald. Få gerne de andre børn ud af lokalet og gå evt. selv ud. Hold dig på afstand – det nedsætter risikoen for yderligere forværring af barnets følelsesmæssige tilstand med alvorligere konsekvenser. "Børn er vigtigere end møbler" som psykolog Bo Hejlskov Elvén siger. Hvis du vælger at tage fat i barnet, for at forhindre et kast eller et slag, så prøv at gøre det uden at spænde hårdt i dine muskler. Muskelspænding smitter og gør situationen farligere. Så tag fx ikke fat i barnets arm og hold fast – tag fat i barnets arm og før den, mens du bevæger dig med rundt. Før helst armen rundt i en cirkelbevægelse, som gør det sværere at slå. Slip hurtigt igen, det gør barnet roligere at slippe end at holde fast. Slip efter 5-7 sekunder og træd så væk.

Hvis barnet er i akut fare for at skade sig selv eller andre, må man selvfølgelig gribe ind som man nu kan, for at standse faren.

Læs mere i Bo Hejlskov Elvén, Hanne Veje og Henning Beier: *Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed* 2012.

Herunder følger forslag af mere forebyggende karakter.

Skab forudsigelighed og hjælp med at bevare overblik

Børn, der har svært ved at koncentrere sig, problemer med at styre deres impulser, vanskeligt ved at følge eller fornemme sociale spilleregler og at skabe overblik, kan have særligt meget brug for hele tiden at vide, hvad der skal ske. Det kan derfor være en god idé at sørge for, at de dagligt tilbagevendende begivenheder har en så fastlagt struktur som muligt. Forudsigeligheden kan give børn tryghed og ro i hovedet, og tilbagevendende konflikter omkring bestemte situationer kan mindskes betydeligt.

Faste rutiner og rammer kan være meget vigtigt og en grundlæggende god idé for både børn og voksne, da det kan give mere ro i klassen og mere overskud til at arbejde med alle de situationer, som der uundgåeligt også opstår i klassefællesskabet. Især for de børn, der er i kraft af deres vanskeligheder har en ringe tidsfornemmelse.

Struktur af enkeltstående aktiviteter giver også barnet mulighed for at vide, hvad der skal ske hvornår. Det kan fx være en detaljeret plan over udflugten til Legoland, som kræver forberedelse og rammer. Struktur kan på den måde virke beroligende og bevirke, at barnet har kontrol over situationen. Struktur kan også vise, at det er noget, vi foretager os sammen, så man som lærer/pædagog eller forældre danner en alliance med barnet mod det ukendte og uforudsigelige. Struktur dæmper angst og fremmer overgange mellem aktiviteter fra kendt til relativ ukendt. At afmåle tid og beregne hvor lang tid en aktivitet tager, giver også forudsigelighed og tryghed ved aktiviteter i klassen.

Har man som lærer eller pædagog generelt svært ved at opretholde strukturen omkring elever, kan dette være en stor udfordring og kræve mange kræfter at tilrettelægge og efterleve. Men det kan være godt givet ud at anstrenge sig med at indføre, da det skaber mere ro til at lære.

De 10 H'er

En god øvelse, når man som lærer eller pædagog gerne vil arbejde målrettet med forudsigelighed, kan være at gennemgå, om man har tydeliggjort de 10 H'er for eleverne. De 10 H'er fungerer som en slags styresystem, da de besvarer spørgsmål, som er vigtige for, at børn kan overskue opgaver, aktiviteter og bevare overblikket, så de kan koncentrere sig om at lære. Det er ydre styring som over tid kan blive til en indre styring.

Hvad skal jeg lave? →	Indhold
Hvordan skal jeg lave det? →	Metoden
Hvorfor skal jeg lave det? →	Meningen
Hvor skal jeg lave det? →	Placeringen
Hvornår skal jeg lave det? →	Tidspunkt
Hvor længe skal jeg lave det? →	Tidshorisont
Hvem skal jeg lave det med? →	Andre/voksne
Hvor meget skal jeg lave? →	Mængden
Hvad skal jeg så? →	Hvad kommer bagefter?
Hvorhen skal jeg? →	Målet

(Jenny Bohr, *Problemløsende inklusion,* 2013)

Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer får lettere en følelse af afmagt og frustration, da de har problemer med at skabe overblik og forholde sig til tid og sted. De har typisk vanskeligt med at overskue og planlægge, hvordan opgaven skal gribes an og løses. Børn har i aktiviteter og undervisning brug for indirekte at få besvaret de 10 H'er. Når planlægningen bliver for løs, og der lægges op til børns eget initiativ, så kan børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer typisk blive urolige, stille mange spørgsmål, være opgivende/opfarende, blive optaget af andre ting og generelt virke forstyrrende på aktiviteterne i klassen. Børn med ADHD, ASF eller lignende udfordringer bliver let ængstelige, når de har sværere ved at fornemme tiden og overskue deres dag.

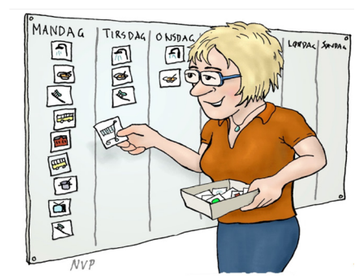
Tid – et vigtigt element til at skabe overblik

Børn med ADHD og ASF har ofte en manglende eller nedsat fornemmelse for tid og en svigtende tidsregulering (Daley 2014). Det hænger sammen med planlægningsproblemer, da det er svært at overskue og vurdere, hvor lang tid en aktivitet vil tage. Det kan f.eks. betyde, at barnet godt kender klokken, men har svært ved at fornemme, hvor lang tid 10 minutter egentlig er.

Forskere har prøvet at give børn på 8 år både med og uden ADHD en opgave vedrørende tidsfornemmelse. De lod dem se en pære lyse på en computerskærm i korte intervaller, og børnene skulle efter hver gang gengive længden af pærens lysen ved at holde curseren nede i samme tidsrum. Børn uden ADHD kunne gengive varigheden indenfor ½ sekund, mens børn med ADHD slet ikke kunne (Daley 2014). Det vil fx sige, at det er svært for børn med ADHD at disponere over deres tid og fx have en idé om, hvornår en opgave skal være færdig, eller hvor længe pausen har varet.

Man kan anvende en Time Timer, der visuelt viser, hvor lang tid der er gået, hvor lang tid der er tilbage, eller hvor lang tid der er, indtil en given aktivitet skifter eller begynder (en Timetimer kan købes på nettet eller downloades som en app).

Det kan også være en god forberedelse for barnet, at den voksne verbalt giver remindere og varslinger, lige som man kan anvende tegninger eller whiteboard til visuelt at illustrere i hvilken rækkefølge og tidsmæssig længde, forskellige aktiviteter foregår.



Tegnet af Niels Villum Petersen

Visuelle systemer

Børn med kognitive vanskeligheder fortæller ofte, at de bedre kan forstå visuelle beskeder frem for mundtlige eller skriftlige. Visualisering kan være med til at afhjælpe problemer i forhold til arbejdshukommelsen og risikoen for at blive afledt. Det talte ord forsvinder i det øjeblik, det er sagt, og elever med kognitive vanskeligheder har som regel brug for en tydeligere rammesætning og kommunikation end den rent verbale. Visuelle systemer kan spare mange ord og måske mange diskussioner. For læreren og pædagogen handler det om at have en plan med undervisningen. Af den grund giver det mening at arbejde med form og indhold i enhver lektion og i overgange mellem lektioner. Det kan derfor være en rigtig god idé at gøre de faste rutiner i klassen visuelle i form af en række billeder eller symboler, som viser, hvad eleverne skal og i hvilken rækkefølge.

Gå stille ind i klassen

Du må tale stille med din sidemand

Tid til at lytte

Eleverne kan evt. "rykke" brikkerne eller "strege ud", efterhånden som opgaven eller aktiviteten gennemføres.

Der er mange muligheder, når det handler om at guide elever visuelt. Du kan fx anvende boardmaker, billeder, tegninger eller symboler, når de skal guides gennem dagens opgaver og aktiviteter. Det kan også være en god idé at visualisere klassens regler – eller særlige begivenheder som fx en udflugt.

Afledning

Når man har elever med kognitive vanskeligheder, kan afledning være et effektivt redskab at bruge strategisk – og det er værd at holde fast i det, også godt op i skolealderen. Afledning kan være en af de metoder, som kan være gode at bruge, fx ved optakt til konflikt. Det at arbejde på at lede eleven væk fra en konflikt eller en mulig konflikt, sparer eleven og dem omkring for større omkostninger.

Metoden kan kræve lidt fantasi og finfølelse fra den voksnes side, men er man hurtig og parat til ikke at hænge fast i mindre forseelser, er der mange konflikter at spare ved at anvende afledning. *"Jeg kan godt høre, at du er vred over, at I ikke skal spille det spil mere, men vil du lige hjælpe mig med at dele de her sedler om klasseturen rundt, så alle får en?"*

Samarbejdsbaseret problemløsning

Det kan være relevant at arbejde med metoden "Samarbejdsbaseret problemløsning", som kommer fra den amerikanske børnepsykolog Ross Greene.

Greene beskriver 3 basale måder til håndtering af problemadfærd:

A: Man kan bruge sin autoritet

Nej – du/I skal – du/I må ikke

B: Man kan finde en fælles løsning

Vi kan sammen løse problemet

C: Man kan glide af/fjerne krav

Sige ok/pyt

Alle tre måder kan være gode nok – afhængigt af situationen.

A skal man dog være varsom med at bruge for meget. Den kan bruges i situationer, hvor læreren/pædagogen er nødt til at stå fast.

C er en mulighed, som man er nødt til at bruge en gang imellem. Den er fx vigtigt at bruge, når læreren/pædagogen fornemmer, at barnet har brug for en pause fra krav.

B er som oftest den bedste løsning, fordi den er udviklende for barnet og for relationen, og fordi den styrker barnets evne til konfliktløsning.

B handler om forebyggende samarbejde omkring at finde løsninger, udvikle nye strategier og opbygge en relation til barnet.

Opskriften på **B** er ifølge Ross Greene:

1. Vis empati
2. Definer problemet
3. Inviter til løsning

Tanken er, at lærere/pædagoger/forældre kan fungere som mægler frem for som dommer, når man har en konflikt med en elev, eller når to børn har en konflikt. Der er altid flere sider af samme sag, og metoden opfordrer til at være nysgerrig på børnenes perspektiver.

Her kan du læse en artikel, der omhandler det at arbejde med Ross Greenes metode i forhold til børn med ADHD: **specialundervisere.dk/pdf/brink2.pdf**

Forslag til refleksionsspørgsmål blandt ressourcepersoner, der ønsker at sætte fokus på konfliktforebyggelse og konflikthåndtering:

- **Hvordan arbejder I med at forebygge og håndtere konflikter i jeres daglige praksis?**
- **Hvordan giver I andre børn en plan for, hvordan de kan tackle konflikter med børn, der har det svært?**

Eksempler på tips og tricks

til at skabe inkluderende fællesskaber i klasser med elever med kognitive udfordringer:

- Prøv en højere grad af rutiner og faste rammer
- Se bag om adfærd og minimér skæld ud og irettesættelser
- Sige **"når"** du er færdig, må du… fremfor **"hvis"** du gør det, må du….
- Begynde sætninger med **"Jeg vil have", "Jeg har brug for "** frem for **"Du skal", "Du må ikke"**
- Helst ikke starte en sætning med nej, stop eller barnets navn. Det kan skabe modstand
- Give positive anvisninger: Sige hvad du **gerne vil have** i stedet for hvad du **ikke vil have**
- Lave fælles klasseregler
- Give børnene små "voksenopgaver", der giver ansvar og selvværd
- Bruge en visuel timer
- Aftale med klassen i fredstid hvad I gør, når der har været en konflikt
- Rose/anerkende børnene, når de gør noget godt! Eller forsøger
- Bruge "ommere": **"Vi prøver lige igen/forfra.."**
- Lave børnenes egne mestringsstrategier med dem, fx **"Peters plan for vrede"**
- Bruge visualisering i undervisningen
- Bruge pædagogiske tricks som spejling og afledning
- Igangsætte og styre aktiviteter og lege med børnene – og træne deres sociale kompetencer
- Øve jer på konfliktsituationer i fredstid
- Forberede børnene på skift
- Vise empati, definere problemet og invitere til løsning, når der er en konflikt
- Sige pyt - evt. have en fysisk pytknap i klassen
- Minimere sanseindtryk for børnene – eks. ved at holde orden, skabe mulighed for mindre grupper og roligt pausested
- Tilpasse krav og forventninger, så det er muligt for alle elever at opleve succes
- Overveje om der med fordel kan ændres i klasserummets indretning

Undervisnings-situationen

Undervisningssituationen

Børn med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder kan have det svært med det faglige. Ca. 25 % af børn og unge med ADHD har indlæringsvanskeligheder i skolen (Hove Thomsen 2015). De har svært ved at læse, regne og følge med. En del af vanskelighederne skyldes, at de har svært ved at fokusere og koncentrere sig ret længe ad gangen, de har svært ved at skaffe sig overblik, og deres arbejdshukommelse er svækket. De bliver hurtigt udmattede og har brug for hyppige pauser.

Dr. Loretta Giorcelli, som er professor i Special Education and Child Development i Australien, har i mange år arbejdet med at vejlede i, hvordan man skaber god inklusionskultur på almene skoler. Hun har derfor en stor viden om, hvilke konkrete redskaber og strategier, man kan anvende for at inkludere børn med ADHD, ASF eller andre vanskeligheder.

Her kan du se to interview med Giorcelli, hvor hun bl.a. beskriver, at lærerens rolle har stor betydning for, om barnet oplever succes eller det modsatte i forhold til læring i skolen. Interviewene er lavet af ADHD-foreningen i 2012.

youtu.be/bp7muBot0CU
youtu.be/04tpJTue24o

Eksempler på mestringsstrategier til børn med kognitive udfordringer, som kan bruges i undervisningen:

- Bevæge sig på lydløse måder (fx vippe med tæerne i skoen, presse knæene mod hinanden)
- Lave en aftale om, at eleven må bevæge sig i undervisningen
- Lave en aftale om, at eleven må bruge pauser
- Give eleven en bedre plads, fx forrest i klassen eller væk fra vinduet, evt. med høreværn
- Få hjælp til at organisere og holde orden i skolesagerne
- Lave en aftale om, at eleven må lytte til musik, mens han arbejder (evt. musik uden ord)
- Bruge et æggeur eller et stopur til at holde styr på tiden (eller timetimer)

Det gælder om at prøve sig frem og finde det, der virker, for de enkelte elever.

Forslag til didaktiske metoder

I det følgende vil I blive præsenteret for en række evidensbaserede strategier til undervisningssituationen, når der er elever med udfordringer i klassen. Metoderne kommer fra den amerikanske professor i ADHD Russell Barkley og fra eksperterne George DuPaul, Jerome Schultz og Fintan O'Reagan. Dette er en vifte af forslag, som I kan vælge at afprøve:

At bruge tydelige, korte regler og instruktioner, som præsenteres eksplicit og synligt

Alle beskeder til eleverne holdes korte, konkrete og tydelige. Brug evt. huskeordet KIS: Keep It Simple. Skriv fx dagsorden op på tavlen, evt. med tegninger, og streg ud undervejs. Vær opmærksom på, at kollektive beskeder formentlig må gentages en til en til de elever, der har kognitive udfordringer. Giv eventuelle lektier for på skrift i en lille bog – forvent ikke at børnene selv kan huske det eller får skrevet det ned uden hjælp (Barkley 2016).

At gøre tiden og tidsperioder visuel

Mange børn med kognitive udfordringer har som nævnt svært ved at fornemme tid (Daley 2014). Både hvad klokken er, hvor lang tid der er gået, og hvor lang tid en aktivitet mon vil tage. Det kan derfor være afgørende for de elever, at du hjælper med at visualisere tiden. Det kan fx være med en Timetimer. Visualisering af tiden hjælper med at besvare det hv-spørgsmål, der handler om hvor længe, og det forbereder eleven på det skift, der kommer bagefter. Visualisering af tiden kan være rart og brugbart for både børn og voksne. Det kan også hjælpe dig som lærer eller pædagog til, at tiden ikke får lov at skride og gør det dermed nemmere at holde struktur i undervisningen.

At forberede sig grundigt

Mange børn med udfordringer vil bedre kunne begå sig, hvis der er en høj grad af forudsigelighed. Dvs. at det kan være en fordel at forberede dig på alle dele af undervisningens dagsorden og indhold, på differentiering, på holdopdeling, på materialer, på pauser osv. Det kan i det hele taget være en god idé at undgå pludselige beslutninger, ideer, ændringer og skift i klasser, hvor der er elever med særlige behov. Sæt dig ind i elevernes vanskeligheder i forhold til timens indhold og vær på forkant med hvad der kan opstå af mulige udfordringer. Lav korte, konkrete opgaver med klare mål – det kan mange børn rigtig godt lide (Barkley 2016).

Mange børn med kognitive udfordringer har svært ved at fornemme tid

At bruge belønninger

Belønninger har ofte en god effekt for elever med kognitive vanskeligheder. Deres hjerne har brug for umiddelbar, positiv feedback og det at optjene fx point, klistermærker eller poletter kan være det, der holder dem på sporet af en opgave uden at gå for meget i stå eller blive for afledt undervejs. Ideen er, at det elever optjener kan veksles til noget, de holder af, fx fri legetid, en rundboldkamp eller en omgang flødeboller. Der kan både arbejdes individuelt og klassevis med et belønningssystem. Husk dog, at det for elever med kognitive udfordringer vil være vigtigt at udskifte belønningerne en gang imellem for at bevare motivationen i systemet. Husk også, at sværhedsgraden og tidsperioden ikke må være større end at eleverne kan overskue det (Barkley 2016).

At nedsætte mængden af barnets arbejdsopgaver

Det kan være vigtigt at reducere den samlede mængde af arbejdsopgaver for elever med overbliksvanskeligheder. Giv færre opgaver ad gangen og giv flere pauser. Sørg for at der fx kun er to regnestykker på en A4 side i stedet for ti. Lav den nødvendige differentiering ved at springe nogle af opgaverne over for nogle af eleverne. Det vigtige er, at de får en følelse af succes og af at kunne følge med og indfri de forventninger, som du stiller.

Professor Russell Barkley anbefaler, at man minimerer traditionelle lektier for elever med ADHD (og andre kognitive udfordringer), da forskning har vist, at det ikke er gavnligt. Og hvis lektier absolut er nødvendigt, så må de max vare 10 min. pr. klassetrin – altså 10 min. for 1. klasse, 20 min for 2. klasse osv. (Barkley 2016). Det er bl.a. blevet anbefalet, at en god måde at lave lektier på for disse børn er at høre musik uden ord i høretelefoner og få lov at drikke noget kalorieholdigt imens (Giorcelli 2012). Giorcelli mener desuden, at man skal koncentrere sine kræfter omkring basis dansk og matematik for disse elever.

At hjælpe eleven til at tage pauser

Elever med overbliksvanskeligheder kan overvældes og udtrættes langt hurtigere end andre elever. Særligt kendetegnende for elever med ADHD er, at det kan være vanskeligt at stoppe op og tænke, før man handler. Det er særligt vanskeligt, når man føler sig uretfærdigt behandlet eller vred. Derfor kan det at indøve pauser på aftalte steder og måder, give elever en udvej, væk fra det som stresser og som i visse tilfælde kan udløse voldsomme reaktioner (Barkley 2016).

Man kan med fordel arbejde sammen med barnet om at lave en strategi for, hvad vedkommende kan gøre, hvis vreden eller frustrationen opstår. Forskellige strategier virker for forskellige børn. Det kan f.eks. være, at Mia har brug for at kunne gå over på et stille bibliotek og tage hovedtelefoner på og høre lidt musik eller læse i et blad, når noget bliver for svært. Det kan være, at Frederik har brug for at løbe en tur rundt om flagstangen. Lad eleven være med til at vælge sin foretrukne metode og mind ham eller hende om at bruge den. Ikke alene kan du hjælpe eleven til at få en mindre konfliktfyldt hverdag, men han eller hun får også mulighed for at træne selvkontrol og kognitive strategier, som kan gavne i andre sammenhænge.

At have øje for produktivitet frem for præcision

Prøv at være mere opmærksom på, om barnet får arbejdet end om det han/hun laver er korrekt. Anerkend processen og indsatsen og se lidt mere igennem fingre med om det er helt rigtigt. Det er det samme som, at dansklærerne lade eleverne børnestave langt hen ad vejen i indskolingen, frem for at lade dem stoppe op og evt. gå i stå på det første ord, som de ikke kan stave til. Udvid den metode til også at gælde andre arbejdsindsatser og opgaver i undervisningen og i sociale sammenhænge i klassen (Barkley 2016).

At bruge et traditionelt kateder og placer barnet tæt på

Det er blevet mere almindeligt, at læreren har en mindre plads i hjørnet af lokalet. Men i klasser med elever med kognitive eller andre vanskeligheder kan det eventuelt fungere bedre, hvis lærerens bord er tydeligt og centralt placeret i rummet. Dvs. det traditionelle kateder forrest i klassen med front mod eleverne, hvor ingen er i tvivl om, hvor de skal rette deres fokus hen for instruktion, hjælp osv. Det kan være en god idé at sørge for, at elever med ADHD eller andre vanskeligheder er placeret tæt på katederet, så du som lærer kan have mere øje på dem og holde bedre styr på, om de ved hvad de skal, og om de kan følge med. Det kan også være en hjælp for eleven at have læreren tæt på og ikke have alle de andre elevers forstyrrelser i form af lyde og synsindtryk foran sig. Sørg evt. også for, at en elev med ADHD ikke sidder tæt på vinduet, hvor der er mange forstyrrelser udenfor (Barkley 2016).

At tillade noget uro ved barnets plads

Når der er elever med ADHD og andre vanskeligheder i klassen, så kan det være nødvendigt at være mere "large" med at tolerere uro omkring de elever. De sidder mere uroligt på stolen, de piller og dimser måske med deres ting og sager, og de får oftere brug for at rejse sig. Tillad mere uro og hjælp også eleven med at finde måde at bevæge sig på og noget at dimse med, som ikke larmer og forstyrrer de andre. Lav nogle særregler med de elever, fx om at han/hun må gå ud en gang imellem, og sørg for at forklare de andre elever om dem (Barkley 2016).

At give hyppige korte pauser med fysisk aktivitet

Sørg for, at klassen får ekstra mange små pauser, hvis der er børn med kognitive udfordringer blandt eleverne. Det kan være små "luftere", "mussepauser", små fysiske op-og-stå-øvelser i lokalet eller små aktiviteter kaldet brainbreaks. Det behøver kun at tage 1/2-5 minutter og er helt nødvendigt for, at alle elever kan klare at deltage i en opgave eller undervisning timen igennem. Små fysiske pauser kan gavne alle børn og voksne.

Små fysiske pauser eller afbræk i undervisningen kan gavne alle børn

At forebygge impulsive svar på spørgsmål

Barkley beskriver en metode til at forebygge, at eleverne kommer med impulsive svar på spørgsmål stillet i plenum. Den går ud på at give alle børn et lille whiteboard og en whitebord tusch. Når spørgsmålet er stillet, skal alle skrive svaret ned på deres tavle. Det skal være kort selvfølgelig, fx: "Hvad er 5+8?" Når man har skrevet sit svar, rækker man sit whiteboard i vejret. Læreren vælger en til at svare. Med denne metode får alle mulighed for at komme af med deres svar (Barkley 2016).

En anden mulighed er, at eleverne har en blok Post-it liggende på deres bord, hvor de kan skrive svar eller spørgsmål ned og aflevere det til læreren (eller læreren kan samle dem ind). Med denne metode kan man også "parkere" elevernes spørgsmål, så de ikke stresser over, at de selv eller læreren glemmer det igen (O´Reagan 2016). Man kan ligeledes "parkere" irrelevante emner og spørgsmål, som fylder hos eleverne, ved at skrive dem ned et synligt sted. Fx "Det lyder spændende, at din mor har købt en hund. Jeg skriver lige hund her på tavlen, og så snakker vi om det, når vi er færdige med matematik".

At blande kedelige og spændende opgaver i løbet af timen

Som et led i at bevare alle børns motivation i undervisningen, er det vigtigt at overveje, hvordan man sammensætter en skoletime og en skoledag. Sørg for at blande de mere kedelige og de mere spændende opgaver for eleverne. Det minimerer risikoen for, at de tjekker ud mentalt og giver op på at følge med. Vær særligt opmærksom på at lægge de sværeste emner tidligst på dagen, hvor eleverne har mest overskud (Barkley 2016).

At bruge let berøring når du taler til barnet for at få hans fulde opmærksomhed

Det kan være en idé at røre let ved eleven, når du gerne vil have hans/hendes opmærksomhed – hvis eleven kan håndtere berøring. Det kan fx være at lægge din hånd let på hånden, skulderen eller armen lige inden du henvender dig til vedkommende. På den måde signalerer du til barnet, at du skal til at sige noget vigtigt. Sørg dog for at holde det kort og præcis – ellers er opmærksomheden hurtigt væk igen. Der kan dog være elever, der ikke bryder sig om det, og det er ikke en god idé, når eleven er oprørt af et dilemma eller en konflikt. Øjenkontakt er ofte meget svært for elever med kognitive vanskeligheder – formentlig fordi de har fået så meget skæld ud, at de har lært, at det er sikrest at undgå. For at afhjælpe dette kan du prøve at søge elevens øjenkontakt i forbindelse med ros og anerkendelse – ikke i kravsituationer (Barkley 2016).

At bruge peer tutoring

Peer tutoring kan være rigtig effektivt for, at alle elever får noget ud af undervisningen (DuPaul 2015). Peer tutoring styrker det sociale i klassen og sørger for, at alle lærer noget på deres eget niveau. Undersøgelser har vist, at elever med ADHD koncentrerer sig bedre og lærer mere af deres kammerater end ved almindelig klasseundervisning. Metoden går overordnet set ud på, at eleverne to og to skal skiftes til at tjekke hinandens viden om et emne ud fra nogle arbejdspapirer om emnet, som læreren leverer.

At være en 1 minut manager

Denne metode er kendt fra management verdenen som meget effektiv. Den handler om at læreren (chefen) med jævne mellemrum cirkulerer mellem sine elever (ansatte) og bruger et minut på at anerkende dem for deres arbejdsindsats. Læg mærke til elevens gode arbejde eller indsats – eller forsøg på samme – og sig hvad du ser – med anerkendende ord. Sørg for, at dit udsagn er kort og præcis og selvfølgelig oprigtig. Cirkuler på denne måde rundt i klassen og anerkend børnenes arbejdsindsats en efter en (Barkley 2016).

Læringskonsulent Fintan O´Reagan mener, at de bedste lærere er ligesom præriehunde. **"They are walking and scanning, walking and scanning.."** (O´Reagan 2016).

At give effektive instruktioner

Barkley har dette forslag til effektive instruktioner med størst mulig chance for succes:

- **Sørg for at mene det!**
- **Præsenter ikke instruktionen som et spørgsmål eller en tjeneste**
- **Giv ikke for mange instruktioner på én gang**
- **Sørg for at barnet er opmærksomt på dig**
- **Reducer alle forstyrrelser før du giver instruktionen**
- **Bed barnet om at gentage instruktionen**

At starte med tydelig styring og fælles fokus

Tydelig klasseledelse kan bl.a. handle om at indtage rummet og scenen det minut timen går i gang. Så snart eleverne er i lokalet kan du bede om deres opmærksomhed ved at henlede dem til noget fælles tredje. Det kan fx være en genstand, som de skal lære noget om, som du står med i hånden. Sig at hver elev skal komme med en tanke om den ting. Når man har fundet på noget, rækker man hånden op. Hvis man ikke kan finde på noget, må man gerne spørge sin sidemand og låne hans tanke. Når alle har en tanke om genstanden, snakker I lidt om de forskellige tanker. Med denne metode er der en god chance for at få alle elevers opmærksomhed lige fra starten af timen, og det er nemmere at gå i gang med den reelle undervisning. Metoden kræver noget øvelse, men kan laves på få minutter. Tidsmæssigt kan det være tjent godt ind, da timen kan begynde med fælles fokus lige fra start (Schultz 2017).

At lade eleverne bruge tastatur så tidligt som muligt

Mange med ADHD, ASF og andre kognitive vanskeligheder har udfordringer med at skrive i hånden. Nogle har decideret læse/skrive-vanskeligheder, men det kan også være, at det er finmotorikken, der spænder ben. Sørg derfor for at tilbyde eleverne at skrive på et tastatur så tidligt som muligt, så de har en alternativ måde at udtrykke sig på skrift på, hvis finmotorikken driller (Barkley 2016).

Læs evt. mere om arbejdet med inkluderende fællesskaber og elevinddragelse i disse to frit tilgængelige materialer for lærere og pædagoger:

Inkluderende læringsmiljø - Inspirationskatalog til lærere og pædagoger. Kaonkrete værktøjer til øvelse, aktiviteter og værktøjer til at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Amondo 2014 *(Udvalgte øvelser fra kataloget foreslås under afsnittet Øvelser med eleverne).*
haplc.skoleblogs.dk/files/2017/08/7-Inspirationskatalog.pdf

Guide til elevinddragelse - Inspiration til lærer- og pædagogteam til at inddrage elevernes stemmer i læringsfællesskabet. Amondo 2014
amondo.dk/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Guide-til-elevinddragelse.pdf

Forældre-samarbejde

Forældresamarbejde

Forældre har en central rolle og et stort ansvar for at bidrage til positive klassefællesskaber, særligt i indskolingsårene. Mange forældre mangler dog viden om børn med udfordringer som ADHD og ASF, og de mangler konkrete redskaber, som kan facilitere etableringen af eksempelvis et fælles sprog, fælles værdier og oplevelsen af et fælles ansvar for trivslen i klassefællesskabet.

Den systematiske kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, foretaget af Dansk Clearinghouse i 2016 finder, helt overordnet, at en øget forældreinvolvering, forankret i skolen, kan give socialt udsatte børn en bedre kognitiv og social funktion i hjem, dagtilbud og skole. Det fremgår også, at det er karakteristisk for programmer med positiv effekt, at forældre vejledes grundigt i forventninger til dem, samt de gensidige forventninger til samarbejde mellem hjem og skole.

I samme kortlægning (Clearinghouse 2016) fremgår det, at indsatser, der er funderet i skoler, hvor lærere eller skolen hjælper forældrene med, hvordan de bedst kan understøtte deres børns faglige udvikling, viser de mest positive effekter. Familieinvolvering og familie-skole-partnerskaber viser positive resultater i form af intensiveret samarbejde mellem skole og hjem, øget kommunikation med hjemmene og støtte til hjemmearbejde.

Forældrenes udfordringer

ADHD-foreningens erfaring fra arbejdet med målgruppen viser, at mange forældre til børn med ADHD oplever, at det er svært at tale om deres barns vanskeligheder med de øvrige forældre. De føler ikke, at der i forældregruppen er rummelighed i forhold til at være anderledes. Ofte vil de holde sig tilbage af frygt for at blive set på som forældre, der ikke magter opgaven i forhold til deres barns opdragelse.

Der er en del familier med ADHD og ASF, som trækker sig fra sociale situationer, fordi det er svært, og de føler, at de er til besvær. Forældrene er således i risiko for at blive lige så socialt isolerede som deres børn i forhold til det fællesskab, der er i forældregruppen omkring klassen.

En anden faktor, som er vigtig at være opmærksom på i samarbejdet med forældre til børn med ADHD, er den meget høje arvelighed. Indenfor ADHD menes op mod 80 % af tilfældene at skyldes genetiske faktorer (Thomsen og Damm, 2011). Forældre og søskende til børn med ADHD har 2-8 gange større risiko for selv at have ADHD (Daley et al., 2014). Nogle forældre har også selv autisme i mildere grad (Kaufmanas, Beyer m.fl. 2014). Det har betydning, hvordan man som lærer eller pædagog møder og kommunikerer med forældre der kan have lignende vanskeligheder som deres børn, eksempelvis i forhold til overblik. Fra ADHD-foreningens forældretræningsprogram ved vi, at en klar struktur, en tydelig og konkret kommunikation, en høj grad af anerkendelse og forståelse overfor forældrene og nogle passende krav er afgørende for forældrenes oplevelse af at kunne deltage aktivt, bidrage og tage nye metoder til sig.

Forældreinddragelse

Forældres måde at møde og inddrage hinanden og børnene på har betydning for, om der skabes et inkluderende miljø omkring børnene i skolen. Skolens fagpersonale kan være styrende for at rammesætte inklusion i undervisningen, men det er vanskeligt for dem at sætte rammerne for, hvordan børnene omgås i sammenhænge med mindre struktur, som f.eks. i frikvarteret eller i fritiden med fødselsdagsfester, legeaftaler mv.

I mindre strukturerede dele af børnenes hverdag opstår der typisk udfordringer, når børn med kognitive vanskeligheder indgår i fællesskaber. Her spiller forældre en afgørende rolle, da inkluderende forældre er gode rollemodeller og kan blive aktive medspillere i børnenes sociale liv i skole og fritid.

Med fokus på forældre som en ekstra ressource for klassefællesskabet, kan de bidrage til et arbejde, som gør en forskel for rigtig mange børn, både dem med og uden særlige vanskeligheder. En forskel, som siden vil kunne ses både i deres faglige og deres sociale læring.

I evalueringer af det inkluderende forældresamarbejde (Overgaard & Nielsen, 2013), fremgår det, at ved at de professionelle sætter fokus på, at forældrene reelt skal have mulighed for at deltage og bidrage til forældrearrangementer, opleves af både forældrene og de professionelle som en væsentlig positiv betydning for den efterfølgende kommunikation og indbyrdes relationer. De professionelle giver endvidere udtryk for vigtigheden af, at det er dem, der tager ansvar for og initiativ til det inkluderende forældresamarbejde og for at forældrene kan få adgang til at bidrage med deres ressourcer. Forældrene supplerer undersøgelsen med den pointe, at de som forældre ikke selv kan løse tingene, uden at de professionelle har sat rammer og skabt en kultur, hvor dette er muligt.

Forældreinddragelse er et vigtigt element i forhold til at mestre skoledag og hverdagsliv. Det er et fokus, der favner bredere end det enkelte barn med udfordringer, og som arbejder med, hvordan de professionelle kan understøtte forældre i at styrke fællesskabet omkring klassen positivt til glæde for alle børn.

Lektier

Barkley anbefaler, at man holder lektier til et minimum for elever med kognitive udfordringer. Men det er vigtigt, at barnet læser hjemme med forældrene, og at forældrene kan følge med i barnets skolearbejde.

De to konkrete metoder, som Clearinghouse rapporten fra 2016 om forældreinvolvering og forældresamarbejde finder mest effektive på elevernes faglige udvikling i forhold til forældreinvolvering, er:

- **Når forældrene fast læser med barnet hjemme i bøger, som læreren har valgt**
- **Når forældrene dagligt gennemser barnets skolearbejde og bagefter sætter sin underskrift, som barnet viser i skolen**

Overvej om eventuelle lektier kan være samtaleopgaver til hjemmet, også kaldet "talelektier", som en udvidelse af skole-hjemsamarbejdet.

Samtaler med forældrene

Når du skal holde en samtale med forældre, så sørg for at der altid er en tydelig dagsorden, som overholdes. Forældrene skal have tilsendt dagsordenen på forhånd, så de har mulighed for at forberede sig. På den måde kan man også afstemme forventninger og tydeliggøre formålet inden mødet.

Et eksempel på en grund-skabelon til en mødedagsorden kan være:

1. **Forventninger til mødet**
2. **Hvad går godt i skolen/SFO'en/derhjemme?**
3. **Hvilke udfordringer er der?**
4. **Hvilke muligheder har vi?**
5. **Aftaler (hvem, hvad, hvornår?)**
6. **Dato for opfølgning**

(Med inspiration fra: Vækstmodellen - vejen til den gode samtale af Grønbæk & Pors).

Forslag til øvelse med forældre:

Forældremøde om åbenhed

Denne øvelse er udviklet af ADHD-foreningen i forbindelse med skolekampagnen Vild & Stille 5. Se mere om Vild & Stille universet og find dilemmakort og andre materialer på følgende link: **adhd.dk/indskolingskampagne/**

Tid: Afsæt minimum 75 min.
Materialer: Dilemmakort
Tema: Åbenhed og dialog om forskellighed som vejen til større forståelse

Forslag til invitation til forældrene:
Vi vil gerne invitere jer forældre til et forældremøde under temaet: Åbenhed.

Til mødet skal vi spille et dilemma spil, hvor vi skal debattere i mindre grupper ud fra nogle dilemmakort. Målet med mødet er at styrke vores åbenhed og skabe en god dialog omkring forskellighed, som kan være med til at styrke fællesskabet blandt vores børn i klassen.

Forslag til budskab til forældrene:
Som forældre har I en betydningsfuld rolle for trivslen i klassen, men det er måske ikke helt klart for jer, hvordan man som forælder konkret kan styrke det fællesskab jeres børn er en del af hver dag. Dette møde kan forhåbentlig styrke jeres åbenhed over for andre forældre og skabe en god dialog, som kan hjælpe med at skabe et godt klassefællesskab mellem jeres børn - også selvom de er forskellige. At børn er forskellige er nok ikke raketvidenskab for jer. Forskellighed kan være en gave, men til tider måske også opleves som besværligt. Vi ved, at børn spejler sig i deres forældre, så den måde I taler sammen på har stor betydning for jeres børns fællesskab.

Forslag til dagsorden:
Vi anbefaler at I laver en dagsorden og udpeger en, der holder øje med tiden.

Her er et eksempel:

- Velkommen
- Debatøvelse (45 min.). Forældrene inddeles i fem grupper og de forskellige kort rokerer rundt mellem grupperne
- Fælles opsamling på debatøvelse (25-30 min.)
- Hver gruppe vælger én som fortæller kort, hvilke ting der har fyldt særligt i gruppens diskussion (3-4 min pr. gruppe)
- Bed forældregrupperne om at sætte et par ord på hvad I oplever som udfordringer og styrker i klassen. Derudover, hvad de gerne vil bidrage med.
- Tak for i dag

Øvelsen:
Der er fem forskellige slags dilemmakort. Forældrene sættes i 5 grupper og der lægges en bunke af dilemmakort på hvert bord. I bytter dilemmakort efterhånden som I kommer igennem spørgsmålene. I når måske ikke alle kort igennem, men det gør ikke noget.

Man skiftes til at trække et dilemmakort og læse det højt for de andre i gruppen. Den, der har læst kortet kan vælge at starte med sit bud på et svar, og derefter kan gruppen komme med input. Alle må altså komme med bud på svar. Når spørgsmålet er debatteret, trækker den næste i gruppen et nyt kort og læser det højt.

Husk at give plads til alle siger noget og være åbne for hinandens forslag. Tilkendegiv gerne egne forslag/holdninger uden at vurdere andres.

Fælles opsamling:
For at dele forældrenes diskussioner med hinanden grupperne imellem, skal de vælge en talsmand fra gruppen, der kort beskriver, hvilke emner de har fundet særligt relevante for deres børns klasse.

Eksempler på dilemmakort, som både kan indeholde mere overordnede temaer og mere case-baserede temaer:

- Hvem har ansvaret for, at klassen fungerer socialt i skoletiden? Hvorfor og hvordan?
- Hvordan ser du på forskellighed i klassen? Hvorfor?
- "Til et forældremøde fortæller Anders' far, at de, i samarbejde med lærerne, arbejder på at skabe mere struktur og overskuelighed i Anders' skoledag, da han, særligt i den frie tid som frikvarterer, ikke ved hvad han skal. Derfor kommer han ofte til at gøre ting, han ikke må og havner derfor også i konflikt med andre børn. Hvad tænker du om det Anders' far fortæller? Er der noget du har lyst til at sige til Anders' far?"
- "Dit barn skal holde fødselsdag og har ikke lyst til at invitere Anders fra klassen – hvad gør du?"

Forslag til øvelse med teamet:

Teamets forventninger til forældrene

Refleksionsøvelse i team, som tydeliggør, hvilke forventninger I har til forældrene.

Forslag til spørgsmål, der kan drøftes i teamet:

- Hvad ser jeg som forældrenes opgave i forhold til vores samarbejde?
- Hvornår og hvordan inddrager jeg forældrene?
- Hvornår er forældrene en ressource for klassefællesskabet?
- Hvordan tydeliggør jeg mine forventninger til forældrene?

Her følger tre skabeloner til styrket samarbejde mellem skole og familier

Mit barn – fra forældrene til de professionelle og/eller de andre forældre

Hedder

Har fødselsdag

Bor sammen med

Har søskende

Har følgende fritidsinteresser

Kan bedst lide at lege alene / i store grupper

Er god til

Er ikke så god til

Bliver glad, når

Er særlig sårbar, når

Interesserer sig meget for

Andet

Trivselsgrupper – struktur

Forældrene i klassen bliver delt op i tre trivselsgrupper, som er lige fordelt mellem drenge- og pigeforældre. Hver gruppe finder en repræsentant, som skal mødes med klasselæreren tre gange årligt. Det behøver ikke være den samme repræsentant hver gang.

Tre mødedatoer for repræsentanter i X-klasse: x/x, x/x, x/x.

Hver gruppe står for et arrangement og bestemmer selv, hvor, hvornår, og hvor mange gange, de skal mødes. Det er vigtigt, at der også tales om klassens trivsel. Det er altså ikke kun et festudvalg!

Trivselsgrupperne har holdt møde inden repræsentanten mødes med klasseteamet – altså minimum tre gange årligt.

Hvert år skifter forældrene gruppe, således at alle lærer hinanden at kende.

Temaer på dagsordenen kunne for eksempel være:
- **klassens trivsel**
- **arrangementer (klasselæreren er med til to arrangementer årligt).**

Nøglen til et velfungerende forældresamarbejde omkring klassen ligger i:
- **at man som forældre lærer hinanden bedre at kende**
- **at man som forældre kender hinandens børn**
- **at forældre og skolens personale kender hinanden godt**
- **at forældre, børn og skolens personale løser opgaver sammen**

Jo ældre børnene bliver, jo vigtigere er det, at I har opbygget et godt netværk.

Legegrupper – struktur

Afholdelse af legegrupper i indskolingens klasser er med til at skabe et sammenhold i den enkelte klasse. Et sammenhold, der gerne skulle medvirke til en større forståelse for hinanden og derved flere deltagelsesmuligheder, fordi der er flere fleksible fællesskaber.

Legegrupper har deres værdi i kraft af, at alle fra klassen er med i dem, og fordi de går på tværs af køn. Børnene oplever hinandens hjem, og de leger sammen med nogen, de måske ellers ikke naturligt ville lave legeaftaler med.

Klassens forældre lærer desuden hinanden bedre at kende, hvis de mødes over en kop kaffe/te i mindre grupper og igen på tværs af børnenes køn. Det bliver derved nemmere at tage fat i/ringe til hinanden og tale sammen, hvis der opstår problemer mellem børnene, og på denne måde løse konflikter, mens konflikterne endnu er små.

Tips til, hvordan man gør

Legegrupper har en størrelse på fire-fem børn, gerne på tværs af køn, men aldrig med kun én dreng eller pige i en gruppe.

Legegrupper bør sættes i system, så børnene så vidt muligt efter fem-seks omrokeringer har været i gruppe med alle i klassen.

Legegrupper svarer til at have fire-fem skolekammerater hjemme at lege i stedet for blot én eller to.

Legegrupper skal ikke gøres fancy, hverken med hensyn til traktement eller underholdning – altså ikke ligne en fødselsdag i miniformat.

Lad børnene lege, og vær klar til at assistere, hvis noget går galt. Hav eventuelt et par ikke-kønsrelaterede ideer til leg klar i ærmet.

Børnene behøver ikke at lege sammen alle fire-fem stykker på én gang, men ingen må holdes udenfor – naturligvis.

Legegrupper af et par timers varighed er sikkert passende, for lang tid gør det bare sværere at få det til at lykkes, og det bliver mere uoverskueligt for de voksne.

Legegrupper kan afsluttes med et lille traktement for de forældre, der henter – det behøver blot være af en halv times varighed.

Legegrupper kan mødes i weekenden, hvor forældrene selv både bringer og henter.

Legegrupper kan mødes i hverdagen, hvor man henter børnene efter skole, eller går en runde forbi klassens forskellige fritidshjem og derefter hjem. Afholdes legegruppen på en hverdag, vil det ofte være nemmere at få alle med.

Forældre opfordres til at bestræbe sig på at invitere til legegruppe. Det betyder meget for det enkelte barn, at gruppen besøger netop deres hjem. Men lad være, hvis der en overgang ikke er overskud til det.

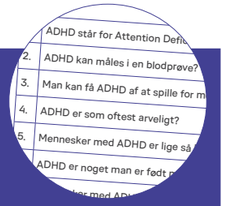
Forældre opfordres til ikke at se skævt til de forældre, der ikke har overskud. Fokusér i stedet på, at man gør det for sit eget barns skyld.

Ideer til forskellige øvelser

I dette kapitel kan du finde nogle forskellige øvelser som er relevante i arbejdet med at skabe mere inkluderende fællesskaber i klassen.

Øvelserne på de næste sider er disse:

Quiz



Quiz om autismespektrumforstyrrelser med inspiration fra Videnscenter **Autisme og quiz om ADHD** fra PUST programmet. Er relevant at bruge, hvis en eller flere i klassen har ADHD eller ASF.

Lærer-øvelse

Fra positiv til negativ. Øvelse fra KiK programmet om at omskrive sine beskeder og instruktioner til eleverne fra en negativ ordlyd til en positiv ordlyd.

Fælles elev-øvelser

Forslag fra Inkluderende læringsmiljø, inspirationskatalog til lærere og pædagoger:
Det vi kan sammen. Øvelse i at finde frem til klassens styrker.
Klasseregler. Øvelse i at formulere klassens vigtigste rammer og regler.

Individuelle elev-øvelser

Forslag fra PUST programmet:
Husketavlen. Øvelse i at få øje på sine kvaliteter og hvad man kan bidrage med i fællesskabet.

Finde sin strategi. Øvelse i sociale færdigheder i svære sociale situationer.

Mindfulness øvelse. Øvelse i at slappe af og mærke sig selv og sin krop.

Tanke-øvelser

Forslag fra Robusthedsprogrammet **(www.robusthed.dk)**:

Tankernes Hus. Øvelse i at styre sine tanker og følelser.

Hjernens 112. Øvelse i at styre sine tanker og følelser.

Film

Filmene kan skabe genkendelse, forståelse og tolerance i børnegruppen.

Om børn med ADHD

Om børn med ASF

Sandt eller falsk om ADHD

Sæt kryds i sandt eller falsk ved følgende udsagn:

		Sandt	Falsk
1.	ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder?		
2.	ADHD kan måles i en blodprøve?		
3.	Man kan få ADHD af at spille for meget computerspil?		
4.	ADHD er som oftest arveligt?		
5.	Mennesker med ADHD er lige så kloge som alle andre?		
6.	ADHD er noget man er født med?		
7.	Mennesker med ADHD kan ikke sidde stille og læse i en bog?		
8.	Man kan godt se på et menneske, at han eller hun har ADHD?		
9.	Mennesker med ADHD er altid urolige?		
10.	Symptomerne på ADHD kan være meget forskellige fra person til person?		

Hvor mange rigtige fik du?

Hvor mange får din mor eller far eller andre, hvis de får læst den højt?
(de må ikke se dine svar)

Navn og antal

Navn og antal

Navn og antal

Svar

1. Sandt - *på dansk kan man oversætte det til opmærksomhedsmangel/hyperaktivitetsforstyrrelse.*
2. Falsk.
3. Falsk.
4. Sandt - *man mener at 80 % af tilfældene skyldes arvelighed.*
5. Sandt.
6. Sandt - *ADHD er medfødt, selvom man først finder ud af det senere.*
7. Falsk - *nogle med ADHD kan godt sidde stille i timevis med en bog, hvis den er spændende nok og der er ro i omgivelserne.*
8. Falsk - *mennesker med ADHD ligner alle andre.*
9. Falsk - *mennesker med undertypen ADD er ofte meget stille og rolige (selvom de godt kan have meget uro indeni).*
10. Sandt - *der er tre undertyper af ADHD og de varierer alle i sværhedsgrad og hvordan de kommer til udtryk hos den enkelte. Alle har først og fremmest deres egen personlighed - og så har de også ADHD ved siden af. ADHD'en kan desuden fylde mere eller mindre hos den enkelte person fra den ene dag eller time til den anden.*

Sandt eller falsk om autismespektrumforstyrrelser

Sæt kryds i sandt eller falsk ved følgende udsagn:

		Sandt	Falsk
1.	ASF er en psykisk sygdom?		
2.	Børn med ASF har ikke empati med andre?		
3.	Børn med ASF er rigtig gode til computer?		
4.	Nogle mennesker med ASF har særlige evner (savante)?		
5.	Leo Kanner beskrev autisme første gang i 2010?		
6.	ASF er noget man er født med?		
7.	Mennesker med ASF kan godt lide rutiner og struktur?		
8.	Børn med ASF er gode til at skifte mellem opgaver?		
9.	Børn med ASF er gode til at håndtere stress?		
10.	Symptomerne på ASF kan være forskellige fra person til person?		

Hvor mange rigtige fik du?

Hvor mange får din mor eller far eller andre, hvis de får læst den højt?
(de må ikke se dine svar)

Navn og antal

Navn og antal

Navn og antal

Svar

1. Falsk. *Autisme er en gennemgribende udviklingsforstyrrelse*
2. Falsk. *Mennesker med autisme skal bare bruge længere tid på at sætte sig i andres sted*
3. Sandt. *Det er de ofte gode til*
4. Sandt. *Ca. 10 % af mennesker med autisme er savante. Det vil sige at de har særlige evner.*
5. Falsk. *Leo Kanner beskrev autisme i 1943*
6. Sandt. *Det er en medfødt udviklingsforstyrrelse*
7. Sandt. *Mennesker med ASF har det ofte bedst med at vide hvad der skal ske*
8. Falsk. *Hjernens styrende funktioner er nedsatte og af den grund kan de have vanskeligt ved skift mellem opgaver*
9. Falsk. *Mennesker med udviklingsforstyrrelse er mere følsomme overfor stress end andre*
10. Sandt. *Det er forskelligt hvor lidt eller meget mennesker påvirkes af autisme og af den grund vil de have et lille, mellem eller stort behov for støtte.*

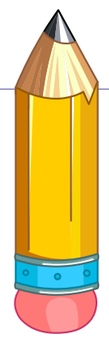
Øvelse for lærere og pædagoger

Fra negativ til positiv

Læg mærke til, hvad du normalt siger til eleverne for at korrigere og irettesætte og opnå en bedre adfærd.

Nuværende besked	Nye positive anvisning

Udfyld i skemaet, hvornår og hvad du siger til eleverne for at korrigere, irettesætte og opnå en bedre adfærd.
Du skal nu omformulere de negative beskeder til positive anvisninger.



Eksempel

"Stop med det sparkeri" bliver til **"Sæt fødderne på gulvet"**

"Vær stille" bliver til **"Først lytter vi, så snakker vi"**

Elevøvelse

Det vi kan sammen

Tid: Aktiviteten strækker sig over 2 lektioner med forberedelsestid til læreren ind i mellem. I de mindste klasser kan øvelsen gennemføres i plenum.

Formål

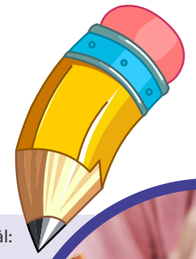
Formålet med denne aktivitet er at skærpe elevernes opmærksomhed på det, de kan og gør sammen, der bidrager positivt til klassens trivsel og fællesskab.

Forberedelse

Forbered eksempler på øvelsens hjælpespørgsmål på baggrund af dine erfaringer med klassen.

I klassen

Inddel klassen i kendte makkerpar og inddel med afsæt i makkerparrene i større grupper på 4-6 elever. De store grupper gerne med blandet køn.



1 Fortæl klassen, at I skal arbejde med klassens fællesskab og det klassen kan og gør godt.

2 Inddel eleverne i makkerpar, gerne som makker med en de kender godt.

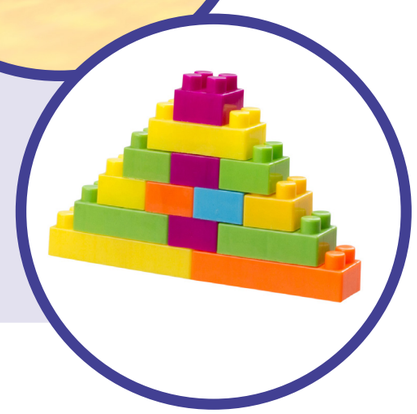
3 Lad dem samtale 10 minutter ud fra følgende hjælpespørgsmål:
- Det er rart at være i klassen når...
- I undervisningen er vi gode til....
- I frikvarterne er vi gode til...
- Vi hjælper hinanden når....
- Lærerne kan godt lide, når vi...
- Vores forældre synes, det er en god klasse, når...
- En skoledag bliver bedre, når...

Du kan også lade eleverne tegne eller bygge en model, der illustrerer deres svar på spørgsmålene.

4 Inddel eleverne i grupper på 4-6 elever, hvor makkerpar kobles sammen med andre på tværs af klassen.

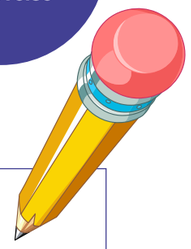
Lad grupperne i fællesskab forberede en præsentation af, hvad klassen kan og gør godt sammen. Det kan fx være som drama, en fælles tegning, collage, filmklip, mindmap eller en visuel model.
Fx Lego Education (BuildToExpress).

Hæng plancherne op i klassen



Elevøvelse

Det vi kan sammen



Det er rart at være i klassen, når...

I undervisningen er vi gode til...

I frikvarterne er vi gode til...

Vi hjælper hinanden, når vi...

En skoledag bliver bedre, når...

Lærerne kan godt lide, når vi...

Vores forældre synes, det er en god klasse, når...

Andet...

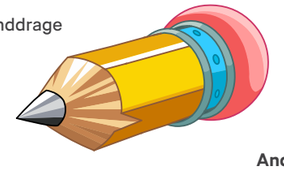
Elevøvelse

Klasseregler

Tid: Aktiviteten strækker sig over 2 lektioner med forberedelsestid til læreren ind i mellem. I de mindste klasser kan øvelsen gennemføres i plenum.

Formål

Formålet med denne aktivitet er at inddrage eleverne i at formulere klasseregler.



I klassen

Første lektion

1. Tal med eleverne om klasseregler.
   Tag for eksempel afsæt i følgende spørgsmål:
   - Hvad er klasseregler?
   - Kan regler være forskellige i forskellige sammenhænge?
   - Hvorfor er det vigtigt med klasseregler?

2. Inddel eleverne i grupper på 3-4 elever. Lad grupperne arbejde med arbejdsarket på næste side. I stedet for eller som supplement til arbejdsarket, kan du lade eleverne illustrere deres forslag til klasseregler ved at tegne, konstruere dem fx i LEGO eller vise dem som drama.

3. Lad eleverne fremlægge deres forslag for hinanden. Fx drama, en fælles tegning, collage eller filmklip.

Elevarkene indsamles.

Anden lektion

Forberedelse: Formuler på baggrund af elevernes forslag 5-7 klasseregler, som stemmer overens med dine egne ønsker om klasseregler.

1. Fortæl eleverne, at du på baggrund af deres forslag har formuleret et udkast til klasseregler.

2. Gennemgå klassereglerne for eleverne. Beskriv eventuelt sammenhænge og ligheder mellem gruppernes forskellige forslag.

3. Invitér eleverne til en fælles snak om, hvorvidt klassereglerne er dækkende eller om der mangler noget vigtigt - noget du har overset i deres forslag. Justeringerne foretages i fællesskab.

4. Klassereglerne kopieres, lamineres og gøres synlige i klasserummet.

5. Klassereglerne videregives til forældrene ved førstkommende lejlighed. Følg eventuelt op med en aktivitet på et forældremøde.

Elevøvelse

Klasseregler

Beskriv en situation, hvor det kunne være vigtigt med en klasseregel	Hvorfor er det vigtigt i denne situation?	Hvordan kunne klassereglen lyde?
A **Eksempel** Når vi spiser	A **Eksempel** Det er vigtigt, at alle når at spise deres mad inden klokken ringer	A **Eksempel** Vi sidder på vores pladser, mens vi spiser og små-snakker kun med sidekammeraten
B	B	B
C	C	C
D	D	D

Elevøvelse

Husketavlen

Nogle gange glemmer vi alt det, som er godt ved os. De ting, der er vores stærke sider. Det vi kan lide at lave, og det vi kan lide ved os selv. Det andre kan lide ved os.

Men det gode ved dig betyder alt og er meget vigtigt!
Her er der plads til at skrive/tegne de ting, som er godt ved dig. Det kan være rart at se på denne side, hvis man er i dårligt humør. Tag din husketavle med hjem og vis den frem. Hæng den gerne op over din seng eller et andet sted, hvor du ser den tit.

Elevøvelse

Finde sin strategi

Når man arbejder med at lære børn at forebygge og håndtere deres konflikter, så arbejder man med at gøre dem mere proaktive i forhold til at bringe de ressourcer i spil, som vi ved, de har.

At finde sin strategi handler om at prøve at finde frem til alternative og hensigtsmæssige måder at reagere på, når man står overfor en situation, hvor man ofte kommer i problemer. Det kan fx være at have en plan for, hvad man gør, når man bliver meget vred og de negative og ubehagelige følelser tager over. I stedet for at lade følelserne styre kan man prøve at lave en strategi for at bryde ud af situationen og få dæmpet sin vrede, gå sin vej eller hente hjælp.

Forskellige strategier hjælper forskellige børn. Fx:

- **At trække vejret dybt**
- **At tælle til 10**
- **At tale/hviske til sig selv: "Nu tager jeg det helt roligt"**
- **At fortælle om det, der har gjort dem vrede**
- **At tænke på noget rigtig rart**
- **At lytte til musik i høretelefoner**

Eksempel på en elevs mestringsstrategi

Marias plan for vrede:
1. Tælle til 10
2. Tænke på min mormor
3. Finde en voksen

Det kan også være en hjælp for børnene at sige denne remse inde i dem selv:
STOP – SLAP AF – TÆNK.

Det kan hjælpe *alarmhjernen* med at slappe af, så *tænkehjernen* kan tage over. Og det kan være en hjælp at aftale med sine venner, hvad man gerne vil have de skal gøre, når man går i baglås eller **"ser rødt".**

Elevøvelse

Mindfulness

Du kan vælge at prøve at lave en mindfulnessøvelse med eleverne. Det vil introducere dem til en øget forståelse omkring deres kropstilstand, åndedræt og styring af tanker, som på både kort og lang sigt gerne skulle bidrage positivt til deres velbefindende og selvbevidsthed.

Beskrivelse af mindfulness-øvelsen

Øvelsen kan bruges til alle aldre. Lad øvelsen vare 1-2 minutter i starten og udvid langsomt tiden til 4-5 minutter, hvis du fornemmer, at eleverne kan klare en længere øvelse.

Børnene må sidde som de har lyst og kan vælge at lukke deres øjne, hvis de vil.

Forslag til instruktion:

"Mærk, hvordan det er at sidde her lige nu... der er ikke andet du skal lige nu end at give dig selv en pause i et par minutter."

"Mærk dine fødders kontakt med gulvet... og mærk din krops kontakt med stolen".

"Mærk din vejrtrækning, som den er lige nu, uden at du ændrer på den. Måske er din vejrtrækning langsom og rolig. Måske er den hurtig og kort. Uanset hvordan din vejrtrækning er lige nu, så er det helt ok".

"Mærk, hvordan din krop helt af sig selv og i sin egen rytme trækker vejret ind og ånder ud".

"Tænk på et billede af dig selv, hvor du ser glad ud. Tænk på, at du er en god person/ du er god nok som dig selv".

"Øvelsen er ved at være slut, og du kan i dit eget tempo åbne øjnene og strække din krop lidt, hvis du har lyst".

Elevøvelse

Tankernes Hus

Tankernes Hus er en fortælling, der arbejder med at lære børn og unge at reflektere over deres tanker og sammenhængen mellem tanker og følelser.

Tankernes Hus er beskrevet således:
"På en måde kan man godt sige, at tankerne bor inde i hovedet. Forestil dig, at tankerne bor i et hus med mange rum, hvor du kan bevæge dig rundt og opdage dem.

Når du skal opdage tankerne, har du verdens fineste værktøj med dig – nemlig din opmærksomhed, som er en slags lyskaster. Når du sætter lys på en tanke, så opdager du den. Bagefter kan du flytte din opmærksomhed og opdage en anden tanke.

I tankernes hus er der mange rum. I et rum bor der måske nogle spændende tanker, i et andet rum bor der måske nogle triste eller bange eller vrede tanker, og i et tredje rum bor der nogle glade tanker.

I tankernes hus kan tankerne kalde på dig, hvis de gerne vil opdages. Det kan være rigtigt spændende og okay, men det kan også være hårdt. Især hvis det er nogle tunge tanker, som hele tiden vil opdages og ha' opmærksomhed og bestemme over dig.

Hvis der er nogle triste tanker, bange tanker eller vrede tanker, som vil bestemme, at du skal være inde i deres rum hele tiden, så får du måske slet ikke lov til at opdage de spændende tanker eller glade tanker, som er i alle de andre rum, og det er ikke sjovt.
Men alle de glade og spændende tanker er bare inde i de andre rum i tankernes hus og venter på, at du opdager dem med din opmærksomhed. Måske findes der redskaber i et rum, som du kan bruge til at reparere nogle tanker i et af de andre rum i huset. Der kan være et rum med små ideer, som gør en forskel, og der kan være tanker i et rum, som har bedst af at få fred, så de ikke gør skade.

Hvis du tit går på opdagelse i Tankernes Hus med din opmærksomhed, så bliver det nemmere at bestemme, hvilke tanker du helst vil ha'".

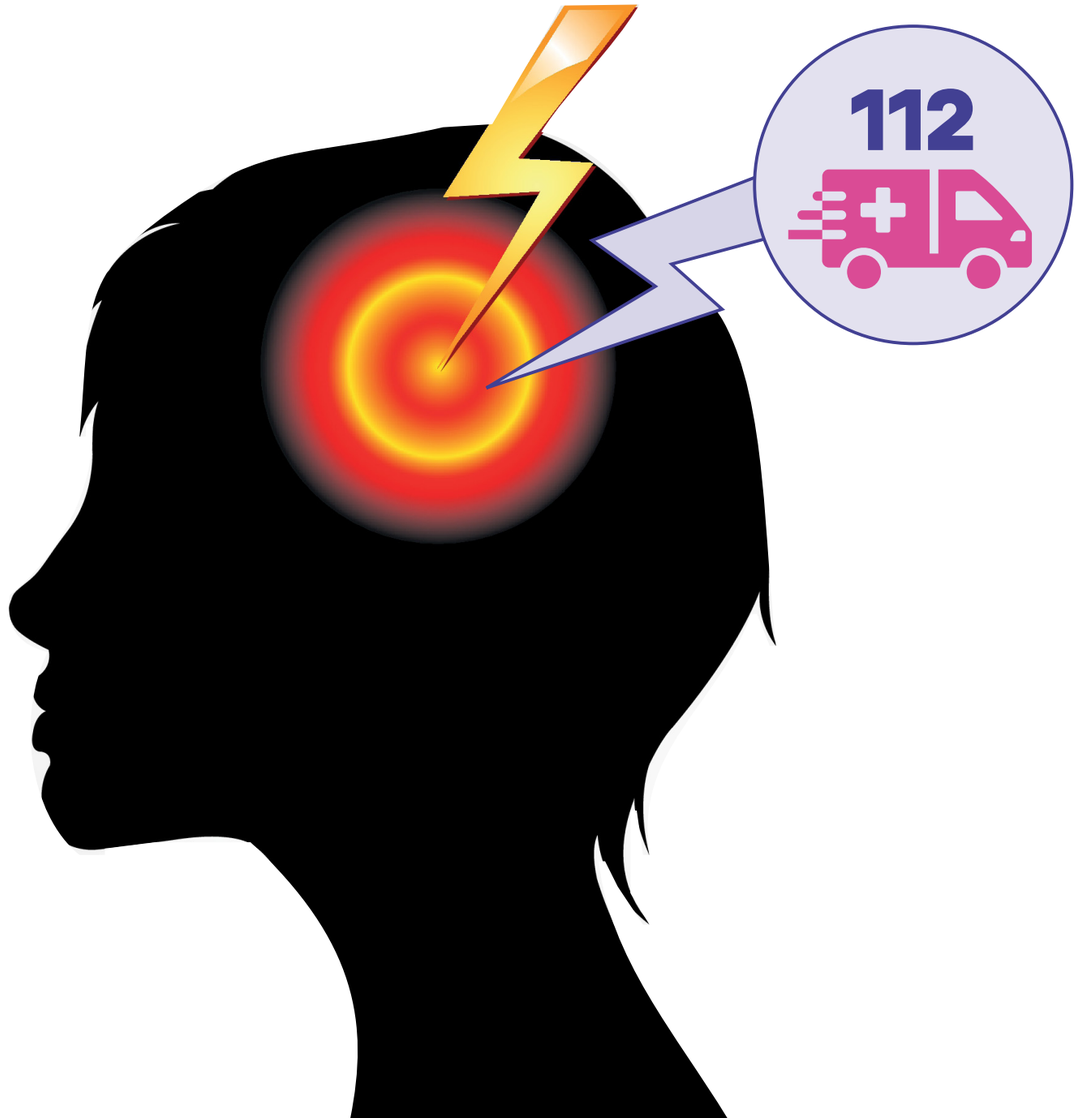
Læs historien højt for børnene og tal med dem om de forskellige tanker i huset.

Elevøvelse

Hjernens 112

Historien om Hjernens 112 forklares således:
"Vi bruger den forreste del af hjernen til at tænke med. Det er vores tænkehjerne.
Inde midt i hjernen ligger vores alarmhjerne eller Hjernens 112, som holder øje med alt, hvad der er ubehageligt.
Ubehagelige følelser aktiverer hjernens 112. Når der er fuld alarm ("blå blink"), bliver der skruet ned for tænkehjernen.
Så bliver det svært at tænke sig om".

Se filmen med børnene og få en snak om tanker og følelser, tænkehjernen og hjernens 112:
robusthed.dk/hjerne-krop-og-tanker/taenkehjernen-og-alarm-hjernen/



FILM

Disse små film kan hjælpe med at skabe inklusion og forståelse omkring elever med ADHD og ASF.

Film om børn med ADHD

Dicte på 10 år har ADHD.
Filmen varer ca. 8 min. Se den på:
youtube.com/watch?v=FNjaKhPg-XM

Julius på 12 år har ADHD.
Filmen varer ca. 8 min. Se den på:
youtube.com/watch?v=_eKcn7bKxkk

"Sådan fortæller jeg om min ADHD"
Filmen varer 1.36 min. Se den på:
youtube.com/watch?v=c3T9S7qF1fo

Der findes også en film om Jens (10 år), Morten (11 år) og Stefan (13 år).

Film om børn med ASF

youtube.com/watch?v=6fy7gUlp8Ms
(til de voksne)

Om at opfatte og sanse verden anderledes.
Strand:
youtu.be/ldlbaQHtFRQ

Om at blive overvældet af støj og sanseindtryk.
Skole:
youtu.be/k31qe5mexD8

Ideer til lege med børnene

Lege der kan styrke klassens sociale relationer og samarbejde

Disse lege kan bruges i arbejdet med at styrke det sociale sammenhold og relationer på tværs i klassen. Legene kan være gode til at øve sociale kompetencer så som at vente på tur, holde ud, holde fokus, være en god taber, glæde sig når andre vinder, indlevelse og forestillingsevne. Samtidig træner mange af legene koncentration og hukommelse. Forslagene er fra ADHD-foreningens PUST mestringsgrupper for børn.

Ståtrold

Ståtrold er en fangeleg. Et af børnene udpeges til at "være den", hvorefter han/hun kan lave de andre til stå-trolde ved at røre dem og sige "Stå-trold". Den, der er blevet til en ståtrold, skal stå stille med spredte ben. Dem, der endnu ikke er stå-trolde kan befri de andre ved at kravle mellem benene på dem. Derefter er man med i legen igen.

OBS! Man kan ikke fanges, mens man befrier nogen, men man skal være i bevægelse, når man gør det (man kan altså ikke lægge sig ind under en ståtrold og have helle i ubestemt tid). Husk at udskifte fangeren ind imellem.

Ligesom mig

Det gælder om, at en person rejser sig op og kommer med et udsagn, fx "jeg cyklede i skole i dag", "jeg spiste cornflakes til morgenmad", "jeg har en hund" osv. Alle dem der kan tilslutte sig det, rejser sig op og siger "også mig!" og sætter sig ned igen. Den, der har sagt udsagnet, peger på en af dem der rejste sig, som skal sige det næste. Hvis der ikke er nogen, der rejser sig, er man enestående, og så må man sige noget nyt.

Yogaøvelser

Hvis du kender nogle yogaøvelser, kan du lære børnene dem. Fx træet, sol-hilsen, hunden, bjerget, flyet osv. Del-tagerne vil blive meget udfordret på deres balance og styrke, så gå lang-somt frem og sørg for, at de oplever succes.

Massagetog

Deltagerne sætter eller stiller sig i en rundkreds og begynder at massere skuldrene/nakke/ryg på den, der står foran. Efter et stykke tid beder du dem klappe forsigtigt på skuldre og ryg som afrunding på massagen. Herefter skifter toget retning og deltagerne masserer nu den, der stod bagved dem før. Brug tydelig tidtagning og marke-ring af skift, hvis børnene har svært ved at hvile i aktiviteten.

Admiral

Deltagerne deles i to grupper og placeres i hver ende af lokalet. I midten af lokalet anbringes to stole med ca. 1 meters afstand imellem. Desuden placeres en stol i hver ende af lokalet. Fra hver gruppe udsendes en deltager (et skib), som dirigeres af en udpeget i hver gruppe (admiralen). Skibene har bind for øjnene, og admiralerne skal kommandere med deres skibe, så de kan sejle gennem sundet uden at ramme stolene. Den gruppe hvis admiral, der først får sit skib gennem sundet og hen til stolen i den modsatte ende, har vundet runden. Admiralerne skal hele tiden blive bag stolene.

Trække gulerødder

To børn lægger sig på maven med hovederne mod hinanden og strakte arme over hovedet. De tager fat i hin-andens hænder. Et barn stiller sig bag hver af deres fødder og tager fat i anklerne. Det gælder nu om at "trække gulerødderne op", dvs. at hive de to børn på gulvet fra hinanden. Tag evt. tid på, hvor længe, de kan holde.

Hotdog

Børnene går sammen to og to. Den ene ligger sig på gulvet og er hotdo-gen. Den anden sætter sig ved siden af og skal gøre den klar til at spise. Først skal der ketchup på, så sennep, så remoulade, rå og ristede løg og agurksalat. Hver gang noget puttes på smøres/stryges der over hotdogens krop. Sennep og løg stikker og napper, remoulade og agurksalat kan slaskes på osv. Det må ikke gøre ondt selv-følgelig. Til sidst skal hotdogen pakkes i papir, som betyder at hotdogen krammes og rulles. Så bytter man roller og gør det igen.

Tæppevenderøvelsen

Denne øvelse handler om samarbejde: Del gruppen op i hold. Hvert hold får et tæppe. Opgaven er at alle skal stå på tæppet hele tiden. De skal nu vende tæppet uden at nogen rører jorden. Det hold, der først bliver færdigt, har vundet.

Sæt hale på grisen

Dette er den gode gamle selskabsleg, hvor I tegner en gris på tavle/white-board/flipover og så skal børnene en efter en forsøge at tegne halen det rigtige sted med bind for øjnene. Den der kommer tættest på vinder.

Kluddermor

Dette er den gode gamle klassiker, hvor der er en der går udenfor og er kluddermor. De andre tager hinanden i hånden og vikler sig derefter ind i hinanden så kaotisk som muligt – uden at slippe hinandens hænder. Alle kalder så på kluddermor, der kommer ind og skal forsøge at løse de knuder, gruppen har slået på sig selv. Når alle står i en rundkreds med ansigterne mod hin-anden, er opgaven løst og der vælges en ny kluddermor.

Navne association

Deltagerne sidder i rundkreds. Efter tur skal de sige deres eget navn og noget som de kan lide, der starter med forbogstavet i navnet. Den næste skal derefter sige den foregåendes navn + ting, der starter med forbogstavet og derefter sit eget navn + noget vedkommende kan lide. Sådan fortsætter legen.

Referenceliste

Alenkær, Rasmus (2010): *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole,* Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet

Alenkær, Rasmus (2008): *Den inkluderende skole – en grundbog.* Frydenlund

American Psychiatric Association (2014): *Diagnostiske kriterier DSM-5, Håndbog,* Hogrefe Psykologisk Forlag

Andersen, Charlotte (2012): *Bevar roen – En metodehåndbog til inklusion af børn med ADHD.* Dafolo

Andersen, Charlotte og Melskens, Camilla Lind (2013): *Alle sammen – Social inklusion af børn med ADHD i skolens fællesskaber.* Dafolo

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, marts 2019: "Mange unge med handicap får ikke en ungdomsuddannelse"

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, juni 2019: "Flere unge med handicap består ikke folkeskolens afgangsprøve"

Bak, Poul Lundgaard (2017): *Robusthed – En redskabsbog for professionelle og forældre,* Klim

Barkley Russell (1997): *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD.* Psychological Bulletin.

Barkley, Russell (2016): *Managing ADHD in School – The best evidencebased methods for teachers.* PESI

Bengtsson, Steen et al. (2011): *Børn med funktionsnedsættelser – en forskningsoversigt.* SFI

Bohr, Jenny (2013): *Problemløsende inklusion – Viden og værktøjer til inklusion af børn og unge med ADHD og andre kognitive forstyrrelser.* SYSTIME

Bredstrup, Martin og Jensen, Lisbeth Elmgaard (2017): *Mig og min ADHD.* Frydenlund

Bøttcher, Louise & Dammeyer, Jesper (2010): Handicappsykologi, Samfundslitteratur

Capacent (2009). Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med handicap

Daley, David (2014): Oplæg på ADHD-foreningens nationale konference

Damm, Dorte og Thomsen, Per Hove (2012): *Børneliv i kaos – Om børn og unge med ADHD.* Hans Reitzels

Daley, D. & R. Højbjerg Jacobsen, A. Lange, A. Sørensen & J. Walldorf (2014): Private and Social Costs of ADHD: COST ANALYSIS. The Rockwool Foundation Research Unit, Study Paper No. 69

DuPaul, George (2015): Oplæg på ADHD-foreningens nationale konference

Dyssegaard, Camilla Brørup & Egelund, Niels (2016): *Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos børn og unge med ressourcesvag social baggrund i dagtilbud og skole.* Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

Elvén, Bo Hejlskov, Hanne Veje og Henning Beier (2012): *Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed.* Dansk Psykologisk Forlag

Fleischer, Anne Vibeke (2009): *Set med børns øjne – om menneskeforståelse.* Dansk Psykologisk Forlag

Frith Uta (2005): En gådes afklaring, Hans Reitzels Forlag

Furman, Ben (2005): *Børn kan.* Hans Reitzels

Gillberg, Christopher (2014): *ADHD and its many associated problems.* Oxford University Press

Giorcelli, Loretta (2012): Oplæg på ADHD-foreningens nationale konference

Greene, Ross W. (2009): *Fortabt i skolen.* Pressto

Grønbæk, M. & Pors, H. (2009): *Vækstmodellen – vejen til den gode samtale.* Dafolo

Garrels, Verle (2015): En framtid for TEACCH, Spesialpedagogikk 02

Grey, Carol (2017): Historien bag sociale historier, www.autismeforening.dk/videnscenter/artikler/temaartikler/carol-grey-historien-bag-sociale-historier/

Hadwin, Julie, A., Howlin, Patricia Howlin, Cohen-Baron, Simon (2016): Forstå de andres tanker – arbejdsbog for børn med autisme, Frydenlund

Hejlskov, Bo, Elvén m.fl. (2012): Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed, Dansk Psykologisk Forlag

Hejlskov, Bo, Elvén(2010): Problemadfærd – ved udviklingsforstyrrelse eller udviklingshæmning, Dansk Psykologisk Forlag

Høgsbro Kjeld, Fisker, Basse, Tine (2007): Etiba - en forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis)

Jørgensen, Marie Herholdt & Tuxen, Lisbeth (2015): *Enkle redskaber til inklusion – en guide til lærere og pædagoger med elever med udfordringer i forhold til opmærksomhed og socialt samspil.* Socialstyrelsen

Kaalund, Nils (2010): Tiltag med sociale historier ved autisme, Aspergers syndrom og andre utviklingsforstyrrelser, Specialpædagogik nr. 3

Kaufmanas, Holmer, Charlotte, Beyer, Jannik m.fl.(2014): Mennesker med autisme- sociale indsatser der virker, Socialstyrelsen

Kjærgård, Helle, Støvring, Bente, Tromborg Aase (2012): Barnets lærende hjerne – Børneneuropsykologi, kognition og neuropædagogik, Frydenlund

Mitchell, David (2014): *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier.* Dafolo

MTA Cooperative Group (1999): *A 14-Month Randomized Clinical Trial of Treatment Strategies for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.* Arch Gen Psychiatry

Nielsen, Chantal Pohl & Rangvid, Beatrice Schindler (2016): *Inklusion i folkeskolen – Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. SFI

Overgaard, D., & Nielsen, O. S. (2013): *"Hvem Skal Tage Teten" - en evaluering af det inkluderende forældresamarbejde.* Esbjerg: National Videncenter for Inklusion og Eksklusion

O'Reagan, Fintan (2016): Oplæg på ADHD-foreningens nationale konference

Poulsen, Louise Hübertz og Dung, Le (2014): *Metodekatalog, ADHD-inkluderende klubber.* ADHD-foreningen

Rewitz, Anna Furbo (2011): *Manual til Forældretræning – Kærlighed i Kaos.* ADHD-foreningen

Rewitz, Anna Furbo (2015): *25 råd og redskaber til lærere og pædagoger.* ADHD-foreningen

Rewitz, Anna Furbo (2017): *Manual til børnemestringsgrupper PUST.* ADHD-foreningen

Rockwool Fondens Forskningsenhed: Medicinsk behandling af ADHD sænker risikoen for, at børn bliver anbragt udenfor hjemmet. Marts 2015

Shaw et al. (2007): *Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation.* Proc Natl Acad Sci USA

Schultz, Jerome (2017): Oplæg på ADHD-foreningens nationale konference

Socialstyrelsen (2017): *National ADHD-handleplan – Pejlemærker, anbefalinger og indsatser på det sociale område*

Sonuga-Barke et al. (2006): *Adults´ self-efficacy and referral attitudes for boys and girls with AD/HD.* European Child & Adolescent Psychiatry, 15 (3), 132-140

Sørensen, Hedegaard, Lotte (2013): Inkluderende specialpædagogik, Akademisk Forlag

Thomsen, Per Hove (2015): *Kort & godt om ADHD.* Dansk Psykologisk Forlag

White, Michael (2006): Narrativ praksis, Hans Reitzels Forlag

Wybrandt, Mette & Jensen, Sara Hedegaard (2014): *Inkluderende læringsmiljø - Inspirationskatalog til lærere og pædagoger. Konkrete værktøjer til øvelse, aktiviteter og værktøjer til at udvikle inkluderende læringsmiljøer.* Egmont Fonden. Forlaget Amondo

Kvello, Øyvind (2013): *Børn i risiko.* Samfundslitteratur

Wick, Peter (2011): Sådan håndterer du konflikter – situationel konflikthåndtering i pædagogisk arbejde, Akademisk Forlag

Netkilder

ADHD-foreningen: **adhd.dk**

Institut for menneskerettigheder (2017): Retten til uddannelse: Når børn med handicap ikke går i skole: **//menneskeret.dk/udgivelser/retten-uddannelse-naar-boern-handicap-ikke-gaar-skole**

Peeters, Theo (1992): Autisme - fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis, Videnscenter for autisme **//ipaper.ipapercms.dk/LandsforeningenAutisme/Bger/autisme-fra-teoretisk-forstaaelse-til-paedagogisk-praksis-theo-peeters/#/**

Videnscenter for autisme: **autismeforening.dk/videnscenter/**

Robusthedsprogrammet: **robusthed.dk**

Bilag

Tjekliste til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber

Listen er en samling af redskaber og konkrete værktøjer kategoriseret under Molbæks fire kategorier. Den er udarbejdet, så det er nemt at gå listen igennem og krydse af hvad I allerede arbejder med, hvad I ønsker at tage fat på, og hvad I ikke ønsker at anvende.

Tjeklisten er udviklet til skolerne af ADHD-foreningen og kan bruges bredt på alle grupper af børn.

Tjekliste

til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber

Indsats	Beskrivelse	Er det noget for os?		
Den rammesættende dimension	**Hvad kan vi arbejde med ift. strukturen og rammerne?**	**Er dette relevant for os og vil vi arbejde med det?** Ja	Nej	Evt senere
Faste rutiner og forudsigelighed	Daglige/ugentlige rutiner i fast rækkefølge			
Visualisering af tiden	Bruge en timetimer eller en app der visualiserer tid			
Taleting, talerække	En fysisk ting der visualiserer taleretten. En visuel og forudsigelig talerække			
Visuel dagsorden	Dagsorden med billeder, der placeres synligt i klassen, gennemgås om morgenen og viser visuelt hvor langt I er nået			
Visuelle huskekort	Billeder, der placeres synligt i klassen og som der kan henvises til uden ord. Fx billeder om at være stille, huske at række hånden op			
Parkeringsplads	En visuel parkering af emner, så barnet kan se det ikke bliver væk. "Mia, jeg skriver lige ny hund her på parkerings-pladsen og så kan vi tale om det, når der bliver tid"			
Klasseregler	Tydelige og visuelle regler for fællesskabet, som er udarbejdet sammen med klassen. Max 5 regler (kun de vigtigste)			
Træne sociale kompeten-cer i leg	At øve sig i leg på konfliktsituationer og sociale kom-petencer. "Noah, du spiller at du gerne vil med i legen og Lea, du spiller den der tager ham med"			
Korte og konkrete beskeder	Kun et budskab pr. sætning. Gentag én til én for nogle			

Udarbejdet af Anna Furbo Rewitz, udviklingskonsulent i ADHD-foreningen, 2019

Tjekliste

til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber

Indsats	Beskrivelse	Er det noget for os?		
Den didaktiske dimension	**Hvad kan vi arbejde med læringsmæssigt?**	**Er dette relevant for os og vil vi arbejde med det?** Ja	Nej	Evt senere
Peer tutoring	Eleverne sættes sammen fx to og to og er hinandens hjælpere. Fx kan fagligt stærke og fagligt svagere elever høre hinanden i svarene på differentierede opgaveark – det lærer begge parter noget af			
Differentiering i opgaver	Fx kun én opgave på én side. Strege nogle af opgaverne ud for enkelte			
Positive belønningssystemer	At gøre sig fortjent til en belønning via adfærd. Fx at få et klistermærke for at komme til tiden efter lufter, og når man har 10 mærker (ikke i træk), får man en præmie. Kan både optjenes klassevis og enkeltvis. Både opgave og belønning aftales i fællesskab, det må ikke være for svært eller have for lange udsigter, og der kan ikke trækkes noget fra			
Elevevaluering	Eleven bliver bedt om at reflektere over egen læreproces. Forslag til skema i Inspirationskataloget s. 43			
Hyppige, korte pauser	Ekstra mentale pauser, udendørs luftere, brain breaks, små afbræk med bevægelse. Individuelle aftaler efter behov, men også for hele klassen			
Klasserumsindretning, placering i klasserum	Evt. placere bordene anderledes. Evt. genindføre klassisk kateder, så det er tydeligt, hvor man skal rette fokus. Evt. arbejde med forskellige læringsmiljøer, fx besked zone, læse zone etc.			
Støtte og struktur på frikvarterer	Hjælpe eleverne med faste aktiviteter eller makkere efter behov			
Roskabende metoder	Fx bestemt håndtegn til ro. Afskærmning, høreværn, musik i ørerne			

Udarbejdet af Anna Furbo Rewitz, udviklingskonsulent i ADHD-foreningen, 2019

Tjekliste

til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber

Indsats	Beskrivelse	Er det noget for os?		
Den relationelle dimension	**Hvad kan vi arbejde med relationelt og socialt?**	**Er dette relevant for os og vil vi arbejde med det?** Ja	Nej	Evt senere
Positive anvisninger	Sige hvad eleverne skal i stedet for hvad de ikke skal. "I skal sidde på jeres pladser nu" frem for "I må ikke.."			
Tydelige positive forventninger og sprogbrug	Fokus på opmuntring og den gode udvikling. "Når I har løst opgaven, skal I.." frem for "Hvis I ikke.."			
Fokus på ros og anerkendelse	Udpege alt det gode I ser og sige det højt. Rose og anerkende for både kunnen og væren. "Det gør mig glad at være sammen med jer" "Dejligt at se dig" "Du var en god kammerat da du.." "Godt gået at du.."			
Minimere skæld ud og negative irettesættelser	Så vidt muligt droppe kritik og skæld ud. Det er ikke godt for eleverne, det virker ikke og det skaber dårligt humør. Irettesæt neutralt og roligt			
Pytknap/pytkasse	Træne i at sige pyt til småting. Gå væk fra dumme situationer. Slippe sin vrede. Lav gerne en fysisk pytkasse eller knap sammen med klassen			
Stjernebog	Skrive de gode ting ned i en lille "meddelelsesbog", som barnet har med hjem og viser forældrene. Kan evt. være del af et belønningssystem mellem skole og hjem. Kan også gælde hele klassen			
Udpege elevernes styrker	Arbejde med at alle er gode til noget. Finde frem til elevernes styrker. Øvelse i Inspirationskataloget: Husketavlen			
Fokus på forskelligheder og mangfoldighed i klassen	Arbejde med at der skal være plads til alle. Både de vilde og de stille. Fx via lege og øvelser			
Holde øje med alle succeser og forsøg på at lykkes	Fokus på de små succeser og de gode forsøg. Få øje på hvor svært det kan være at gøre det man godt ved er det rigtige. "Jeg lagde mærke til at du.."			

Udarbejdet af Anna Furbo Rewitz, udviklingskonsulent i ADHD-foreningen, 2019

Tjekliste

til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber

Indsats	Beskrivelse	Er det noget for os?		
Den relationelle dimension	**Hvad kan vi arbejde med relationelt og socialt?**	**Ja**	**Nej**	**Evt senere**
Spejling	Konfliktforebyggelse ved at sætte ord på elevens følelser og udfordringer. Eleven føler sig mere hørt og forstået. ”Jeg kan se det er svært for dig lige nu”			
Afledning	Konfliktforebyggelse ved at henlede elevens eller klassens opmærksomhed på noget andet væk fra konflikten			
Bevare roen som voksen	Være rolig og neutral, når man korrigerer adfærd og konflikthåndterer. Afholde sig fra at blive vred og skælde ud			
Individuelle mestrings-strategier	Finde en personlig plan for svære situationer sammen med eleverne. En opskrift på hvad eleven kan gøre, når det sker. Fx ”Peters plan for vrede”			
Øve sig på konflikter i fredstid	Lade eleverne lege med hvordan man kan håndtere en konflikt. Fx rollespil og bruge ommere – ”vi spoler lige tilbage og prøver igen”			
Små voksenopgaver	Give eleverne små strategiske opgaver af voksen karakter for at styrke selvværd, involvering og tillid. Fx hjælpe med materialer, holde øje med noget, stå for noget etc.			
Hemmelig ven	Alle elever får en hemmelig makker, som skal holde øje med alt det gode ved ham/hende og fortælle om det til klassemødet			
Klassemøder	Benytte møder til at skabe tid og rum for at tale om klassens udfordringer i fredstid. Alle får taletid. Alle er med til at komme med løsningsforslag og lave regler			
Mindfulness, meditation, massage	Indføre fast tid til afslapning og kropsbevidsthed. Fx at starte dagen med en mindfulness øvelse eller at eleverne masserer hinanden			
Fokus på at være rollemodel som voksen	Tænke højt, selvkontrol og problemløsning med lyd på			
Fokus på følelser af at være udenfor/ensom/anderledes	Anti mobbe strategi, film der skaber identifikation, faste legemakkere			

Udarbejdet af Anna Furbo Rewitz, udviklingskonsulent i ADHD-foreningen, 2019

Tjekliste

til indsatser omkring inkluderende læringsfællesskaber

Indsats	Beskrivelse	Er det noget for os?		
Den organisatoriske dimension	**Hvad kan vi arbejde med organisatorisk?**	**Ja**	**Nej**	**Evt senere**
Tid og rum til kollegial sparring	Fast daglig eller ugentlig tid og rum til erfaringsudveksling eller støtte			
Tydelig ledelsesopbakning	At ledelsen er meget klar og tydelig i sin støtte både personligt, fagligt og tidsmæssigt			
Fokus på egen ledelsesstil/ klasseledelse	At reflektere over egen praksis Fx ift. undervisningsstil, relationskompetence, klasseledelse, sprogbrug, konflikthåndtering			
Børneinddragelse/ medindflydelse	Tage eleverne med i overvejelser og beslutninger, der vedrører deres læring og hverdag i klassen			
Observation samt tid og rum til feedback og refleksion	At få en kollega til at observere i sin klasse og få ny viden og nye ideer ud fra dennes feedback			
Fokus på forældre-inddragelse	At være meget opmærksom på at få forældrene inddraget i livet og læringen i klassen. At trække på forældres viden og kompetencer ift. at håndtere udfordringer og finde løsninger			
Fokus på åbenhed om klassens og elevers udfordringer	At der er en åben kommunikation omkring klassens og enkelte elevers udfordringer. Så alle har mulighed for at forstå og for at hjælpe og tage hensyn			
Fokus på hvordan der tales om børn og om forældre	At være opmærksom på at føre en god tone omkring alle børn og alle forældre, uanset hvem man taler med. ”Det vi taler om bliver det vi ser”			

Udarbejdet af Anna Furbo Rewitz, udviklingskonsulent i ADHD-foreningen, 2019

Noter og refleksioner

Noter og refleksioner