



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Et elevperspektiv på ADHD i
musikkundervisningen: en kvalitativ studie

A student perspective on ADHD in Music
Education: a qualitative study

Caroline Lervik

Kandidatnummer: 410

Masteroppgave i spesialpedagogikk GLU 5-10 (MGUSP550 Vestlandsklasse)

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, engasjerende og emosjonell prosess. Til tross for at jeg nå føler meg klar for og gleder meg til nye eventyr i arbeidslivet, er det også vemodig å levere masteroppgaven, fordi den symboliserer slutten på en epoke. I denne sammenheng ønsker jeg å rette en særlig takk til alle de flotte menneskene jeg har fått gleden av å bli kjent med i løpet av lærerstudiet og min tid her i Bergen – både venner, elever, praksislærere, medstudenter og undervisere ved HVL.

I løpet av prosessen med å skrive denne masteroppgaven har jeg vært så heldig å ha et fantastisk støtteapparat rundt meg. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder, Vigdis Stokker Jensen, for en fantastisk oppfølging, støtte og uvurderlige samtaler. Jeg vil også takke veiledningsgruppen min, både biveiledere og medstudenter, for gode innspill og et godt fellesskap. Ikke minst ønsker jeg å takke informantene mine for deres uvurderlige bidrag som gjorde denne studien mulig, særlig de to elevene som har våget å gi meg et innblikk i egne erfaringer og opplevelser, men også deres foresatte, medelever, lærere og skoler.

Jeg vil også takke familie og venner for all den støtten, tålmodigheten og kjærligheten dere har gitt meg i løpet av studietiden og arbeidet med denne oppgaven. Takk til min firbeinte venn Pernille, for at du har minnet meg på å ta pauser med kos og lek. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Phillip for at du alltid heier meg frem og motiverer meg til å være den beste versjonen av meg selv.

Sammendrag

Til tross for forskning som indikerer at deltakelse i vedvarende musikkundervisning kan være gunstig for å forebygge mange av de risikofaktorene tilknyttet ADHD, ser tematikken ut til å være underrepresentert i pedagogisk forskning. Elever med spesielle behov, kanskje særlig barn og unge med ADHD, ser ut til å betraktes som et musikkterapeutisk anliggende utenfor det ordinære musikkopplæringstilbudets ansvars- og interesseområde. Selv om barn og unge med ADHD utgjør et mindretall i den helhetlige elevgruppen, er det kanskje tid for å løfte frem også denne elevgruppen i musikk- og spesialpedagogisk forskning. Formålet med denne masteroppgaven var derfor å berike den eksisterende forskningen på ADHD i musikkundervisningen med elevenes egne perspektiver og opplevelser, for å bidra med kunnskap som kan være til hjelp i tilretteleggingen av musikkundervisningen i klasser hvor det er en eller flere elever med en ADHD-diagnose, gjennom følgende problemstilling: *Hvordan kan vi forstå forholdet mellom barn og unge med ADHD sin deltakelse i, og musikk lærerens tilnærming til, musikkundervisningen?*

Datamaterialet ble samlet inn gjennom semi-strukturerte intervju av to elever med en ADHD-diagnose og observasjon av musikkundervisningen i klassene til de to informantene. Observasjonsnotatene ble bearbeidet til en observasjonsfortelling, for å kontekstualisere intervjuene. Med selvbestemmelsesteorien som analytisk rammeverk, ble intervjuene analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse.

Funnene tyder på at elever med ADHD kan kjenne på negative følelser som sinne og irritasjon når de ikke får ting til. Hvordan elevene håndterer mangel på mestring eller motgang ser ut til å variere og være avhengig av forhold i omgivelsene, samt elevenes motivasjon, erfaringer og mestringsforventninger. Begge informantene ser ut til å oppleve at det å ha ADHD påvirker dem i musikkundervisningen og når de jobber med skole, særlig i form av utfordringer tilknyttet konsentrasjon. Et interessant funn i denne sammenheng var at elevene så ut til å oppleve at det å lytte til musikk når de jobbet med skole gjorde det enklere å konsentrere seg. I hvilken grad musikkundervisningen fremmer deltakelse og positive opplevelser for barn og unge med en ADHD-diagnose ser ut til å være avhengig av en rekke faktorer som fungerer i et dynamisk samspill. Noen av de faktorene som løftes frem er; lærerens kjennskap til, forståelse av og tilnærming til ADHD; skolens organisering; undervisningens innhold og utstyr; tilfredsstillende av de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet; elevenes motivasjon og mestrings erfaringer.

Abstract

Despite previous research indicating that participation in continuous music education can be beneficial in preventing many of the risk factors associated with ADHD, students with special needs, perhaps especially children with ADHD, seem to be associated with music therapy, and considered as outside the area of responsibility and interest for the ordinary music education offer. Although children and young people with an ADHD-diagnosis constitute a minority in the overall group of students, it might be time to highlight this group of children in music and special education research. Accordingly, the intention of this qualitative study was to enrich the existing research on ADHD in music education with children's own perspectives and experiences in order to contribute knowledge that can be helpful in facilitating music education in classes where there are one or more children with an ADHD diagnosis, through the following research question: *How can we understand the relationship between children and young people with ADHD's participation in, and the music teacher's approach to, music education?*

The research data was collected through semi-structured interviews of two children with an ADHD-diagnosis and observations of their music classes. The observation material was constructed into an essay, in order to contextualize and frame the interviews. With self-determination theory as an analytical framework, the interviews were analysed using reflexive thematic analysis.

The findings suggest that children with ADHD may experience negative emotions such as anger and irritation when learning music if they experience a lack of success or progress. How they handle these situations seems to vary and be related to conditions in the environment, as well as the child's motivation, previous experiences and expectations of mastery. They seem to experience that ADHD affects them in the music classroom, especially when it comes to challenges related to concentration. Interestingly the two informants expressed that listening to music could help them concentrate better when doing school-related work either at home or in the classroom. The extent to which music education promotes participation and positive experiences for children and young people with an ADHD diagnosis seems to depend on a number of factors that work in a dynamic interaction; the teacher's knowledge, understanding of and approach to ADHD; school organization; teaching content and equipment; meeting the three basic needs for autonomy, competence and belonging and the child's motivation and mastery experiences.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Figurer og tabeller	5
1 Innledning.....	6
1.1 Studiens bakgrunn og kontekst.....	6
1.2 Studiens formål og problemstilling	8
1.3 Studiens relevans	8
1.4 Oppgavens oppbygning	9
1.5 Begrepsavklaring	9
2 Teoretiske perspektiver og analytisk rammeverk.....	13
2.1 Musikkpedagogiske perspektiver	13
2.2 Tidligere forskning	18
2.3 Selvbestemmelsesteorien (self-determination theory).....	25
2.4 En pragmatisk tilnærming til ADHD.....	29
3 Metode.....	34
3.1 Litteraturgjennomgang	34
3.2 Insider-rolle	36
3.3 Vitenskapsteoretisk posisjonering	37
3.4 Kvalitativt forskningsdesign.....	39
3.5 Rekruttering og utvalg	40
3.6 Observasjon	41
3.7 Intervju.....	43
3.8 Refleksiv tematisk analyse	46
3.9 Forskningsetiske refleksjoner	51
3.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	54
4 Resultatkapittel.....	56
4.1 Observasjonsbasert fortelling – en kontekstualisering av intervjuene	57
4.2 Resultat fra analysen.....	60
5 Diskusjon.....	68
5.1 Erfaringer med å lære	69
5.2 Undervisningens innhold (valg av læringsaktiviteter og utstyr)	74
5.3 Relasjoner i musikkundervisningen.....	80

5.4 Oppsummering og konklusjon.....	82
5.5 Studiens kvalitet, implikasjoner for praksis og veien videre.....	86
Litteraturliste	88
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	92
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	96
Vedlegg 3: Observasjonsskjema	97
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informant	99
Vedlegg 5: Informasjonsskriv til informantens foresatte.....	100
Vedlegg 6: informasjonsskriv til lærer.....	103
Vedlegg 7: Informasjonsskriv til foresatte i klassene som skulle observeres	106

Figurer og tabeller

Figur 2.1: Forenklet versjon av Deci og Ryan (2000) sin modell av selvbestemmelseskontinuumet.....	27
Figur 3.1: Oversikt over litteratursøk.....	36
Figur 3.2: Oversikt over studiens vitenskapsteoretiske posisjonering.....	39
Tabell 3.1: Søkordkombinasjoner i litteratursøket.....	35
Tabell 3.2: Eksempler fra kodingen.....	47
Tabell 3.3: Oversikt over hovedtema og undertema i analysen.....	50
Tabell 4.1: Positive og negative faktorer for deltakelse.....	68

1 Innledning

Dette kapittelet vil gi en introduksjon til studien. Først presenteres studiens bakgrunn og kontekst, deretter formålet og problemstillingen, etterfulgt av studiens relevans.

1.1 Studiens bakgrunn og kontekst

Musikk har så lenge jeg kan huske vært en viktig del av livet mitt. Til tross for en åpenbar interesse og kjærlighet for musikk, var jeg ikke alltid like begeistret for hvordan musikkundervisningen på skole og kulturskole ble organisert. Fremgangsmåten og valg av repertoar opplevdes ofte som mer til hinder og irritasjon enn meningsfulle strategier for musikalsk utvikling og deltakelse. Jeg var det mange vil beskrive som et utfordrende barn, med sterke meninger og følelser, som kanskje ikke alltid kom til uttrykk på heldige måter. I en alder av 23 og som fersk lærerstudent fikk jeg diagnosen ADHD. Følelser av svik og tanker om hvordan ting kunne vært annerledes om noen bare så meg, ble etter hvert erstattet med en takknemlighet for de erfaringene jeg sitter inne med og kan anvende i læreryrket. Diagnostiseringen bidro til at jeg begynte å reflektere over egne læringsprosesser og erfaringer i musikkundervisningen, og hvordan disse eventuelt kunne forstås i lys av ADHD. Det er ikke få ganger jeg har opplevd å forsvinne inn i engasjerende musikalske aktiviteter som har fått meg til å glemme både tid og sted. Det er heller ikke få ganger jeg har opplevd vonde følelser og dårligere selvtillit. Noen ganger fordi jeg ikke opplever å bli bedre eller få til det jeg øver på. Andre ganger fordi jeg tilsynelatende ikke klarer å henge med i undervisningen på samme måte som de rundt meg. I løpet av praksisperiodene mine har jeg fått gleden av å møte andre mennesker med ADHD og fått observert hvordan de deltar i musikkundervisningen. En av disse elevene så ut til å tulle bort egne forsøk på å lære seg trommer til tross for åpenbare musikalske ferdigheter, fordi innlæringen innebar å være på utstilling foran resten av klassen. Jeg har møtt en annen elev på ungdomstrinnet som for første gang satt inne i et friminutt for å lære seg en av favorittsangene på bass. Refleksjonene rundt egne læringsprosesser og disse praksiserfaringene engasjerte meg til å finne ut mer. Hva sier egentlig forskningen om ADHD og musikkundervisningen? På søken etter kunnskap som kunne gi meg en bedre forståelse for sammenhengen mellom egen musikalsk utvikling, deltakelse og ADHD, ble jeg overrasket over mangelen på litteratur og forskning. Majoriteten av forskningen ser ut til å tilhøre det musikkterapeutiske forskningsfeltet eller være eksperimentelle studier med mål om å undersøke musikkens mer generelle effekter på hjernen hos mennesker med en ADHD-diagnose. Den pedagogiske forskningen som finnes om ADHD og musikkundervisningen, ser primært ut til å fokusere på spesifikke

undervisningsstrategier for å gjøre undervisningen enklere for læreren i form av å forebygge eller håndtere ADHD-symptomer. Men hvorfor? Ifølge Meerman et al. (2017) ser lærere ut til å være usikre på hvordan de skal håndtere ADHD-symptomer i klasserommet (s. 1), og opplever elever med ADHD som mer stressende å undervise enn andre elever (Greene et al., 2002). Lærere og annet skolepersonell ser videre ut til å være de første til å foreslå tilstedeværelsen av ADHD hos barn, samtidig som de anser elever med spesielle behov som utenfor deres ansvarsområde (Meerman et al., 2017, s. 1). Det er ganske oppsiktsvekkende dersom lærere er de første til å foreslå en diagnose, men samtidig ikke anser elever med spesielle behov som eget ansvar. For det første tilhører ikke utredning, kartlegging og diagnostisering lærerprofesjonens virke. Det at lærere likevel foreslår tilstedeværelsen av en diagnose tyder på at det kan foreligge en praksis som går utover skjønnsutøvelsen og presser læreryrket inn i andre profesjoner. Er en slik praksis til det beste for barnet? Eller er det skolen og lærere som ikke håndterer uro godt nok, slik at en ADHD-diagnose blir en måte å plassere årsaken i barnet, i stedet for å undersøke og endre egen praksis? Om lærere føler seg usikre på hvordan de skal håndtere ADHD-symptomer i undervisningen er det verken overraskende eller negativt at det gis oppmerksomhet i forskningen. Uten å bagatellisere verdien av den eksisterende forskningen vil jeg likevel argumentere for at den mangler et viktig element; elevenes stemme. De få studiene som diskuterer hvilke behov, opplevelser og utfordringer barn og unge med ADHD kan ha i musikkundervisningen, ser i stor grad ut til å være basert på forskerobservasjoner og fortellinger fra lærere. ADHD-diagnosen berører ikke bare læreren og medelever, den berører også barnet som lever med diagnosen hver eneste dag, både i og utenfor musikkundervisningen. Det å ikke inkludere elevenes egne opplevelser og perspektiver på hvordan det å ha en ADHD-diagnose kan påvirke musikalsk deltakelse og utvikling er derfor etisk problematisk. Ved å ikke inkludere elevenes egne perspektiver forfektes et reduksjonistisk og mekanisk menneskesyn hvor elevene blir mottakere fremfor deltakere. Det å berike den allerede eksisterende forskningen om ADHD i musikkundervisningen med elevenes stemme handler om å ivareta og forfekte et menneskesyn som betrakter elevene som aktive aktører med makt over, og mulighet til å ta tak i, eget liv (Ruud, 2006). Det handler med andre ord om å generere kunnskap om ADHD og musikkundervisningen på en måte som legger til rette for musikalsk samspill og kommunikasjon på elevenes egne premisser (Garred, 2006).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å berike den eksisterende forskningen med elevenes egne perspektiver og opplevelser, for å bidra med kunnskap som kan være til hjelp i tilretteleggingen av musikkundervisningen i klasser hvor det er en eller flere elever med en ADHD-diagnose. Videre håper jeg at studiens fokus kan bidra til å rette mer oppmerksomhet mot ADHD og tilpasset opplæring mer generelt i praktisk-estetiske fag som musikk. Mer konkret ønsker jeg å undersøke hvordan det å ha ADHD kan påvirke musikalsk deltakelse og utvikling i ordinær musikkundervisning gjennom følgende problemstilling: *Hvordan kan vi forstå forholdet mellom barn og unge med ADHD sin deltakelse i, og musikk lærerens tilnærming til, musikkundervisningen?*

Musikk lærerens tilnærming referer til lærerens helhetlige pedagogiske undervisningspraksis. Det favner derfor om både valg av innhold og læringsaktiviteter, tilrettelegging, fagsyn, organisering og det relasjonsbaserte arbeidet i møte med elevene. Forståelsen av elevenes deltakelse strekker seg lengre enn å observere tilstedeværelsen eller uteblivelsen av musikkrelatert atferd i klasserommet. For å kunne si noe om elevenes deltakelse er det hensiktsmessig undersøke hva som ligger bak det vi kan observere i undervisningen. Det å involvere elevenes stemme, altså deres opplevelser og perspektiver, betraktes derfor som en forutsetning for å svare på problemstillingen.

1.3 Studiens relevans

Rundt 3-5% av elevene i norsk skole har diagnosen ADHD (ADHD Norge, 2016). Det er derfor høy sannsynlighet for at en som musikk lærer vil ha en eller flere elever med en ADHD-diagnose i undervisningen. ADHD er en risikofaktor for utvikling av ulike vansker som atferdsproblemer, angst, depresjon, lærevansker, søvnvansker, sosiale utfordringer, motoriske vansker og humørsvingninger. Symptomene tilknyttet ADHD gjør at barn og unge med diagnosen er utsatt for akademisk underprestasjon, ekskludering og manglende aksept fra medelever, lav selvtillit og negativt selvbilde (Helsedirektoratet, 2020; National Collaborating Centre for Mental & British Psychological Society, 2009). Samtidig ser deltakelse i vedvarende musikkundervisning ut til å være gunstig for elevenes emosjonelle, sosiale og akademiske utvikling (Angelo & Sæther, 2017; Krüger, 2016; Ruud, 2006; Wilde, 2019). Hvorfor vet vi så lite om ADHD og musikkundervisningen når vi har forskning som tyder på at deltakelse i vedvarende musikkundervisning kan være gunstig for å forebygge mange av de risikofaktorene tilknyttet ADHD? En mulig forklaring kan være at elever med spesielle behov

i musikkundervisningen, særlig elever med ADHD, ser ut til å betraktes som et musikkterapeutisk anliggende (Ockelford, 2012; Wilde, 2019). Det ser med andre ord ut til å eksistere en antakelse om at en terapeutisk tilnærming er den mest hensiktsmessige måten for elever med spesielle behov å få tilgang til musikk. I en utdanningskontekst er dette problematisk fordi terapi brukes som en erstatning for utdanning. Ifølge Ockelford (2012) vil det å etterstrebe en komplementær relasjon mellom de to fagfeltene være en mer hensiktsmessig tilnærming. Et annet viktig poeng er at en ADHD-diagnose i seg selv ikke utløser retten til spesialundervisning eller ekstra ressurser. Dersom elever med ADHD i musikkundervisningen ikke anses som et ansvars- eller interesseområde som tilhører det ordinære opplæringstilbudet, er faren at barn og unge med ADHD som ikke har rett på spesialundervisning eller ekstra ressurser, neglisjeres. Samlet sett ser musikk ut til å være en uutnyttet ressurs i skolen med potensiale til å forme et læringsmiljø med fokus på ressurser, følelser og mestring (Krüger, 2016). For å forbedre musikkundervisningen for elever med spesielle evner eller behov, trenger vi forskning av høy kvalitet som bidrar til kunnskap om hvordan disse barna bruker musikk på fritiden og i utdanningskontekster (Krüger, 2016; Ockelford, 2012). Selv om barn og unge med ADHD utgjør et mindretall i den helhetlige elevgruppen, er det uheldig om de stilles til siden eller nedprioriteres i musikkpedagogisk forskning. Ved å søke etter å forstå opplevelsene til barn og unge med ulike forutsetninger kan vi få unik og ny innsikt i hva det vil si å være musikalsk. Det å forske på, og utvikle en god praksis for barn og unge med ADHD, vil høyst sannsynlig også resultere i undervisningspraksiser som hele elevgruppen vil dra nytte av (Ockelford, 2012).

1.4 Oppgavens oppbygning

I denne første delen av oppgaven har jeg presentert studiens bakgrunn, formål, problemstilling og relevans. Etter begrepsavklaringen presenteres sentrale teoretiske perspektiver, tidligere forskning og studiens analytiske rammeverk. Deretter presenteres metodekapitlet, etterfulgt av resultatene fra analysen og en påfølgende diskusjon, oppsummering og konklusjon.

1.5 Begrepsavklaring

I det følgende vil jeg gjøre rede for sentrale begreper, prinsipper og lovverk for oppgaven.

Elevenes stemme

Med elevenes stemme menes ikke bare det som uttrykkes direkte gjennom tale, men også gjennom kroppsspråk, atferd, ord, mimikk og gester (Olsnes, 2022). Både opplæringsloven og FNs barnekonvensjon aktualiserer betydningen av å implementere elevenes stemme i studier

som denne. FNs konvensjon om barns rettigheter understreker blant annet barnets rett til å bli hørt og medvirke i alle forhold som angår dem (Forente nasjoner, 1989). Målet om å kunne si noe om hvordan musikkundervisningen kan utformes i klasser hvor en eller flere har ADHD, er tett knyttet opp mot opplæringens formål. I tillegg til at elevene skal møtes med tillit, respekt og krav, skal de få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). En forutsetning for å få til dette er at vi får innsikt og forståelse for elevenes motivasjon, interessefelt, tidligere erfaringer og hvordan eleven oppfatter seg selv og sin virkelighet (Olsnes, 2022).

Elever med ADHD

Ifølge Haegele og Hodge (2016) er det å reflektere rundt hvordan en definerer og diskuterer diagnoser viktig, fordi det påvirker hvilke forventninger en har til, og hvordan en samhandler med, mennesket som har blitt diagnostisert (s. 193, 205). Hvilke formuleringer vi bruker når vi omtaler barn og unge med diagnoser innebærer med andre ord en språklig kategorisering som gir uttrykk for ulike holdninger og forståelser, og har betydning for hvordan vi møter barn og unge med diagnoser. *Elever som har ADHD* og *elever som har en ADHD-diagnose* ser tilsynelatende likt ut, men representerer to ulike måter å forstå diagnosen på dersom man ikke presiserer eget standpunkt. Den første måten å omtale elevene på gir uttrykk for det Haegele og Hodge (2016) kaller for en *medisinsk forståelse* (s.194). Dette innebærer at man forstår diagnosen som et medisinsk fenomen forankret i individets biologi.

Funksjonshemmingen blir dermed forklart som et avvik fra normalen. Tiltakene i den medisinske modellen er derfor gjerne direkte rettet mot individet hvor målet er å «fikse» barnet, slik at det kan fungere best mulig innenfor de eksisterende rammene i samfunnet (s. 194-196). Den andre måten å omtale elevene på gir uttrykk for en *sosial forståelse*. Dette innebærer at man forstår diagnosen som et sosialt konstruert fenomen. Den sosiale modellen ser med andre ord på samfunnet som årsaken til problemet. Tiltakene i den sosiale modellen er derfor gjerne rettet mot samfunnet, hvor målet er å bidra til sosiale og politiske endringer som minimerer barrierer og øker forståelsen for funksjonshemmingen (s. 196-197). Dette er imidlertid to ytterpunkter jeg som musikk lærer med en ADHD-diagnose har vanskelig for å velge mellom. På den ene siden forstår jeg alle diagnoser som menneskeskapt kategorier bestående av et sett spesifikke kjennetegn en gruppe mennesker har til felles. På den andre siden har jeg egne erfaringer og opplevelser som samsvarer med forståelsen av diagnosen som en biologisk tilstand. Både den medisinske og sosiale forståelsen har blitt kritiserte for å ignorere den personlige opplevelsen til den med funksjonshemming. Til tross for denne

kritikken og forskjellene mellom dem, antydes det at både den medisinske og sosiale modellen kan være viktige bidrag for hvordan vi forstår ulike diagnoser (s. 203). Haegele og Hodge (2016) argumenterer i denne sammenheng for et tredje perspektiv *embodiment*. I dette tredje perspektivet defineres funksjonshemming som «et komplisert forhold mellom omgivelser, kropp og sinnet, som fører til at enkelte ikke blir fullverdige deltakere i interpersonlige, sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske saker» (s. 203, min oversettelse). Definisjonen foreslår dermed at funksjonshemming verken kan plasseres i individet eller samfunnet, men må forstås i lys av et kompleks dynamisk forhold mellom individ og samfunn. På denne måten representerer dette tredje perspektivet en forståelse av funksjonshemming som tar høyde for både den medisinske og sosiale modellen, men som samtidig implementerer individets personlige opplevelser. En slik forståelse av innebærer at man inkluderer personen med funksjonshemmingen i planleggingen og tilretteleggingen av undervisningen (s. 203-204). Befring og Næss (2019) sin definisjon av funksjonshemming inneholder elementer fra alle de tre perspektivene. De beskriver funksjonshemming som «avvik i kognitiv, sosial eller kroppslig fungering som medfører utfordringer og vansker for den enkelte» (s. 24). Dette samsvarer med den medisinske modellen. De ser derimot ikke på funksjonshemming som en absolutt tilstand, men som avhengige av livsvilkår og sosial kontekst, som samsvarer med den sosiale modellen. De legger også vekt på at det er individet som opplever funksjonsavviket og konsekvensene av det, men at det er de funksjonskravene som stilles til individet i ulike sammenhenger som avgjør om individet opplever å ha en funksjonshemming eller ikke. Med dette implementerer de også det tredje perspektivet – individets opplevelse og det komplekse forholdet mellom individet og omgivelsene (Befring et al., 2019, s. 24-25; Haegele & Hodge, 2016). Ifølge Befring og Næss (2019) er begrepet *funksjonshemming* et essensielt spesialpedagogisk begrep på individnivå (s.25), fordi det retter oppmerksomheten mot den enkelte elevs utvikling og behov (s. 633), mens begrepet *funksjonsdiskriminering* er et essensielt begrep på systemnivå (s.25). Betrakter man barn og unge med en ADHD-diagnose som en gruppe med spesielle personlige egenskaper, innebærer det en risiko for negativ forskjellsbehandling på bakgrunn av denne gruppetilhørigheten (s. 171). Elever med ADHD kan med andre ord være utsatt for en forskjellsbehandling. Denne forskjellsbehandlingen kan beskrives som en funksjonsdiskriminering, hvor barn og unge med ADHD opplever mangel på likestilling og likeverdighet (s.171), fordi de sosiale systemene og organisasjonene som omgir barnet er utformet etter «den normale eleven». Dette resulterer i en skole med standardkrav som ikke samsvarer med den faktiske variasjonen i elevenes funksjonsevner. Elever som ikke passer inn i den såkalte «normalen» kan dermed oppleve

urimelige barrierer. Funksjonsdiskriminering kan vise seg på ulike måter – fravær av positive forventninger hos personalet i skolen, utstøtende holdninger hos medelever, eller mangel på hjelpemidler og tilrettelegging som gir samme muligheter for deltakelse uavhengig av funksjonsevne (Befring et al., 2019, s. 25). Når jeg bruker betegnelsen *elever med ADHD*, gjør jeg det med bakgrunn i Befring og Næss (2019) sine definisjoner av begrepene funksjonshemming og funksjonsdiskriminering, samt Haegele og Hodge (2016) sin beskrivelse av det tredje perspektivet embodiment. Når jeg skriver *elever med ADHD* mener jeg derfor barn og unge som har blitt diagnostisert med ADHD. Denne diagnostiseringen forstås som et resultat av andre menneskers tolkning av, og holdninger til, barnets ytre atferd. Barnets atferd forstås både som et resultat av påvirkning fra omgivelsene, og forhold i individet. Hovedpoenget er at diagnosen ikke kan isoleres til biologiske tilstander i individet, men må forstås i en sosial kontekst som inkluderer elevenes egne opplevelser. Det å inkludere elevenes egen stemme betraktes som en forutsetning for å forstå hvordan vi kan skape en god skolehverdag for barn og unge med ADHD. Hvordan jeg posisjonerer meg i landskapet mellom de ulike forståelsene av ADHD som diagnose vil forklares nærmere i siste del av teorikapitlet.

Musikklærer

Musikklærer referer til personer som underviser musikk i grunnskole, kulturskole eller på frivillige kulturelle arenaer.

Musikkundervisningen

Begrepet *musikkundervisning* referer til formell musikkundervisning med tilhørende musikkpedagogiske mål. Dette inkluderer musikkundervisning i grunnskolen, kulturskolen eller andre arenaer.

Musikklærerens grunnsyn

Med *musikklærerens grunnsyn* menes lærerens oppfatninger, holdninger og verdier. Grunnsyn forstås i denne sammenheng som en samlebetegnelse for musikklærerens syn på ulike sider i den pedagogiske virksomheten, deriblant musikk som fag, musikk og musikalitet, eleven, kunnskap, læring og sin egen rolle i møte med elever, skolen og samfunnet (Hanken & Johansen, 2021, s. 58).

Musikklærerens tilnærming

Musikklærerens tilnærming referer til lærerens helhetlige pedagogiske undervisningspraksis; valg av innhold og læringsaktiviteter, vurdering, tilrettelegging, organisering og det relasjonsbaserte arbeidet i møte med elevene. Musikklærerens tilnærming forstås som et resultat av lærerens grunnsyn, men også faktorer utenfor lærerens kontroll som skolens organisering, økonomi og ressurser, samt politiske styringssignaler og lovverk som læreplanverket.

2 Teoretiske perspektiver og analytisk rammeverk

I første del av teorikapitlet løftes det frem noen sentrale musikkpedagogiske perspektiver, etterfulgt av tidligere forskning. Avslutningsvis presenteres selvbestemmelsesteorien og en pragmatisk tilnærming til ADHD som diagnose, som til sammen utgjør studiens analytiske rammeverk.

2.1 Musikkpedagogiske perspektiver

Musikk som fenomen er på ulike måter vevd inn i livet til de fleste mennesker på tvers av kulturer og landegrenser (Aasgaard, 2006). Ifølge Varkøy og Dyndahl (2017) representerer kunstformer som musikk et viktig medium for menneskets forståelse av livet og verden. De skriver videre at:

Kunsten synes å representere en særegen erkjennelsesform ved siden av – og i tillegg til – religion og vitenskap. Den henvender seg til menneskets totale opplevelse av virkeligheten, og søker å uttrykke tilværelsens betydning som helhet. Også kunsten hjelper oss til å skape orden og system i en verden som ellers ville ha vært kaotisk eller håpløst monotont, men den gjør det på en måte som tar vare på fantasien, utopien, evnen til overskridelse og muligheten for å håpe. (Varkøy & Dyndahl, 2017, s. 46)

I nyere tid har måten vi mennesker omgås og anvender musikk endret seg. Bredden i kulturelle uttrykksformer, tilgjengeligheten på ulike musikkformer og musikkens samfunnsmessige funksjoner, har blitt mer komplekse. Dette har bidratt til at musikkrelatert læring og sosialisering har gått fra å primært foregå innenfor formell musikkopplæring til å foregå på helt nye arenaer utenfor en undervisningskontekst. Denne utviklingen har bidratt til nye muligheter og utfordringer for musikkpedagogikk som fagfelt. På et overordnet nivå handler utfordringene om fagfeltets identitet og selvforståelse. Utfordringene handler med

andre ord om hvordan en betrakter musikkundervisningens vilkår, oppgaver, funksjoner og mål (Nerland, 2004).

2.1.1 Musikkundervisningens funksjon

Når Ruud (2006) diskuterer musikkens potensielle funksjoner argumenterer han for at det å lytte til musikk, musikalsk deltakelse og engasjement, kan ha både kognitive, kroppslige, åndelige, sosiale og emosjonelle funksjoner:

Musikken får oss til å glemme negative ting, skaper emosjonelt positive og oppmuntrende opplevelser, gir oss mer positive tanker om oss selv, samt skaper høydepunkter i hverdagen. De kognitive virkningene handler om at det å arbeide med musikk øker konsentrasjonen, forbedrer hukommelsen, øker selvfølelsen, gir opplevelse av å mestre, samt erfares som en kreativ aktivitet. Når det gjelder de kroppslige opplevelsene, forteller informanter at musikk er fysisk avspennende, den utløser spenning i kroppen, forløser undertrykte følelser, reduserer stress og slitenhet og gir en opplevelse av å leve gjennom rytmen i musikken, noe som igjen gir en opplevelse av mental fornyelse. Når det gjelder den åndelige dimensjonen, vet vi at musikk gir en åndelig opplevelse, en mulighet for å uttrykke sentrale, eksempelvis religiøse verdier. (Ruud, 2006, s. 24-25)

Deltakelse i musikkundervisning ser ut til å kunne fremme selverkjennelse, inkludering, positiv identitetsdanning og tilhørighet, fellesskap, toleranse og respekt (Hanken, 2004; Varkøy & Dyndahl, 2017). Oppsummert ser det å delta i musikkundervisning og å utvikle seg musikalsk ut til å kunne bidra til en positiv og helhetlig utvikling hos elever i grunnskolen (Angelo & Sæther, 2017). Det finnes imidlertid ingen garanti for at musikkundervisningen får slike funksjoner som de nevnt over. Hvordan vi opplever og blir påvirket av musikk er avhengig av den enkeltes musikalske bakgrunn og kontekst (Ruud, 2006). Å skulle planlegge forutsi og beskrive musikkens bestemte virkninger blir med andre ord vanskelig, fordi det er så mange faktorer som virker inn (Ruud, 2006; Varkøy & Dyndahl, 2017). Det er derfor ikke mulig å forstå hvordan musikken virker ut fra enkle årsak-virkningsmodeller og anta at et undervisningsopplegg vil ha den samme virkningen for alle elever (Ruud, 2006).

2.1.2 Musikkundervisningens vilkår

Ekspertgruppen for kunst og kultur i opplæringen (Birkeland et al., 2014) avdekte store forskjeller mellom skoler i prioriteringen av, og holdninger til, musikkfaget, lærings- og menneskesyn og kompetanse i musikkundervisningen. Som fag i grunnskolen står musikk

overfor flere utfordringer. Med stadig færre undervisningstimer ser estetiske fag ut til å nedprioriteres i norsk grunnskole. Det ser ut til å være mangel på kvalifiserte lærere, og en diskrepans mellom timetallet og kompetansemålenes ambisjonsnivå. I denne sammenheng understreker Ekspertgruppen viktigheten av å sikre kompetanse og kvalitet i skolens musikkundervisning gjennom krav til lærerkompetanse og gode rammefaktorer i form av tilgang på rom og utstyr (Birkeland et al., 2014). De store forskjellene mellom skolene gir uttrykk for at det eksisterer ulike fagsyn på musikkundervisningen i grunnskolen (Angelo & Sæther, 2017; Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Nerland, 2004). Varkøy (2017) argumenterer for at bakgrunnen for ulike fagsyn begynner allerede i læreplanverket. I et historisk perspektiv er det lange tradisjoner i norske læreplanverk for å vektlegge musikkfagets funksjon som et *redskap* eller *middel*. I nyere tid har imidlertid fokuset på musikkopplevelser og musikalsk læring økt. Dagens læreplanverk ser ut til å inneholde spenninger i form av at begge disse fagsynene forfektes (Varkøy & Dyndahl, 2017). Spenningen som kommer til uttrykk både i læreplanverket og mellom ulike skoler handler om at det eksisterer ulike oppfatninger av fagets egenart, formål og funksjoner. Det handler om hvilken verdi en tillegger musikalske erfaringer og hvordan en legitimerer musikkfaget. Til tross for at fagsynet til dels er fastlagt gjennom en formell læreplan, har også musikk lærerens grunnsyn, signaler fra ledelsen og skolens organisering betydning for hvordan faget realiseres (Angelo & Sæther, 2017; Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Nerland, 2004). De ulike fagsynene knyttes ofte til begrepene nytteverdi og egenverdi. Å forstå musikkfaget som et middel for å nå utenomfaglige mål tilskriver faget en nytteverdi og gir uttrykk for en instrumentell legitimering. Argumentene for fagets plass i skolen forankres dermed i fagets potensielle politiske, økonomiske, pedagogiske, sosiale, helsemessige eller religiøse nytteverdi. Det foreligger med andre ord en antakelse om at musikkundervisningen kan bidra til å utvikle evner som kan overføres til ikke-musikalske sammenhenger. En eksistensiell legitimering av fagets plass i skolen innebærer derimot at argumentene forankres i fagets egenverdi som estetisk fag (Varkøy & Dyndahl, 2017). En legitimering med utgangspunkt i fagets egenverdi fremstår som en forutsetning for å forstå musikkundervisningens unike bidrag til samfunn og opplæring. Argumentene for fagets plass i skolen handler da om fagets egenart som et estetisk fag med betydning for mennesket (Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021). Med utgangspunkt i en eksistensiell legitimering beskriver Hanken og Johansen (2021) musikkfagets betydning på følgende måte:

De estetiske fagenes betydning som estetiske fag ligger i at de kan utvikle vår evne til å oppleve skjønnhet og til å la oss berike av ikke-materielle og ikke-verbale verdier. Vel så viktig er deres betydning for at vi skal kunne forstå oss selv og våre erfaringer. (s. 179)

Det som skiller musikkfaget fra de øvrige fagene i skolen, er med andre ord et estetisk særpreg. Dette særpreget handler om at musikkundervisningen i stor grad bygger på sansemessig og erfaringsbasert omgang med musikk (Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Varkøy & Dyndahl, 2017). Musikkens evne til å uttrykke og formidle stemninger, tanker og følelser, legger til rette for estetiske opplevelser som kan møte elevenes behov for å uttrykke seg, bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Varkøy & Dyndahl, 2017, s. 133). At musikkopplevelsen er fri og frivillig fremstår imidlertid som en forutsetning for at eleven får slike *estetiske* opplevelser og erfaringer. Videre må eleven selv være åpen for en slik erfaring (s. 170). For å ivareta fagets egenart bør elevenes sansemessige og erfaringsbaserte omgang med musikk stå sentralt (Hanken & Johansen, 2021, s. 186). I praksis innebærer det et fokus på kunnskap knyttet til opplevelser, uttrykk og praktisk omgang med musikk. Oppfordringen om en eksistensiell legitimering og ivaretagelse av fagets egenart betyr ikke at en ikke kan verdsette musikkundervisningens utenomfaglige nytteverdi. Det handler om å erkjenne at musikalske aktiviteter og tilhørende musikalske erfaringer er verdifulle i seg selv og er undervisningens hovedanliggende. Dette innebærer at man betrakter utenomfaglige nytteverdier som heldige bivirkninger fremfor selve formålet med musikkundervisningen (Garred, 2006; Hanken & Johansen, 2021).

I tillegg til å være et estetisk fag er musikk også et ferdighetsfag og kunnskapsfag. Elevene skal tilegne seg musikalske ferdigheter gjennom praktiske og utøvende aktiviteter og teoretisk kunnskap som musikkbegreper, musikkhistorie og musikkteori. Hvilken side av musikkfaget den enkelte læreren vektlegger har betydning for hvordan faget blir ved den enkelte skole. En musikklærer som mener at det å lære seg praktiske ferdigheter på et instrument er musikkundervisningens hovedanliggende, vil ha et helt annet innhold i sin undervisning enn en som mener at trivsel er det viktigste (Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Varkøy & Dyndahl, 2017). Elevenes opplevelser av musikk som fag i skolen vil med andre ord i stor grad påvirkes av musikklærerens grunnsyn, fordi det påvirker hvilket innhold undervisningen får (Angelo & Sæther, 2017; Nerland, 2004; Ruud, 2006; Varkøy & Dyndahl, 2017). Hanken (2004) argumenterer i denne sammenheng for at en som musikklærer er etisk

forpliktet til å reflektere rundt og ta ansvar for måten en representerer og gjennomfører musikkopplæringen på.

Elevene er i realiteten prisgitt lærerens faglige og pedagogiske dyktighet når det gjelder muligheten for å utvikle seg musikkfaglig, og de er prisgitt lærerens vurdering av deres faglige prestasjoner. Elevenes selvoppfatning på det musikalske området vil i stor grad preges for resten av livet av hvorvidt de føler at de mestrer eller kommer til kort i musikkundervisningen. (s. 125)

Erfaringer med det å spille et instrument i grunnskolealder gir med andre ord elevene en erfaring med egen kompetanse. Disse erfaringene kan påvirke mestringsforventninger og selvoppfatningen (Hanken, 2004; Ruud, 2013). Musikkundervisningen krever også at elevene eksponerer seg i langt større grad enn i de fleste andre fag. Det å skulle utøve musikk kan oppleves som svært sårbart for mange elever, spesielt i de tilfellene de uttrykker seg selv og egne følelser gjennom musikk. Denne sårbarheten gir musikk læreren stor påvirkningskraft og makt. Dersom denne makten ikke utøves forsvarlig, kan det resultere i følelser av mindreværd og dårlig selvtillit (Hanken, 2004). Hvordan denne makten utøves handler blant annet om lærerens valg av innhold og grad av elevmedvirkning. Ifølge Nerland (2004) er det å tilskrive elevenes musikalske ferdigheter og erfaringer verdi i undervisningen en forutsetning for at elevene blir personlig investert i musikkundervisningen. Det handler om å skape hensiktsmessige relasjoner mellom undervisningen og de andre musikalske arenaene til eleven, slik at musikkundervisningen blir en meningsfull og integrert del av elevens helhetlige forhold til musikk (Hanken & Johansen, 2021; Nerland, 2004). For å integrere elevenes helhetlige forhold til musikk er det også hensiktsmessig å implementere elevenes musikksmak i undervisningen. Dette henger sammen med at musikksmak kan knyttes til identitet – hvem vi er, og hvem vi ønsker å være. I tidlig barndom vil musikksmaken vår i stor grad påvirkes av familien. Etter hvert som vi blir eldre vil vi oppleve at det eksisterer ulike musikksmaker og flere typer musikk enn den vi er kjent med. Disse impulsene bidrar til at en ser på foreldrenes musikksmak med nye øyne, og fører til en musikalsk individualisering hvor musikksmaken utvikler seg. Når vi tilkjenner egen musikksmak gir vi uttrykk for en rekke holdninger og verdier som reflekterer både eksisterende eller ønsket sosial opprinnelse eller tilhørighet (Ruud, 2013). Dersom læreren devaluerer eller aldri inkorporerer elevenes musikalske erfaringer og musikksmak i undervisningen, står en i fare for å undertrykke eller neglisjere elevenes identitet. En musikkundervisning som involverer elevenes erfaringer, kunnskap og interesse vil derimot fremme opplevelser av medbestemmelse og undervisningen som

meningsfull (Angelo & Sæther, 2017; Hanken, 2004). Musikk lærerens valg av innhold og grad av elevmedvirkning har med andre ord betydning for elevenes opplevelser av musikkundervisningen, og sender signaler til elevene om hvilken kunnskap og kompetanse som er viktig (Angelo & Sæther, 2017; Hanken, 2004).

2.2 Tidligere forskning

Hensikten med litteraturgjennomgangen var å skaffe og analysere kunnskap om barn og unge med ADHD i musikkundervisningen. Jeg identifiserte 13 aktuelle studier som tilfredsstilte inkluderingskriteriene. De inkluderte studiene har ulik forskningsmessig vektlegging av tematikken: tre av studiene tok for seg spesifikke strategier for instrumentalundervisning av elever med ADHD (McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017); tre studier undersøkte strategier for inkludering av elever med spesielle behov (som en større gruppe) i musikkundervisning og musikalske aktiviteter, men nevner ADHD (Darrow & Adamek, 2018; de l'Etoile, 2005; Guthe, 2017); en studie diskuterte strategier for musikkundervisning av evnerike elever som også har en lærevanske (dobbelteksepsjonelle elever) (Abramo, 2015); en studie undersøkte hvilke oppfatninger lærere i praktisk estetiske fag har om å lære bort eksekutive ferdigheter til barn og unge med lærevansker/ADHD, og hva de trenger for å oppnå det (Adolt-Silva, 2021); to studier undersøkte forskjeller i musikkpersepsjon hos barn og unge med ADHD (Carrer, 2015; Lesiuk, 2015); en eksperimentell studie undersøkte effektene av et musikkterapeutisk intervensjonsprogram for forbedring av sosiale ferdigheter hos barn og voksne med dysleksi, ADHD og autismspekterforstyrrelser (Gooding, 2011); en belyste sosiale og emosjonelle interaksjoner i musikkundervisningen, og hvordan læreren møtte elevenes emosjonelle behov (Edgar, 2014); en studie søkte etter å forstå hvordan barn og unge med ADHD deltar i musikkundervisning og lærer musikk, og om ADHD-symptomene eller oppfatningen av dem endrer seg i kontekst av musikkundervisning og deltakelse i musikalske aktiviteter (Wilde, 2019).

2.2.1 Hovedfunn

Majoriteten av den inkluderte litteraturen hadde en tendens til å fokusere på konkrete undervisningsstrategier som tok utgangspunkt i kjernesymptomene på ADHD (hyperaktivitet, uoppmerksomhet og impulsivitet). Flere av studiene vektla elevutfordringer og elev-lærerrelasjonens betydning, og det å skape et forutsigbart læringsmiljø med klare retningslinjer.

2.2.2 Musikkundervisningens potensielle nytteverdi

Kliniske studier av barn med ADHD sin musikkpersepsjon foreslår at engasjement i musikkbaserte aktiviteter kan ha potensiale til å regulere og forbedre uoppmerksomhet og arbeidsminnet. De foreslår videre at musikk kan være et viktig bidrag i kartleggingen av barn med ADHD sin fungering, gjennom at testing av musikkpersepsjon kan bidra til å måle eksekutive funksjoner¹ som arbeidsminne og tidsprosessering (Carrer, 2015; Lesiuk, 2015).

En eksperimentell studie som undersøkte effektene av et musikkterapeutisk intervensjonsprogram, tyder på at deltakelse i musikalske aktiviteter også kan ha potensiale til å forbedre sosiale ferdigheter (Gooding, 2011). Musikkterapibaserte intervensjoner ser videre ut til å kunne være effektive bidrag for å jobbe med oppmerksomhet, motivasjon, impulsivitet og utvikling av emosjonelle og språklige ferdigheter (Gooding, 2011; Mullins, 2017; Wilde, 2019).

Resultatene fra Wilde (2019) sin case-baserte avhandling tyder på barn med ADHD kan ha utbytte av systematisk opplæring i musikk, blant annet fordi det kan fremme positive interaksjoner og samarbeid. Et sentralt funn var at kjernesymptomene på ADHD så ut til å være fraværende i de øyeblikkene elevene aktivt skapte/spilte musikk eller var kreativt engasjert i musikalske materialer. Disse funnene indikerer at barn med ADHD kan oppleve symptomfrie øyeblikk gjennom deltakelse i musikalske aktiviteter (Wilde, 2019).

Barn og unge med ADHD ser videre ut til å ha en tilbøyelighet for å tiltrekkes praktisk-estetiske fag som musikk. Abramo (2015) peker i denne sammenheng på det potensialet som ligger i musikkfagets egenart. Musikkfaget har potensiale til å vektlegge kreative oppgaver som komponering og improvisasjon med åpne svar. Slike oppgaver ser ut til å tilrettelegge for at elever med ADHD får anvendt sine sterke sider som kreative tenkere og problemløsere, og skaper rom for alternative løsninger, tanker og ideer. På denne måten kan musikkfaget tilby et læringsmiljø hvor elever med ADHD opplever at styrkene deres verdsettes og implementeres. Med riktig utforming ser musikkundervisningen ut til å kunne tilby elever med ADHD et avbrekk i en skolehverdag hvor mange kan oppleve mangel på mestring og at de ikke strekker til (Abramo, 2015).

¹ Eksekutive funksjoner er kognitive strategier som inkluderer evnen til å 1) opprettholde og styre oppmerksomheten, 2) bruke arbeidsminnet, 3) organisere og prioritere informasjon, 4) planlegge, 5) vurdere seg selv og 6) hemme responser (Lesiuk, 2015, s. 531).

Samlet sett indikerer den inkluderte litteraturen at musikkundervisningen har potensiale for å kunne være nyttig for barn og unge med ADHD på flere områder (Carrer, 2015; Gooding, 2011; Lesiuk, 2015; Mullins, 2017; Wilde, 2019). Til tross for at de kliniske og eksperimentelle studiene er gjennomført i kontrollerte omgivelser og forutsetter andre rammer enn de i ordinær musikkundervisning, gir de uttrykk for at musikkbaserte aktiviteter har en potensiell terapeutisk nytteverdi for barn og unge med ADHD.

2.2.3 Elever med ADHD sine forutsetninger for deltakelse i musikkundervisningen – utfordringer og behov

Det å ha kjennskap til ulike sider ved diagnosen og hvordan den kan komme til uttrykk i undervisningen, fremstår som en viktig forutsetning for å gjøre læreren bedre rustet til å tilrettelegge undervisningen (de l'Etoile, 2005; Melago, 2014; Mullins, 2017; Wilde, 2019). Det synes å være en uttalt enighet i litteraturen om at ADHD-symptomer vil være svært forskjellig fra barn til barn. Eksemplene på utfordringer som trekkes frem fremstilles dermed med det forbehold om at de ikke nødvendigvis vil gjelde alle barn med ADHD, og at de kan komme til uttrykk i ulik grad og kombinasjoner.

Flere av studiene vektlegger kjernesymptomene ved ADHD/eksekutive funksjoner, og eksemplifiserer hvordan diagnosen kan komme til uttrykk i musikkundervisningen. I musikkundervisningen kan symptomer på uoppmerksomhet komme til uttrykk på ulike måter. Barnet kan ha vansker med å engasjere seg i oppgaven igjen dersom de blir forstyrret, og bli lettere distraheret når oppgaver eller tema oppleves uinteressante eller demotiverende (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021). De kan unngå å øve på en sang de ikke liker eller ha vansker med å øve på den samme sangen til den er ferdig innlært (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017). Hyperaktivitet kan komme til uttrykk som vansker med å sitte stille, overdreven prating og engasjement i det som for andre kan oppleves som uorganisert og meningsløs aktivitet (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). Impulsivitet kan komme til uttrykk ved at barnet bruker instrumenter i klasserommet uten at de fått lov eller beskjed om det. De kan ha vansker med å vente på tur, avbryte, snakke på upassende tidspunkt og ha vansker med å regulere følelser, særlig sinne (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). Flere av de intervjuede lærerne i Adolt-Silva (2021) sin studie gav uttrykk for erfaringer med at elever med ADHD kan trenge mer tid og ofte er veldig harde mot seg selv, særlig i lys av at de ikke kan noe for at de blir påvirket av konsentrasjonsproblemene. Lærerne gav videre uttrykk for at tilstedeværelsen av en personlig og genuin interesse for musikk var

viktig for elever med ADHD sin motivasjon i musikkundervisningen. Lærerne beskrev en slik interesse som en forutsetning for musikalsk utvikling og progresjon, særlig i tilfeller hvor elevene opplevde motgang eller tilbakeslag (s. 62). Dette tyder på at tilstedeværelsen av en interesse for musikk og at den implementeres i undervisningen har betydning for hvordan barn og unge med ADHD opplever og deltar i musikkundervisningen.

Elever med ADHD ser ut til å kunne ha vansker med temporal prosessering, motorikk og organisering. De temporale vanskene handler om at elever med ADHD kan prestere dårligere enn medelever på oppgaver hvor de skal estimere, forutsi eller oppfatte ulike intervaller og varighet. De motoriske vanskene kan for eksempel komme til uttrykk i oppgaver hvor de skal reprodusere rytmemønstre (Carrer, 2015; Lesiuk, 2015; Mullins, 2017; Wilde, 2019). Mangel på organisatoriske ferdigheter kan gjøre det vanskelig å planlegge og tenke ut hva som burde gjøres og i hvilken rekkefølge, for å lære en sang (Abramo, 2015; McAllister, 2012). Abramo (2015) peker imidlertid på at de sidene ved ADHD som kan skape utfordringer også kan fungere som styrker. Eksempelvis kan mangel på organisatoriske ferdigheter gjøre at de evner å tenke mer kreativt og kan komme på alternative løsninger, ideer og se sammenhenger andre ikke ser. Selv om barn og unge med ADHD kan ha vansker med å memorere isolerte fakta og detaljer som navn på komponister er de ofte gode til å se helheter. Han poengterer videre at en uheldig vektlegging og fokus på videreutvikling av områder elevene sliter med, kan føre til at elevens styrker ikke vektlegges eller benyttes for å kompensere for vanskene. Dette kan bidra til lave mestringsforventninger og mindre engasjement for skole.

Flere av de inkluderte studiene (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012; Melago, 2014), oppfordrer til å forstå kjernesymptomene i lys av teorien om optimal stimulering. Teorien bygger på en antakelse om at optimal kognitiv og atferdsmessig fungering er avhengig av ett visst stimuleringsnivå. Alle mennesker streber etter å opprettholde dette nivået, men barn med ADHD ser ut til å ha vansker med å oppnå samme grad av stimulering som andre barn får fra samme kilde. At elever med ADHD vandrer eller beveger seg når de ikke skal, forstås dermed som et forsøk på å heve stimuleringsnivået og er en indikasjon på at behovet for stimulering ikke blir møtt. I denne sammenheng vil det være nyttig å kaste et blikk på egen undervisningspraksis, være kritisk til hvilke krav den stiller til elevene og hvorvidt den skaper et stimulerende miljø. Å bruke denne teorien som forståelsesramme vil kunne bidra til at læreren forstår atferd som oppleves som forstyrrende, lite hensiktsmessig og frustrerende på en annen måte (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012; Melago, 2014).

2.2.4 Relasjonskompetanse og lærerens holdninger

Den inkluderte litteraturen gir uttrykk for at lærerens holdninger og relasjonskompetanse er av stor betydning for hvordan elever med ADHD opplever, fungerer og deltar i musikkundervisningen (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021; Edgar, 2014; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017; Wilde, 2019).

Negative holdninger til ADHD-relatert atferd ser ut til å kunne være hindrende for pedagogiske praksiser og ha negative konsekvenser for læringsutbytte (Wilde, 2019). Litteraturen fremhever betydningen av en lærer som er autentisk, empatisk, bryr seg om elevene og fremmer gjensidig respekt. Å legge til rette for at elevene kan gi uttrykk for og jobbe med følelser i musikkundervisningen, samt føler seg likt av læreren, ser videre ut til å kunne ha betydning for elevenes selvtillit, interpersonlige relasjoner, selvregulering og holdninger til læring og skole (Abramo, 2015; Edgar, 2014; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017). Ros og verdsetting av innsats fremstår som viktig for å fremme selvtillit, og unngå at eleven ser seg selv om en dårlig elev uten mulighet for å bli flink i musikk (Adolt-Silva, 2021; McAllister, 2012). McAllister (2012) peker på at elever har en tendens til å plukke opp og adoptere lærerens holdninger til dem og at det derfor er viktig at lærere kaster et kritisk blikk på egne holdninger og fremtoning. Lærere som uttrykker engasjement over elevenes måloppnåelse ser ut til å kunne føre til økt selvtillit og høyere mestringsforventninger, som igjen kan bidra til motivasjon. Ifølge henne er mulighetene for hva elevene kan få til uendelige når de har en grunnleggende motivasjon og tro på egne evner (McAllister, 2012, s. 19, 22). Avslutningsvis argumenterer litteraturen for at lærere og andre voksne som samhandler med barn og unge med en ADHD-diagnose fokuserer på elevens positive egenskaper, også i de situasjonene hvor atferden oppleves frustrerende (Abramo, 2015; McAllister, 2012; Melago, 2014). Andre strategier for å utvikle en god lærer-elevrelasjon som trekkes frem i litteraturen er å være en varm, omsorgsfull og fleksibel lærer som legger til rette for medbestemmelse (Abramo, 2015), tilbringe tid med hver enkelt elev individuelt for å bli kjent med dem som personer (Adolt-Silva, 2021), være tålmodig og hjelpe elevene med å finne frem til mestring og mening i undervisningen, kombinert med høye, men oppnåelige og realistiske forventninger til elevene (Guthe, 2017).

2.2.5 Spesifikke strategier for undervisning av elever med ADHD i musikkundervisningen

Litteraturen presenterer en rekke konkrete undervisningsstrategier for å håndtere ADHD-relaterte symptomer i musikkundervisningen. Strategier for hyperaktivitet kan være å opprettholde en variasjon av aktiviteter i løpet av en undervisningsøkt, tilrettelegge for at elevene blir tilstrekkelig stimulert og får ut energien sin, og at læreren modellerer for å hjelpe elevene med å holde fokus og ha en mer avslappet tilnærming. Strategiene for uoppmerksomhet handler om å korte ned verbale instruksjoner, lage en plan for undervisningsøkten og unngå unødvendige distraksjoner i klasserommet (bråkete klokker, mange bilder, rot etc.). Strategier for impulsivitet handler om å gi klare retningslinjer for læringsmiljøet, ha en proaktiv tilnærming (tenke over mulige scenarioer på forhånd og en passende positiv respons) og utvikle verktøy for selv-refleksjon (Abramo, 2015; McAllister, 2012; Melago, 2014). Andre konkrete undervisningsstrategier som nevnes i litteraturen er kontrollering av elevenes forståelse, bruk av kortere oppgaver/dele oppgaven i mindre deler, trening på spesifikke ferdigheter sammen med elevene, målsetting og korte pauser og en plan for hver undervisningsøkt som du deler med elevene (Guthe, 2017; Melago, 2014; Mullins, 2017). To av artiklene argumenterer også for kognitiv atferdsmodifikasjon² (CBM) som en nyttig læringsmodell for å hjelpe barn og unge med ADHD i musikkundervisningen. Vektlegging av operante læringsstrategier for kontroll av impulser og oppmerksomhet, fremstilles som mest hensiktsmessig for elever med ADHD (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012).

Behovet for å skape et forutsigbart og fleksibelt læringsmiljø med klare retningslinjer, er et gjennomgripende tema i litteraturen (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021; de l'Etoile, 2005; Guthe, 2017; McAllister, 2012; Wilde, 2019). De l'Etoile (2005) argumenterer for at barn med ADHD vil ha bedre forutsetninger for å lykkes i et forutsigbart, konsekvent og strukturert klasserom. Melago (2014) understreker imidlertid at ikke alle elever med ADHD nødvendigvis vil ha best utbytte av rigide rammer. Noen har behov for forutsigbarhet, mens andre kan kjede seg med for forutsigbare rammer. Dette aktualiserer igjen poenget om at barn med ADHD er forskjellige. Likevel ser kreative musikkaktiviteter med muligheter for selvuttrykk ut til å være særlig egnet for elever med ADHD (Abramo, 2015; Wilde, 2019)

² Opprinnelig omtalt som «Cognitive behavior modification» i artiklene (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). CBM er en læringsmodell bestående av tre store læringsteorier; operant læring og atferdsmodifikasjon, sosial læringsteori og kognitiv læringsteori.

Wilde (2019) sin case-baserte avhandling knytter lærerens relasjonskompetanse, holdninger og valg av undervisningsstrategier til elevenes opplevelser. Resultatene tyder på at utformingen av klasserommet og hvordan musikktilbudet er lagt opp på er avgjørende for at elever med ADHD får positive undervisningsopplevelser.

2.2.6 Konklusjon

Målet med denne litteraturgjennomgangen var å samle og analysere kunnskap om barn og unge med en ADHD-diagnose i musikkundervisningen. I tillegg til musikkundervisningens potensielle nytteverdi, mulige utfordringer barn med ADHD kan ha i musikkundervisningen og betydningen av relasjonen til læreren, belyser litteraturen spesifikke undervisningsstrategier. Den inkluderte litteraturen gir uttrykk for et uttalt fokus på undervisningsstrategier som kan gjøre undervisningen enklere for læreren i form av å forebygge eller håndtere ADHD-symptomer. De studiene som diskuterer hvilke behov, opplevelser og utfordringer barn og unge med ADHD har i musikkundervisningen, var i stor grad basert på forskerobservasjoner og fortellinger fra lærere. Med unntak av Wilde (2019) var det ingen av de inkluderte studiene som benyttet elever med ADHD som informasjonskilde. Hun argumenterer for at videre forskning på ADHD og musikk burde fokusere mer på elevens opplevelser, og at et større antall case-studier sammen kan gi bedre innsikt i ADHD og musikkundervisningen (Wilde, 2019, s. 336). Min kjennskap til denne doktoravhandlingen kom på et tidlig tidspunkt i prosessen, allerede før litteraturgjennomgangen. Jeg opplevde dette argumentet som så viktig at jeg bestemte meg for å gjøre noe med det i form av å gjennomføre en studie med fokus på hvordan barn og unge med ADHD selv opplever at de blir møtt og hvordan behovene deres ivaretas. Å innta elevenes perspektiv utgjør dermed selve kjernen i min studie og reflekteres i oppgavens pragmatiske tilnærming til ADHD. Hva denne pragmatiske tilnærmingen innebærer vil forklares nærmere i slutten av teorigapitlet.

Både de musikkpedagogiske perspektivene og litteraturgjennomgangen gir uttrykk for at lærerens valg av innhold, relasjonskompetanse og grad av elevmedvirkning er viktige faktorer for hvordan elever opplever, fungerer og deltar i musikkundervisningen. I tillegg til disse ytre faktorene foregår det indre prosesser i elevene som har betydning for hvordan de opplever og deltar i undervisningen. Enhver handling eller atferd kan knyttes til indre prosesser som motivasjon og følelser. I det følgende skal vi derfor se nærmere på hvordan vi kan forstå premissene for elevenes deltakelse i musikkundervisningen ved hjelp av selvbestemmelsesteorien (SDT), som utgjør studiens analytiske rammeverk. Teorien er en

kompleks metateori og inneholder langt mer enn det som presenteres her. Bare deler av teorien som har betydning for min studie belyses.

2.3 Selvbestemmelsesteorien (self-determination theory)

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en teori om menneskelig motivasjon, følelser og utvikling med fokus på faktorer som fremmer eller hindrer assimilerende og utviklingsorienterte prosesser (prosesser som utvikler evnen til å tilpasse seg og fremmer personlig vekst) (Niemic & Ryan, 2009, s. 134; Ryan & Deci, 2000). Teorien tar utgangspunkt i tre grunnleggende behov; behovet for autonomi (selvbestemmelse), behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Deci og Ryan (2000) beskriver tilfredsstillende av disse behovene som essensielle for optimal fungering, vekst og integrasjon, sosial utvikling, motivasjon og personlig *well-being* (velvære). SDT bygger på en antakelse om at mennesker er født nysgjerrige, interesserte og med en naturlig kjærlighet for det å lære, og et ønske om å internalisere kunnskap, skikker og verdier i det miljøet de befinner seg i (Niemic & Ryan, 2009).

Behovet for autonomi handler om behovet for å oppleve læringsprosesser og egen atferd som selvvalgt og frivillig (Niemic & Ryan, 2009). I hvilken grad behovet for autonomi tilfredsstilles handler med andre ord om elevenes opplevelse av mulighet til påvirkning og kontroll i opplæringen. For å tilfredsstille behovet for autonomi er det sentralt at eleven oppfatter seg selv som en aktør med kontroll over egen skolehverdag, fremfor en brikke i et spill uten mulighet for påvirkning (Tangen, 2019). At elevene av egen fri vilje bruker tid på å øve på instrumenter/en sang hjemme eller engasjerer seg i musikkturen, kan være uttrykk for autonomi (Niemic & Ryan, 2009). Strategier for å fremme autonomi handler om å minimere prestasjonspress og opplevelser av tvang i klasserommet. Det er med andre ord essensielt at elevene opplever å ha en stemme og valgmuligheter, og at læreren evner å innta elevenes perspektiv. Elevenes opplevelse av valgmuligheter og medbestemmelse betyr likevel ikke mangel på rammer. Autonomistøttende undervisningsstrategier innebærer også tydelige forventninger, veiledning i læringsaktiviteter og konstruktive tilbakemeldinger (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009)

Behovet for kompetanse handler om behovet for å føle seg flink og at skole-relaterte aktiviteter oppleves som nyttige (Niemic & Ryan, 2009). I hvilken grad behovet for kompetanse tilfredsstilles er dermed avhengig av hvorvidt elevene opplever og forventer mestring, og skolearbeidet som meningsfullt. Hvorvidt skolearbeidet oppleves som

meningsfullt henger ofte sammen med opplevelser av læringsutbytte. I hvilken grad læringsdimensjonen er fremtredende kan imidlertid variere og henger sammen med de ulike fagenes egenart. I praktisk-estetiske fag som musikk vil ikke hovedvekten nødvendigvis ligge på den faglige læringen, men også opplevelser av å få ting til, skaperglede og tilegnelse av praktiske ferdigheter med overføringsverdi til livet. Om skolens innhold oppleves som meningsfullt er med andre ord avhengig av hvorvidt elevene opplever at aktiviteten fører til læring, er seriøs, betyr noe og/eller skaper en forskjell (Tangen, 2019). At elevene opplever å ha forutsetninger til å mestre de utfordringene de møter i læringsaktiviteter er et eksempel på kompetanse (Niemic & Ryan, 2009). Strategier for å fremme kompetanse handler om tilpasning av læringsaktiviteter, og komme med konstruktive tilbakemeldinger (vurdering) som gir elevene relevant informasjon om hvordan de kan mestre aktiviteten. Positive mestringsforventninger (tro på at de klarer oppgaven) fremstår som nødvendig for elevenes deltakelse og at aktiviteten oppleves som verdifull (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009).

Behovet for tilhørighet handler om behovet for å føle seg verdsatt, støttet, respektert og en del av læringsfellesskapet. I hvilken grad behovet for tilhørighet tilfredsstilles er avhengig av hvorvidt eleven føler at læreren liker, respekterer og verdsetter hen. Behovet for tilhørighet er dermed avhengig av at eleven bryr seg om andre og opplever at andre bryr seg tilbake (Niemic & Ryan, 2009; Rogers & Tannock, 2018). Strategier for å fremme tilhørighet handler om å skape et læringsmiljø hvor elevene føler seg likt, tatt vare på og respektert. I denne sammenheng er hvordan læreren snakker med elevene av betydning. Et eksempel på en måte å snakke med elevene på som fremmer tilhørighet er å ha et ikke-kontrollerende (jeg foreslår at ...) og informativt språk (jeg har lagt merke til.. hva tenker du om det?). En annen måte å fremme tilhørighet kan være å anerkjenne og respektere elevenes negative følelser, gjennom å gi negative reaksjoner like mye verdi og plass som positive. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å invitere til dialog og samtale rundt elevenes tanker og opplevelser av ulike læringsaktiviteter (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009).

Tilfredsstillensen av de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet henger nøye sammen med og regulerer elevenes motivasjon. Figuren nedenfor er en forenklet versjon av Ryan og Deci (2000) sin modell av selvbestemmelseskontinuumet (s. 72).

Modellen illustrerer sammenhengen mellom ulike former for motivasjon, tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene, hvilke motiver elevene har for å utføre en atferd og ytre påvirkninger fra for eksempel foreldre eller lærere.

Figur 2.1

Forenklet versjon av Deci og Ryan (2000) sin modell av selvbestemmelseskontinuumet (s. 72)

Selvbestemmelseskontinuumet for motivasjonstyper					
Ikke selvbestemt		←————→		Selvbestemt	
Amotivasjon	Ytre motivasjon				Indre motivasjon
Ingen regulering	Ytre regulering	Introjisert regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	Indre regulering
Ingen intensjon. Mangel på kontroll	Ytre press. Ytre belønning og straff.	Indre press. Skyldfølelse. Indre belønning og straff.	Verdsetter det. Viktig for egne mål	Forenelig med egne verdier	Av lyst/interesse/ Glede/ nytelse.

Deci og Ryan (2000) snakker altså ikke om motivasjon som noe vi har eller mangler, men at motivasjon kan være god eller dårlig. Jo lenger til høyre vi beveger oss på kontinuumet jo høyere er opplevelsen av selvbestemmelse (autonomi) og motivasjonens kvalitet.

Helt til venstre finner vi *amotivasjon*, som oppstår når en elev 1) ikke føler seg kompetent til å gjennomføre gitt aktivitet/handling, 2) ikke tror at aktiviteten leder til et ønsket utfall eller 3) ikke opplever at aktiviteten har en verdi. Helt til høyre finner vi *indre motivasjon*, hvor selve gleden ved å gjennomføre aktiviteten er drivkraften for handlingen. Indre motivasjon oppstår når en handling oppleves som frivillig, interessant og meningsfull i seg selv, uavhengig av ytre faktorer som forventninger om prestasjon og eventuelle belønninger. En opprettholdelse av indre motivasjon er avhengig av at de grunnleggende behovene for autonomi og kompetanse tilfredsstilles. I midten finner vi fire ulike former for *ytre motivasjon*. Den minst autonome formen for ytre motivasjon er knyttet til *ytre regulering*. Et eksempel er når elever gjennomfører en aktivitet de opplever som meningsløs eller kjedelig, fordi de ønsker å unngå anmerkning eller vil ha en god karakter. *Introjisert regulering* er knyttet til atferd som har betydning for personens egenverdi og selvtillit. Atferden utløses som følger av et indre press, hvor målet er å styrke selvet eller unngå skam, skyld eller angst. *Identifisert regulering* er knyttet til motivasjonsregulering gjennom identifikasjon. Atferden og handlingene styres da av et personlig mål som oppleves viktig. *Integrert regulering* er den mest autonome formen for ytre motivasjon, og oppstår når den identifiserte reguleringen er integrert med selvet og samsvarer med ens andre behov og verdier (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000).

I en skolehverdag møter elevene mange ulike oppgaver som ikke nødvendigvis vil oppleves som frivillige og meningsfulle. Det å skulle basere opplæringen på indre motivasjon alene vil dermed være problematisk. Integreert regulering av ytre motivasjon har vist seg å være avgjørende for at elever tar initiativ til og deltar i læringsaktiviteter som ikke oppleves interessante og morsomme. Niemic og Ryan (2009) mener derfor at det er viktig med lærere som har kunnskap om hvordan en kan bidra til at elevene utvikler en integreert regulering:

[...] in classroom contexts that support satisfaction of autonomy, competence, and relatedness, students tend to be more intrinsically motivated and more willing to engage in less interesting tasks, and to value academic activities. With higher volition, learners demonstrate higher-quality learning outcomes, enhanced wellness, and a greater value for what school has to offer. (s. 140)

Det handler med andre ord om å utvikle en undervisningspraksis som støtter de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009).

2.3.1 Selvbestemmelsesteorien og ADHD

Forskning på ADHD og motivasjon har i stor grad vært begrenset til å undersøke effektene av ytre press, som belønning og straff, på atferd og prestasjon. Funnene indikerer at barn og unge med ADHD ser ut til å ha motivasjonsrelaterte utfordringer. Denne forskningen knytter de motivasjonsrelaterte utfordringene til dysreguleringer i dopaminsystemet som resulterer i en endret følsomhet for belønning og/eller straff og plasserer dermed årsaken til motivasjonsutfordringene i eleven (Morsink et al., 2021). Det har likevel blitt gjennomført noe forskning med en bredere tilnærming til motivasjon hos barn og unge med ADHD, som vier mer oppmerksomhet til betydningen av selvbestemmelse. Rogers og Tannock (2018) sin studie av elever med ADHD sine opplevelser i klasserommet tyder på at barn og unge med ADHD opplever undervisningen som mer kontrollerende, føler seg mindre kompetente og har dårligere relasjoner til læreren enn medelever. Et sentralt funn i tilknytning til behovet for kompetanse var at elevene med ADHD følte seg mindre kompetente sammenlignet med kontrollgruppen, til tross for at de i realiteten hadde de samme leseferdighetene. En omfattende litteraturgjennomgang av forskning på barn med ADHD sin selvoppfattede kompetanse tyder imidlertid på en tendens til å overvurdere egen kompetanse (Owens et al., 2007). Noen forstår denne overvurderingen som en form for selvbeskyttelse (Rogers & Tannock, 2018). Hva som kan være årsaken til at barn og unge med ADHD rapporterer lavere

autonomi, kompetanse og tilhørighet enn sine medelever er imidlertid uklart. Det presenteres ulike hypoteser. En mulig forklaring kan være at ADHD-symptomene bidrar til en mer kontrollert tilnærming fra læreren. På den andre siden kan det handle om at barn og unge med ADHD ikke plukker opp støttende signaler i læringsmiljøet og derfor sitter igjen med andre opplevelser enn medelevene (Owens et al., 2007). Selv om jeg i min studie mangler grunnlag for å sammenligne informantene med medelevene, er denne forskningen interessant. Forskningen på motivasjonen til barn og unge med ADHD ser ut til å ha vært preget av en medisinsk forståelse hvor årsaken til motivasjonsutfordringene plasseres i barnet. En slik tilnærming kan imidlertid innebære at man overser viktige sammenhenger, som forholdet mellom barnets egne ønsker, behov, opplevelser og krav fra omgivelsene. Det å forstå barn og unge med ADHD sin motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien ser ut til å kunne bidra til en dypere innsikt og en utvidet forståelse av motivasjon. Fremfor å avgrense forståelsesrammen av motivasjon til ytre observerbar atferd, forstås motivasjonen i lys av barnets behov og faktorer i omgivelsene. På denne måten forstås også *motivasjonsutfordringer* hos barn og unge med ADHD i en større sammenheng.

2.4 En pragmatisk tilnærming til ADHD

I begrepsavklaringen viste jeg til Haegele og Hodge (2016) sin oppfordring om å reflektere over hvordan en *definerer* og *diskuterer* diagnoser, fordi det påvirker hvilke forventninger vi har til, og hvordan vi samhandler med, mennesket som har blitt diagnostisert (s. 205). I begrepsavklaringen tok jeg først og fremst stilling til *definisjonen* av diagnosen, gjennom å konkretisere forståelsen som ligger til grunn når jeg skriver «elever med ADHD». I denne siste delen av teorikapitlet vil jeg ta stilling til hvordan diagnosen *diskuteres*, gjennom å konkretisere hvordan jeg posisjonerer meg i landskapet mellom de ulike måtene å diskutere diagnosen på. Denne posisjoneringen er en del av studiens analytiske rammeverk, fordi det har hatt betydning for hvordan jeg har analysert, tolket og presentert datamaterialet. Først vil jeg presentere de gjeldende diagnostiske systemenes medisinske definisjon av ADHD og tilhørende kjernesymptomer. Deretter presenteres det jeg har valgt å omtale som den tradisjonelle diagnosekritikken, etterfulgt av en alternativ tilnærming til diagnosekritikk.

2.4.1 Medisinske definisjoner på ADHD og tilhørende kjernesymptomer

I Norge har 3-5 prosent av barn og ungdom under 18 år diagnosen ADHD (Helsedirektoratet, 2020). Det er kriteriene fra *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders version 5* (DSM-5), som skal ligge til grunn for diagnostisering, som deretter kodes etter *ICD-10* (Helsedirektoratet, 2016).

I DSM-5 klassifiseres ADHD som en nevroutviklingsforstyrrelse³ og knyttes til tre kjernesymptomer; oppmerksomhetssvikt/konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. I DSM-5 deles ADHD inn i tre undergrupper; hyperaktiv og impulsiv type, uoppmerksom type og kombinert type (American Psychiatric Association [APA], 2013). Majoriteten av de med en ADHD-diagnose oppfyller diagnosekriteriene for alle de tre kjernesymptomene og har kombinert type (Helsedirektoratet, 2016).

Symptomer på oppmerksomhetssvikt/konsentrasjonsvansker er begrenset oppmerksomhetsspenn, manglende evne til å gjennomføre oppgaver eller følge beskjeder, dårlige lytteferdigheter, å miste eller ikke ha kontroll på hvor ting er, bli forstyrret av ytre eller uviktig stimuli, å glemme daglige gjøremål, å unngå eller være motvillig til å starte på lekser eller aktiviteter som krever konsentrasjon, og manglende evne til å fokusere på detaljer/gjør slurvefeil på oppgaver. Symptomer på hyperaktivitet er vansker med å sitte stille eller overdreven kroppslig aktivitet, urolighet som er vanskelig å kontrollere, at barnet ser ut til å være drevet av en motor, manglende evne til å leke og engasjere seg i aktiviteter på en rolig måte, å være ute av stand til å sitte på plassen sin i klasserommet, samt overdreven snakking. Symptomer på impulsivitet er vansker med å vente på tur, å avbryte eller blande seg i andre sine aktiviteter og samtaler og svare på spørsmål før de er ferdig formulert (APA, 2013).

Helsedirektoratet (2020) beskriver konsentrasjonsproblemene som et resultat av vansker med å bearbeide informasjon. Dette kan gjøre det vanskelig å følge instruksjoner, gjennomføre oppgaver og organisere aktiviteter. Konsentrasjonsproblemene er på denne måten ikke et uttrykk for mangel på konsentrasjon, men snarere mangel på evne til å kontrollere den. Dersom barn og unge med en ADHD-diagnose opplever noe som interesserer dem, evner de å være fokuserte, motiverte og oppmerksomme over lengre tid. Vanskene opptrer først når oppgaver oppleves som kjedelige. ADHD opptrer sjeldent alene. Mange barn og unge kan oppleve tilleggsvansker som atferdsproblemer, angst, depresjon, lærevansker, søvnvansker, sosiale utfordringer, motoriske vansker og humørsvingninger. Det er heller ikke uvanlig at barn og unge med ADHD kan ha andre utviklingsforstyrrelser som autisme og tics (Helsedirektoratet, 2020). Ifølge ADHD Norge (2016) kan det ofte være vanskeligere å oppdage barn og unge med uoppmerksom type fordi de kan være «svært sjenerte og er ofte mer preget av tilbaketrekning, angst, tristhet, negativt selvbilde og apati, de misliker sterkt

³ funksjonsvansker eller forsinket utvikling av funksjoner i sentralnervesystemet (NevSom, 2022)

fokus på egen person i forsamlinger» (s. 7), noe som bidrar til at de ofte får diagnosen mye senere enn de med hyperaktiv og impulsiv type eller kombinert type.

2.4.2 Et diagnosekritisk perspektiv på ADHD

Diagnosemanualer som DSM og ICD inneholder retningslinjer og systemer som klassifiserer og definerer ADHD. Disse systemene har de siste tiårene blitt revidert en rekke ganger som følger av ny forskning og impulser fra en rekke ulike fagmiljøer. Hvordan vi forstår diagnosen har med andre ord endret seg over tid (Wilde, 2019, s. 34-35). Disse revisjonene og endringene har bidratt til en langvarig debatt og fremveksten av det jeg har valgt å omtale som den tradisjonelle diagnosekritikken. Kritikken handler både om diagnosens validitet, reliabilitet og uforutsette negative konsekvenser (Madsen, 2017, s. 40; Meerman et al., 2017). Til tross for at ny kunnskap fra nevrovitenskap og genetik kan gi bedre innsikt i biologiske mekanismer bak diagnoser som ADHD, ser det ut til å være relativt bred enighet om at psykiatriske diagnoser verken er særlig valide (at diagnosen ADHD faktisk måler ADHD) eller reliable (at det samme barnet får den samme diagnosen – ADHD – uavhengig av hvem som gjennomfører utredningen) (Madsen, 2017). Videre argumenterer den tradisjonelle diagnosekritikken for at diagnosen kan ha en rekke negative konsekvenser som innsnevring av normalitetsbegrepet, tingliggjøring⁴ og stigmatisering (Madsen, 2017; Meerman et al., 2017).

Diagnosekritikken problematiserer også begrepsbruken tilknyttet diagnoser som ADHD. I nyere tid har det blitt mer og mer vanlig å omtale ADHD som en nevroutviklingsforstyrrelse. Meerman et al. (2017) problematiserer imidlertid bruken av denne betegnelsen. De påpeker hvordan kontroversielle og kritikkverdige, men likevel gjennomgripende påstander om at ADHD er en genetisk nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, kan bidra til at lærere kjenner på en utilstrekkelighet, som igjen fører til at de søker løsninger utenfor egne evner og lærerprofesjonen. De argumenterer derfor for at en ny forståelse av ADHD kan bidra til at lærere unngår å betrakte de utfordringene mange elever med ADHD opplever, som utenfor skolens sosialiseringsoppdrag (Meerman et al., 2017, s. 1). I denne sammenheng presenterer de seks vitenskapelige forankrede poenger de mener enhver lærer burde vite om, og ta stilling til, i møte med barn og unge som har en ADHD-diagnose. Det første poenget handler om at *når på året et barn er født må tas i betraktning*. Det finnes mange årsaker til at et barn

⁴ [...] at noe betraktes som en ting uten å være det. I denne sammenhengen handler det om «[...] en avhumanisering av mennesket og menneskelige forhold» gjennom at «[...] menneskelige egenskaper, relasjoner og handlinger transformeres til ting og blir oppfattet som uavhengig av mennesket og dets sosiale relasjoner (Madsen, 2017, s. 34)

fremstår mer rastløs og mindre fokusert enn sine medelever. Å trekke konklusjonen om at det er ADHD som er årsaken til uoppmerksomhet og hyperaktivitet, kan i mange tilfeller være uriktig og uheldig. Det andre poenget handler om at det *ikke finnes en enkelt årsak til ADHD*. Det finnes ingen målbare biologiske markører eller objektive tester som kan gjennomføres for å stadfeste ADHD. Å betrakte ADHD som en «hjernefeil» eller nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse er likevel fristende, fordi atferdsvanskene da får en årsak og en løsning. Likevel er det mange faktorer som assosieres med ADHD. Disse operer i et samspill som ikke alltid impliserer kausalitet. Det tredje poenget problematiserer generaliseringen av små vitenskapelige studier og presiserer at *majoriteten av barn med ADHD har «normale» hjerner*. En ADHD-diagnose er en dårlig indikasjon på hjernestørrelse og omvendt. Gruppene som testes i mange hjernerelaterte studier er nøye utvalgt og representerer ikke alle med diagnosen. Videre sammenlignes gjerne utvalget med en kontrollgruppe som er «supernormale», og ofte privilegerte individer, uten psykiske diagnoser. Til tross for at denne typen forskning kan bringe oss et skritt nærmere til å identifisere biologiske markører, argumenterer de for at forskningsresultatene ikke burde generaliseres til barn som diagnostiseres i det daglige samfunnet. Det fjerde poenget fortsetter problematiseringen av å generalisere små vitenskapelige studier og stiller seg kritisk til om *den genetiske opprinnelsen til ADHD kan være overvurdert*. De forklarer hvordan forskning på forekomsten av ADHD i familier er preget av utfordringer med å skille genetiske og miljømessige faktorer som typisk finnes i familier, som fattigdom, foreldrestil og skilsmisse. De mener derfor at det er viktig at profesjonelle lærere tar hensyn til at «merkelappen ADHD», kan bidra til en falsk trygghetsfølelse hvor elevens atferd tilskrives en genetisk årsak med medisin som tilhørende kur. Det femte poenget problematiserer bruken av betegnelsen nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse i et medisinsk perspektiv. De argumenterer for at *medisinering av barn ikke er gunstig i et langtidsperspektiv i de fleste tilfeller*. I denne sammenheng setter de særlig søkelys på kommunikasjon av diagnosen til lærere. De hevder at informasjon om ADHD rettet mot lærere ofte fremstiller ADHD som en arvelig diagnose med synlige anatomiske og nevrokjemiske forskjeller, uten at det foreligger nok vitenskapelig grunnlag til å bygge opp under påstanden. De hevder at gamle studier som argumenterer for bruk av medisin, som i senere tid har blitt tilbakevist av nyere studier, ser ut til å få langt mer oppmerksomhet og anerkjennelse i forskningsmiljøet. Ifølge dem bidrar dette til å forsterke en uriktig sannhet om at ADHD er en arvelig diagnose med synlige anatomiske og nevrokjemiske forskjeller. Det siste poenget handler om at *en diagnose kan være skadelig for barnet*. De argumenterer for å vurdere om fordelene som følger en diagnose veier opp for ulempene. Noen av ulempene som

trekkes frem er; lave forventninger fra foreldre og lærere som blir til selvoppfyllende profetier; fordommer og stigmatisering; at barna anvender stereotypier tilknyttet til diagnosen på seg selv og på denne måten bidrar til selvstigmatisering, lav selvtillit og lavere mestringsforventninger; et mindre effektivt og potensielt motvirkende fokus på faste egenskaper istedenfor selve atferden; økt risiko for å overse kontekstuelle sosiale og samfunnsmessige årsaker (Meerman et al., 2017).

2.4.3 En alternativ diagnosekritikk: en pragmatisk forståelse av diagnosens funksjon

De systemene (DSM-5 og ICD-10) som de nasjonale faglige retningslinjene legger til grunn for diagnostiseringen av ADHD har altså over lengre tid vært utsatt for kritikk (Madsen, 2017; Meerman et al., 2017; Wilde, 2019). Kritikken omfatter som vist både påstander om at psykiatriske diagnoser som ADHD mangler validitet og reliabilitet, og kan ha en rekke uforutsette negative konsekvenser (Madsen 2017; Meerman et al., 2017). Madsen (2017) peker imidlertid på at til tross for kritikken relevans, har den i likhet med diagnosene den kritiserer, begrensninger:

Diagnosekritikken begår ofte samme feil som man kritiserer diagnosene for – symptom blir til sannheter og ting – gjennom hyppig navngiving er kritikk som «innsnevring av normaliteten», «tingliggjøring» og «stigmatisering» blitt sementert som sannheter. Det samme gjelder forståelsen av enkeltmennesker som blir diagnostisert, der man kritiserer den tradisjonelle sykdomsfokuserte og diagnostiserende behandlingen for å være undertrykkende og reduksjonistisk, men i iveren etter å kritisere ser man ut til å ha et [sic] inntatt en omvendt opphøyd rolle som «den undertrykte og umyndiggjorte pasientens forsvarer», men som regel uten å spørre om det virkelig forholder seg slik. (Madsen, 2017, s. 40-41)

Han presiserer at diagnosekritikkens tid ikke er forbi, men at det er formålstjenlig med en mer pragmatisk tilnærming til hvordan vi diskuterer, og dermed kritiserer, diagnoser. Ifølge Madsen (2017) vil det være mer hensiktsmessig å betrakte diagnoser som pragmatiske verktøy for å organisere lidelse (s. 25). Dette innebærer at diagnoser forstås som et resultat av samfunnets behov for å forstå menneskets lidelser og plager (s.40), en organisering som aldri kan bli «helt verdinøytral, ettersom den alltid er resultat av en bestemt verdsetting av menneskelig smerte og lidelse» (s. 26). Fremfor å betrakte diagnoser som universelt gyldige kategorier som i en medisinsk forståelse, eller feilaktige konstruksjoner som i en sosial forståelse, innebærer en pragmatisk tilnærming at man har et mer kritisk blikk på hvordan diagnosene virker inn på grupper eller enkeltpersoner i det virkelige liv (s.25). En pragmatisk

tilnærming innebærer at man også ser de positive sidene og mulighetene som ligger i en diagnose. Selv om en diagnose i noen tilfeller kan forstyrre identitetsutviklingen og bidra til stigmatisering, kan den også tilby felles grupperinger for mennesker som føler seg annerledes og deres pårørende (Madsen, 2017, s. 38). Poenget er at dersom vi skal diskutere de positive og negative sidene ved psykiatriske diagnoser, er det formålstjenlig at diskusjonen handler om hvilken funksjon diagnosen har for mennesket med diagnosen i det virkelige liv (s. 31). Denne tilnærmingen er i overensstemmelse med Befring og Næss (2019) sin definisjon av funksjonshemming, samt Haegele og Hodge (2016) sin beskrivelse av embodiment, fordi fokuset rettes mot individets personlige opplevelser av funksjonsavviket og konsekvensene av det. En pragmatisk tilnærming til å diskutere og kritisere diagnoser er på denne måten i overensstemmelse med hvilken forståelse som ligger til grunn når jeg bruker betegnelsen *elever med ADHD*. Den pragmatiske tilnærmingen handler altså ikke bare om hvordan jeg posisjonerer meg i diagnosedebatten, men om hvordan jeg forstår og tenker om ADHD som diagnose. Sagt med andre ord preger den hele grunnsynet mitt, og har på denne måten hatt analytiske følger. Ved å innta en pragmatisk tilnærming diagnoser har jeg blant annet i arbeidet med å analysere, tolke og fremstille datamaterialet vært opptatt av å formidle elevenes stemme.

3 Metode

Dette kapitlet tar sikte på å gjøre rede for studiens forskningsdesign og de forskningsverktøyene jeg har tatt i bruk for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.1 Litteraturgjennomgang

For å finne ut hvilken forskning som hadde blitt gjort tidligere ble det gjennomført en narrativ litteraturgjennomgang. Resultatene fra denne litteraturgjennomgangen ble presentert i teorikapitlet. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan litteraturgjennomgangen ble gjennomført.

I prosessen med å utarbeide søkeord ble *ADHD* og *musikkundervisning* (music education) identifisert som kjernebegreper. Kjernebegrepene ble utfyllt med begrepene *musikkterapi* (music therapy) og *utdanning* (education), for å finne artikler som knyttet musikkterapi til en utdanningskontekst/skolekontekst. Det ble gjennomført søk i databasene Eric, Jstor og Oria. Tabellen nedenfor illustrerer hvilke søkeordkombinasjoner som ble benyttet i de ulike databasene.

Tabell 3.1*Søkeordkombinasjoner i litteratursøket*

Database	Søkeordkombinasjoner søk 1	Søkeordkombinasjoner søk 2
Jstor og Oria	«ADHD» AND «music education»	«ADHD» AND «music Therapy» AND «education»
ERIC	ADHD OR attention deficit hyperactivity disorder OR attention deficit-hyperactivity disorder AND music education OR music learning OR music teaching OR music class	ADHD OR attention deficit hyperactivity disorder OR attention deficit-hyperactivity disorder AND music therapy OR music intervention OR musical therapy AND education OR school OR learning OR teaching OR classroom OR education system

Når jeg benyttet de samme søkeordkombinasjonene i Jstor og Oria som på ERIC, fikk jeg opp alt for mange treff – over 60 000 på Jstor og 100 000 på Oria. Jeg forsøkte derfor å søke på bare *ADHD* og *music education*, og fikk langt færre og mer presise treff. Dette er årsaken til at jeg har brukt flere søkekombinasjoner på Eric enn på Oria og Jstor. De samme søkekombinasjonene ble også gjennomført på norsk både i Oria og Idunn. Det resulterte imidlertid i ingen treff. Etter å ha gjennomført de to søkekombinasjonene i de tre databasene var det mange duplikater. Fremfor å gjennomføre flere søk i databaser valgte jeg derfor å gjennomføre manuelle søk i litteraturlistene til de inkluderte artiklene fra databasesøket. Også her var det mange duplikater, men det manuelle søket resulterte i en inkludert artikkel. I tillegg ble det gjennomført et eget søk i Oria med de samme søkeordkombinasjonene, for å undersøke om det fantes aktuelle doktorgradsavhandlinger som kunne belyse tema ytterligere.

Til å begynne med var inklusjonskriteriene at litteraturen måtte være publisert mellom 2010-2022 og være fagfellevurderte artikler eller antologier på engelsk eller norsk.

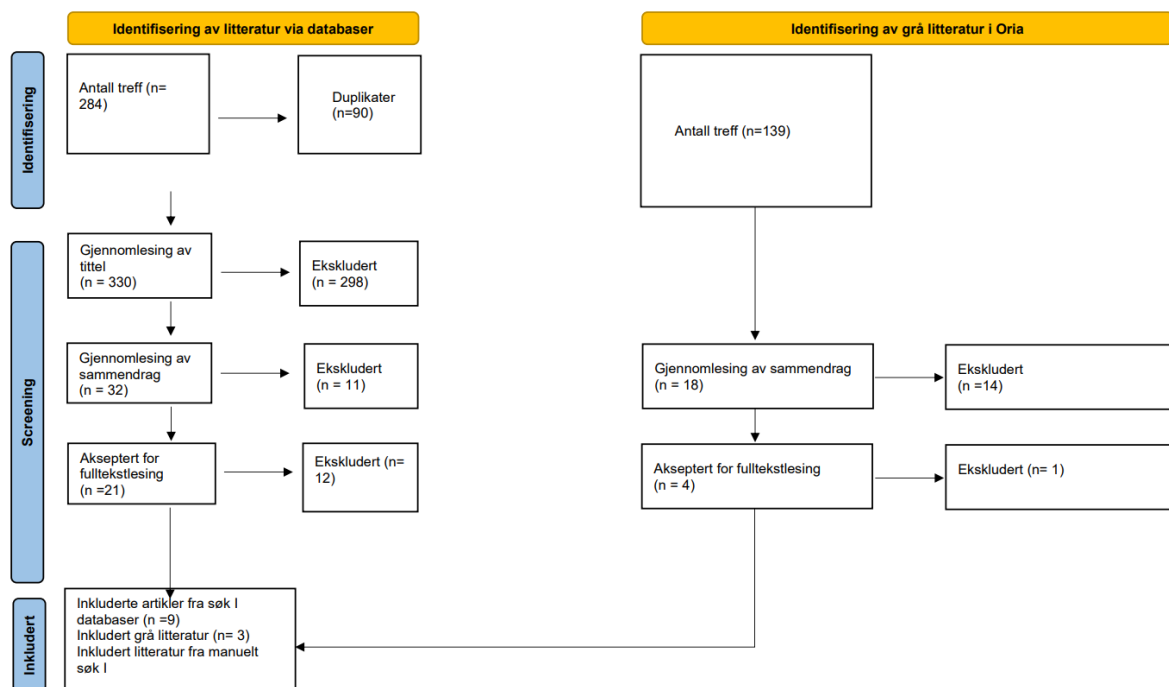
Inklusjonskriteriet for årstall ble etter hvert fjernet. I tillegg ble kriteriene om fagfellevurderte artikler/antologier utvidet til å inkludere doktorgradsavhandlinger. En doktorgradsavhandling gjennomgår mange av de samme prosessene som en fagfellevurdert artikkel. Det er flere forskere som går inn og vurderer arbeidet før det eventuelt godkjennes. Det kan være viktig/ny forskning i et doktorgradsarbeid som av ulike årsaker ikke har blitt skrevet om til artikler og fagfellevurdert, eller som ulike tidsskrift av ulike årsaker ikke vil publisere. De innholdsmessige kriteriene var at litteraturen skulle omhandle elever i grunnskolealder med ADHD eller elever med lignende utfordringer. Inklusjonskriteriene for kontekst var at de

skulle omhandle musikkundervisning i klasserom eller musikktilbud med overføringsverdi eller tilknytning til skolen.

Proessen med å inkludere og ekskludere litteraturen startet med å identifisere og fjerne duplikater. Det første trinnet for å vurdere litteraturens relevans var å lese gjennom tittel. Deretter ble sammendragene lest gjennom. Dersom jeg fortsatt var usikker etter å ha lest gjennom sammendraget gikk jeg inn i teksten og søkte etter *ADHD* og/eller skumleste deler av teksten for å vurdere aktualitet for fulltekstlesing. Figuren nedenfor gir en oversikt over prosessen med å søke etter, ekskludere og inkludere litteratur.

Figur 3.1

Oversikt over litteratursøk



3.2 Insider-rolle

At jeg har valgt å forske på en gruppe jeg er en del av (mennesker med en ADHD-diagnose) innebærer at jeg har det Unluer (2015) betegner som en *insider-rolle*. En slik rolle kan ha både fordeler og ulemper jeg som forsker må ta stilling til. En av fordelene med å forske på en gruppe man selv er en del av, er at man som forsker allerede har en forforståelse for, og kunnskap om, kulturen som forskes på. Dette gjør at en som forsker kan få lettere tilgang til sensitiv informasjon som kanskje ellers ville vært vanskelig å avdekke. Denne nærheten

aktualiserer imidlertid flere etiske problemstillinger tilknyttet samtykke, tvang og tilgang på personlig informasjon. Som nevnt kan den forforståelsen og kunnskapen man har bidra til at man som forsker klarer å innhente verdifull informasjon som ellers ville vært utilgjengelig. Forskerens egne erfaringer kan imidlertid gjøre det vanskelig å være objektiv, og bidra til at man lettere former antakelser om mening slik at man overser viktig informasjon. Det er derfor særlig viktig at jeg som forsker med en slik tilknytning og rolle, har et bevisst forhold til egen forforståelse og stiller meg kritisk til egen påvirkning gjennom hele prosessen (s. 1-2). Hun argumenterer likevel for at de positive sidene ved en slik rolle kan oppveie de negative. Dette krever imidlertid en forebyggende, transparent og bevisst tilnærming i forskningsarbeidet for å håndtere ulempene (s.6).

3.3 Vitenskapsteoretisk posisjonering

All forskning er forankret i vitenskapsteori og gir uttrykk for forskerens paradigmatisk ståsted. Dette paradigmatisk ståstedet kommer til uttrykk i forskningsdesignet – fra studiens formål og forskningsspørsmål, til valg av metode for innsamling og analyse av data (Krumsvik et al., 2019, s. 51).

Selv om paradigme typisk knyttes til Thomas Kuhn, forstås det i denne sammenheng i tråd med Hatch (2002) sin reviderte forståelse som;

[...] sets of assumptions that distinguish fundamentally different belief systems concerning how the world is ordered, what we may know about it, and how we may know it. (s. 11)

Å plassere seg innenfor et paradigme innebærer med andre ord at man reflekterer over og tar stilling til et sett av ontologiske (hva eksisterer), epistemologiske (hvilken kunnskap er mulig og relevant?) og metodologiske spørsmål (hvordan får vi kunnskap?) (Hatch, 2002, s. 11; Krumsvik et al., 2019, s. 59).

Studios formål og forskningsspørsmålenes vektlegging av barn og unges opplevelser gir uttrykk for en ontologisk og epistemologisk orientering i tråd med Hatch (2002) sin beskrivelse av det konstruktivistiske paradigmet. Ontologi handler om forståelsen av hva som faktisk eksisterer eller ikke – hvordan vi betrakter virkeligheten (Hatch, 2002; Krumsvik et al., 2019). Konstruktivister legger vekt på den enkeltes egne unike opplevelse av verden (individuelle konstruksjoner), fremfor en universell og absolutt virkelighet som er lik for alle. Overført til min studie handler det om at jeg som forsker betrakter barn og unge med ADHD

sine opplevelser som en reell virkelighet, uavhengig av om denne virkeligheten er forenlig med mine eller andres opplevelser. Et viktig poeng å understreke i denne sammenheng er at jeg som forsker ikke har direkte tilgang på elevenes opplevelser, men bare til det jeg selv observerer, og det elevene formulerer språklig om egne erfaringer og opplevelser.

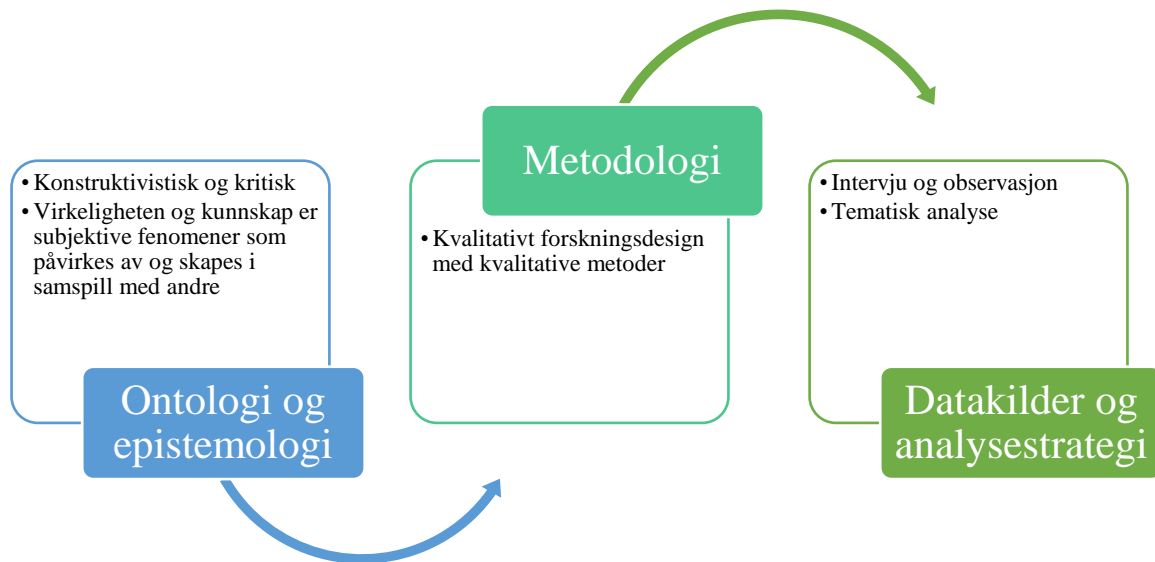
Epistemologi handler om hvilken kunnskap som er mulig og relevant, og hvordan vi tilegner oss denne kunnskapen. Konstruktivister tar utgangspunkt i at kunnskapen finnes i disse individuelle konstruksjonene, men skapes i et samspill med andre. I slike studier spiller forskeren en viktig rolle som medkonstruktør av den virkeligheten som en forsøker å formidle (Hatch, 2002). Overført til min studie innebærer det at jeg som forsker er med på å konstruere den virkeligheten som informantene erkjenner gjennom intervju og observasjon. Det er jeg som forsker som har formulert intervju spørsmålene og det er jeg som transkriberer intervjuet. Videre vil hvordan jeg er som person, kroppsspråk og de valgene jeg tar rundt oppfølging av spørsmål, være med på å forme den virkeligheten som formidles. Når det kommer til metode og resultater er intervju og observasjon vanlige metoder for innsamling av data i det konstruktivistiske paradigmet. Det vektlegges særlig rike data som gjør det mulig for leseren å kunne ta informantens perspektiv (Hatch, 2002).

I tillegg til oppgavens forankring i det konstruktivistiske paradigmet kan den pragmatiske tilnærmingen til ADHD som diagnose knyttes opp mot Hatch (2000) sin beskrivelse av det kritiske paradigmet. I tillegg til at ADHD forstås som en legitim diagnose, forstås den også i en historisk og sosial kontekst, hvor normalitetsbegrepet har bidratt til at de som faller utenfor ofte diagnostiseres og kategoriseres. Madsen (2017) beskriver dette som et resultat av samfunnets måte å organisere lidelse på som følger av en bestemt verdsetting av menneskelig lidelse (s.26). Dette er forenlig med det kritiske paradigmet ontologi hvor individets muligheter ses i sammenheng med historisk situerte strukturer. Tilhengerne av det kritiske paradigmet forstår med andre ord virkeligheten i lys av et sosialt konstruert system hvor mennesker behandles ulikt på bakgrunn av faktorer som etnisitet, kjønn og sosial rang. I likhet med det konstruktivistiske paradigmet er forskeren sentral i det kritiske paradigmet kunnskapssyn (epistemologi). Det kritiske paradigmet bærer også likhetstrekk med det konstruktivistiske paradigmet i form av et fokus på det subjektive, men plasserer det i en politisk kontekst. (Hatch, 2002, s. 16-17). Forankringen i det kritiske paradigmet innebærer å innta en kritisk posisjon til noe. I denne studien kommer det kritiske paradigmet til uttrykk både i studiens pragmatiske tilnærming til ADHD og i vurderingen av studiens reliabilitet og validitet (se s. 54-56).

Figuren nedenfor er en oversikt over studiens vitenskapsteoretiske posisjonering, koherens (indre sammenheng) og illustrerer posisjoneringens empiriske og dataanalytiske følger.

Figur 3.2

Oversikt over studiens vitenskapsteoretiske posisjonering



3.4 Kvalitativt forskningsdesign

Som den vitenskapsteoretiske posisjoneringen illustrerer forstås kunnskap som noe som skapes av de involverte, forskeren inkludert. Denne kunnskapen er konstruert ved hjelp av en rekke verktøy innenfor kvalitativ forskning. I det følgende vil jeg gjøre rede for valget av et kvalitativt forskningsdesign og tilhørende metoder for innsamling av data.

Valget av et kvalitativt forskningsdesign henger sammen med studiens vitenskapsteoretiske posisjonering i det konstruktivistiske og kritiske paradigmet, og problemstillingens fokus. Problemstillingens ordlyd gir tydelig uttrykk for at hovedmålet er å kunne si noe om eleven(es) opplevelse av musikkundervisningen. Hensikten er altså å forstå musikkundervisningen fra informantenes perspektiv. I tillegg til at jeg søker å innhente kunnskap om hvordan informantene opplever musikkundervisningen har jeg knyttet disse opplevelsene til informantenes ADHD-diagnose. Intervjuspørsmålene og studiens fokus innebærer dermed en forventning om at informantene gir meg innblikk i personlige og sensitive forhold. I denne sammenheng beskriver Thagaard (2018) kvalitative metoder som særlig egnet for studier som undersøker personlige og sensitive emner. Hun forklarer hvordan

slike studier krever at det foreligger et tillitsforhold mellom forsker og informant (s. 12). Opprettelsen av et tillitsforhold til informantene er dermed sentralt for gjennomføringen av dette forskningsprosjektet. Den insider-rollen jeg har som forsker med en ADHD-diagnose er et sentralt utgangspunkt for dette tillitsforholdet.

Kvalitative tilnærminger er videre særlig egnet for å studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til gjennom andre metoder (Silverman, 2011, s. 17). Barn og unge med ADHD sine opplevelser av og i musikkundervisningen, bygger på indre tilstander som ikke kan observeres direkte. Dette gjør at jeg som forsker er avhengig av subjektive vurderinger for å belyse studiens forskningsspørsmål og problemstilling (Hatch, 2002, s. 9). Med mål om å produsere et rikt datamateriale som gjør det mulig å ta informantenes perspektiv, har jeg derfor valgt kvalitativt intervju kombinert med observasjon av første orden som metodiske verktøy for å svare på problemstillingen.

3.5 Rekruttering og utvalg

Når det kommer til rekruttering har jeg fulgt Norsk senter for forskningsdata⁵ (NSD) sin anbefaling om at forespørselen formidles av noen som har naturlig tilgang til kontaktopplysninger, men samtidig ikke er i et direkte behandlingsforhold til vedkommende (Norsk senter for forskningsdata [NSD], u.å.-a). Ettersom jeg har tilknytning til ADHD Norges lokallag og flere digitale forum for ADHD var det naturlig å benytte disse arenaene for rekruttering etter søknaden til NSD (se vedlegg 1) ble godkjent. Jeg utformet et informasjonsskriv (se vedlegg 5) om hva deltakelse i prosjektet ville innebære, og ventet deretter på å bli kontaktet av foresatte for å sikre et frivillig, informert og dokumenterbart samtykke.

Kriteriene for deltakelse var at en måtte være diagnostisert med ADHD, være mellom 11-16 år, delta i vanlig musikkundervisning på mellomtrinnet eller ungdomsskolen (5.-10. klasse) og at barnet selv ønsket å delta i studien. Jeg endte opp med to informanter. En gutt som gikk på ungdomstrinnet og en jente som gikk på mellomtrinnet. Med tanke på intervjuguidens utforming og spørsmålenes egenart ønsket jeg helst å avgrense kriteriene for deltakelse til informanter på ungdomsskolen. For å sikre nok deltakere bestemte jeg meg likevel for å utvide kriteriene til å omfatte både mellomtrinnet og ungdomsskolen. De etiske refleksjonene

⁵ Fra 1. januar 2022 ble NSD en del av Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør), organisert som et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet (Sikt, u.å.)

rundt valget om å benytte barn og ungdom som informanter diskuteres nærmere under forskningsetiske refleksjoner.

3.6 Observasjon

I forkant av intervjuene bestemte jeg meg for å gjennomføre observasjoner av musikkundervisningen. Målet med observasjonen var tosidig; å skape referansepunkter til intervjuet, samt danne meg et bilde av omgivelsene til informanten (Merriam & Tisdell, 2016). Det er flere argumenter for hvorfor jeg har valgt å gjennomføre observasjoner i tillegg til intervju. Observasjoner gjør det mulig å legge merke til ting som har blitt rutine for deltakerne, og kan gi mer kunnskap om konteksten eller spesifikke hendelser, atferd og lignende. Merriam og Tisdell (2016) beskriver observasjon som den beste teknikken å anvende når en aktivitet, hendelse eller situasjon kan observeres direkte, når en ønsker et nytt perspektiv, eller når deltakere ikke evner eller er villige til å diskutere temaet som forskeres på (s. 140). Å observere innebærer at jeg som forsker kan rette oppmerksomheten mot hvordan elevene forholder seg til hverandre i musikkundervisningen. På denne måten bidrar observasjonene til et innblikk i informantenes sosiale liv, noe som kan føre til økt forståelse og tydeliggjøre hvordan eventuelle praktiske problemer kan løses (Thagaard, 2018).

Bjørndal (2011) beskriver observasjon som en profesjonell ferdighet som gjør det mulig å tilrettelegge for læring og utvikling. Å observere innebærer at man studerer sosiale situasjoner gjennom systematisk iakttagelse av deltakernes handlinger (Thagaard, 2018). I motsetning til intervjuet hvor man kan bruke lydopptak er man i observasjonen avhengig av hukommelsen og notatene for å huske (Merriam & Tisdell, 2016). For å kunne ende opp med så utfyllende og detaljerte notater som mulig valgte jeg derfor å gjennomføre det Bjørndal (2011) definerer som observasjon av *første orden*. Observasjon av første orden innebærer at observasjonen er den primære oppgaven, i motsetning til observasjon av andre orden hvor observasjonen får en komplementær funksjon og foregår samtidig som undervisningen (Bjørndal, 2011, s. 33). Jeg observerte dermed uten å delta i undervisningen.

Valg av observasjonsmåte henger sammen med vurderinger av eget kjennskap til miljøet som skulle observeres og hvordan ulike roller kunne antas å påvirke undersøkelsessituasjonen (Thagaard, 2018). I tillegg til at jeg ikke kjente noen av elevene, lærerne eller skolen fra før, vet jeg av erfaring at jeg kan bli nervøs i slike situasjoner, noe som kunne gjort det vanskelig å få med seg like mye ved deltakende observasjon som ved en ikke-deltakende observasjon. Bakgrunnen for valget av ikke-deltakende observasjon var handlet altså hovedsakelig om å

gjøre observasjonsoppgaven enklere for meg som forsker, slik at jeg kunne få med meg og notere mest mulig.

3.6.1 Planlegging og forberedelser

Å gjennomføre en god observasjon krever at den som observerer forbereder seg, er bevisst på observasjonsprosessens kompleksitet, og har en kritisk forståelse av det som observeres (Bjørndal, 2011). Som forberedelse til observasjonen ble det derfor utarbeidet et observasjonsskjema (se vedlegg 3) med utgangspunkt i Merriam og Tisdell (2016) sin sjekklister over elementer som det er sannsynlig er til stede i enhver observasjonssetting; fysisk setting, deltakere, aktiviteter, interaksjoner, samtaler, subtile faktorer og forskerens egen atferd (s. 140-142). Mye av forberedelsene til observasjonen gikk også ut på å lese meg opp på observasjon som metode og gjøre meg kjent med vanlige fallgruver og feilkilder, som det å ikke være kritisk til hvordan egne følelser og erfaringer kan styre hva du ser etter, får med deg og hvordan du tolker det du ser under observasjonen (Bjørndal, 2011, s. 41).

3.6.2 Gjennomføring

Planen var at observasjonene skulle gjennomføres i forkant av intervjuene. Grunnet uforventet fravær ble det imidlertid gjennomført to observasjoner i den ene klassen. Den siste observasjonen hvor informanten var til stede i undervisningen ble derfor gjennomført i etterkant av intervjuet. I forkant av observasjonene forklarte jeg til lærerne hvilken rolle jeg ønsket å ha i klasserommet (ikke-deltakende observatør). I starten av timene introduserte jeg meg selv som lærerstudent og at jeg var der for å se hvordan musikkundervisningen var på deres skole. Elevene var allerede orienterte om at jeg skulle komme og hvorfor, gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 7) de foresatte hatt fått tilsendt på forhånd av læreren. Jeg forklarte elevene at jeg kom til å sitte i et hjørne for meg selv og skrive ned litt notater for å huske hvordan timen var. Under observasjonen av den første klassen vekslet jeg mellom å sitte fremst i klasserommet ved siden av tavlen (lengst vekk fra døren) og bakerst i klasserommet. Jeg forsøkte å sette meg slik at jeg hadde overblikk over klasserommet og informantene som skulle intervjues, uten å være midt i elevenes synsfelt. Under observasjonene av den andre klassen satte jeg meg ved en tom pult innerst ved veggen på høyre side ganske nær vasken og døren. Til tross for at jeg inntok rollen som ikke-deltakende observatør og forsøkte å plassere meg strategisk i klasserommet hadde likevel tilstedeværelsen min en innvirkning på elevene. I løpet av observasjonene mine av den andre klassen var det flere tilfeller hvor et par av elevene kom bort til meg. I den første timen var en av elevene nysgjerrig på hva det var jeg noterte og sjekket ut om jeg hadde notert noe av det

hen hadde sagt. Jeg fikk inntrykk av at eleven var bekymret og så det som viktig å berolige. Jeg viste derfor eleven noe av notatene mine og forklarte at det var vanskelig å høre noe som helst over lyden fra gitarene. I den andre timen hvor læreren gjennomførte gitarprøven og var mye ute av klasserommet, henvendte et par av elevene seg til meg for å spørre om hjelp til å stemme gitaren, hva de skulle gjøre og om de fikk lov til å høre på sangen de skulle øve til på pc. Jeg svarte elevene, men ba dem om å prøve å stemme gitarene selv uten å hjelpe dem med det. Både i øyeblikket og i etterkant følte jeg meg usikker på om det var det riktige å gjøre og undret meg over hvordan elevene opplevde det.

3.6.3 Notater

Notatene fra observasjonen utgjør sammen med intervjuene datamaterialet fra feltarbeidet. Hvordan disse notatene skrives og bearbeides har derfor stor betydning. Det er viktig at notatene gjør det mulig å studere, vende tilbake til, analysere og reflektere over de gjennomførte observasjonene (Thagaard, 2018). I forkant av observasjonene ble det som nevnt utarbeidet et observasjonsskjema med hensikt å konkretisere hva notatene burde inneholde. Observasjonsskjemaet fungerte i praksis som en veiledning fremfor en fasit. Det er umulig å rapportere alt som skjer i løpet av en undervisningstime. Målet var å ende opp med notater som skapte en oversikt over timens forløp samt notasjon av spesifikke situasjoner som opplevdes som viktige, overraskende og/eller sentrale for tematikken. Disse notatene ble brukt til å skape en fortelling om musikkundervisningen for å kontekstualisere intervjuene. Hensikten med denne observasjonsbaserte fortellingen var å skape en større forståelse for hva informantene forteller om når de snakker om musikkundervisningen. Til tross for at jeg opplevde de to klassene jeg observerte som svært forskjellige, har jeg med hensyn til personvernet valgt å ikke identifisere hvilke av informantene som går i hvilke av de klassene jeg har observert.

3.7 Intervju

Semi-strukturert intervju ble vurdert som den intervjuformen som best kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen. Bakgrunnen for valget er at semi-strukturerte intervjuer åpner for en god flyt i intervjusamtalen, oppfølgingsspørsmål og fleksibilitet, samtidig som at en sørger for å belyse de temaene som er viktige for studien. Denne tilnærmingen innebar at intervjuet foregikk som en samtale, som ble styrt av de forhåndsbestemte temaene jeg ønsket å få kunnskap om og temaene som informantene tok opp (Krumsvik et al., 2019, s. 166-167; Thagaard, 2018, s. 91).

3.7.1 Planlegging og forberedelser

Hovedspørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 2) ble utarbeidet i tråd med problemstillingens fokus på elevenes opplevelser, ADHD og studiens analytiske rammeverk. Intervjuguiden ble utformet tidlig i forskningsforløpet når Bandura (1997) sin teori om *self-efficacy* (mestringsforventninger) og Covington (1984) sin teori om *self-worth* (selvverd), var planlagt å utgjøre det analytiske rammeverket. Jeg tenkte på disse teoriene som godt egnet i forkant av datainnsamlingen på bakgrunn av mine egne erfaringer med det å delta i musikalske aktiviteter. Spørsmålene i intervjuguiden bærer derfor preg av teoretiske begreper tilknyttet disse teoriene. Etter møtet med informantene og datamaterialet så jeg imidlertid at disse teoriene ikke egnet seg så godt som jeg hadde tenkt til å belyse dataene.

Selvbestemmelsesteorien og teorien om mestringsforventninger bygger på den samme ideologien om at mennesker er aktører i eget liv. De har imidlertid en ulik forståelse av hva dette innebærer. I teorien om mestringsforventninger forstås elevenes mestringsforventninger som den viktigste drivkraften for menneskers handlinger. I selvbestemmelsesteorien (SDT) betraktes derimot behovet for autonomi (selvbestemmelse) som den viktigste drivkraften for handling. SDT erkjenner likevel betydningen av mestringsforventninger, også omtalt som behovet for kompetanse (Sweet et al., 2014, s. 320). Til tross for at både Bandura (1997) og Covington (1984) sine teorier i stor grad kunne fungert som et analytisk rammeverk, vurderte jeg selvbestemmelsesteoriens fokus på autonomi som bedre egnet i lys av ønsket om å fremme elevenes stemme og det datamaterialet jeg samlet inn. En mulig løsning hadde vært å integrere de tre teoriene til et felles rammeverk. En slik integrering er imidlertid svært krevende med tanke på de ulike teorienes omfang. I lys av datamaterialet og problemstillingen vurderte jeg også selvbestemmelsesteorien som et tilfredsstillende analytisk rammeverk uten en slik integrering.

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte jeg å formulere spørsmål som oppmuntret til konkrete og utfyllende beskrivelser, for å sikre at informanten fikk mulighet til å presentere egne erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 95). Formuleringer som «opplever du», «på hvilken måte», «hva synes du om» og «hvordan synes du» eksemplifiserer hvordan jeg har valgt å fokusere spørsmålene i intervjuguiden. For å gjøre informantene trygge i intervjusituasjonen handlet de første spørsmålene om å bli kjent med informanten.

Krumsvik (2019) fremhever flere potensielle fallgruver når det kommer til utarbeidelsen av intervju spørsmål og intervjuguiden. En potensiell fallgrube er å utforme intervju spørsmål med et akademisk fagspråk som ikke er tilgjengelig for informanten (Krumsvik et al., 2019, s.

161). Informantenes forståelsesramme var derfor et viktig utgangspunkt for utarbeidelsen av intervju spørsmålene. Etter å ha formulert spørsmål i tråd med de sentrale temaene i prosjektet så jeg for meg spørsmålenes funksjon i praksis, og tenkte ut alternative formuleringer for å minimere risikoen for å havne utenfor informantens forståelsesramme. I forkant av intervjuet ble det derfor gjennomført et pilotintervju, med min søster som studerer musikk som intervjuobjekt. Til tross for at det å intervju et familiemedlem, som i tillegg studerer musikk, vil være helt annerledes enn å intervju elever jeg ikke kjenner, gav det meg en indikasjon på intervjuets lengde, om spørsmålene var forståelige, eventuelle uklare begreper og en generell tilbakemelding på utføringen av intervjuet.

3.7.2 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene. I forkant av intervjuene ba jeg de foresatte diskutere med informantene om hvorvidt de ønsket å gjennomføre intervjuet alene eller ha de foresatte til stede. Den eldste av informantene gjennomførte intervjuet alene, mens den yngste hadde mor til stede.

Før jeg startet intervjuene viste jeg informantene diktafonen og forklarte at jeg hadde den med meg for å ta opp det vi snakket om. Jeg understrekte at den ikke kunne kobles til internett og at ingen andre enn meg får høre opptaket. Jeg viste dem også intervjuguiden, som informantens foresatte hadde fått tilsendt på forhånd, og forklarte at den var for å hjelpe meg å huske alt jeg ønsket å spørre dem om. Jeg spurte begge informantene hvilke erfaringer de hadde med å bli intervjuet og om det var noe de ønsket å spørre meg om før vi begynte. Jeg fortalte begge informantene at jeg ikke hadde intervjuet noen før jeg begynte med dette prosjektet, og at jeg derfor var litt nervøs. Underveis i intervjuet minnte jeg dem på at de ikke hadde nødt til å svare på spørsmål dersom de ikke ville. I etterkant sjekket jeg ut hvordan de synes det var å bli intervjuet. Begge informantene gav uttrykk for at de synes det gikk greit.

3.7.3 Transkripsjon av intervjuene

Intervjuene ble transkribert ord for ord, inkludert pauser og uttrykk som «eh» og «hm». I prosessen med å transkribere intervjuene ble jeg nødt til å vurdere hvorvidt transkripsjonen skulle oversettes til bokmål eller skrives på dialekt. På bakgrunn av intervjuenes innhold og ivaretagelse av personvernet og anonymisering, bestemte jeg meg for å oversette intervjuene til bokmål. Denne oversettelsen ble imidlertid ikke gjort før i etterkant av den opprinnelige transkriberingen. På denne måten hadde jeg en originalversjon med min og informantens opprinnelige dialekt. Både jeg og informantene brukte i flere tilfeller dialektspesifikke uttrykk med betydning for meningsinnholdet. Det ble derfor lagt ned en del arbeid i å sikre at

oversettelsen i størst mulig grad ivaretok meningen og innholdet i det som ble sagt. Videre ble ikke informantenes setningsoppbygging eller formuleringer korrigeret, slik at det transkriberte materialet lå så nærme elevenes egne ord og uttrykk som mulig. Dersom informantene mumlet eller hadde markante endringer i stemmen ble dette notert i transkripsjonen. I etterkant av intervjuene ble det også formulert et støttenotat med beskrivelser av omgivelsene og informantenes dagsform. Dette notatet inneholdt også min generelle opplevelse av informantenes kroppsspråk gjennom intervjuet.

3.8 Refleksiv tematisk analyse

Refleksiv tematisk analyse ble vurdert som den analysestrategien som best kunne hjelpe meg å analysere intervjuene. I tillegg til at den egner seg til å analysere erfaringer og meningsproduksjon i intervjuer, er det en relativt ukomplisert, fleksibel metode med teoretisk frihet (Braun & Clarke, 2006). Valget av analysestrategi henger også sammen med studiens vitenskapsteoretiske posisjonering. Braun og Clarke (2019) beskriver forskerens subjektivitet og rolle som medkonstruktør av kunnskap, som selve kjernen i analysestrategien. Refleksiv tematisk analyse reflekterer med andre ord verdiene i det kvalitative paradigmet og har et konstruktivistisk kunnskapssyn.

Braun og Clarke (2006) beskriver to ulike tilnærminger for identifisering av tema og mønstre i datamaterialet; en induktiv og en deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming innebærer at man koder datamaterialet uten at man forsøker å få dataene til å passe inn i forhåndskonstruerte koder eller forskerens teoretiske forforståelse. Temaene er på denne måten sterkt knyttet til selve datamaterialet og kan derfor ofte ha liten sammenheng med intervju spørsmålene (s.83). En deduktiv tilnærming er derimot mer drevet av forskerens teoretiske interesse. En slik tilnærming gir ofte mindre rike beskrivelser av dataene generelt, men en mer detaljert analyse av utvalgt datamateriale (s. 84). Braun og Clarke (2006) forklarer videre hvordan genereringen av tema kan foregå på ulike nivåer: et semantisk nivå eller et latent nivå. En tematisk analyse på et semantisk nivå innebærer at den som analyserer ikke leter etter noe utover det en deltaker har sagt. En tematisk analyse på et latent nivå er typisk innenfor et konstruktivistisk paradigme, og innebærer at en går dypere enn bare det semantiske nivået. Analytikeren forsøker å identifisere og undersøke underliggende ideer og antakelser og ser dette i lys av det teoretiske rammeverket for å forme eller informere det semantiske innholdet i dataene (s. 84). De presiserer imidlertid at disse ulike tilnærmingene (induktivt vs. deduktivt) og nivåene (semantisk vs. latent) ikke må forstås som gjensidig utelukkende. Poenget er ikke at en som forsker må *velge* mellom de ulike tilnærmingene og

nivåene, men at en må gjøre rede for hvordan analysen er gjennomført. Dette innebærer blant annet å *ta stilling til* hvorvidt analysearbeidet hadde en deduktiv og/eller induktiv tilnærming og foregikk på et latent og/eller semantisk nivå (Braun & Clarke, 2019, s. 592).

3.8.1 Analyseprosessen

Analysen av intervjuene har blitt utført i tråd med Braun og Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse; 1) bli kjent med datamaterialet, 2) generere foreløpige koder, 3) lete etter tema, 4) revidere tema, 5) definere og navngi tema og 6) rapportskrivning (resultat og drøfting). I det følgende vil disse seks fasene presenteres som en lineær prosess. I realiteten har jeg i analyseprosessen forflyttet meg frem og tilbake mellom de ulike fasene.

Den første fasen handler om å bli kjent med datamaterialet. Analysearbeidet begynte allerede under selve intervjuet og transkriberingen. Etter transkripsjonen ble hver av intervjuene lest gjennom et par ganger. Både i etterkant av intervjuene, underveis i transkripsjonsprosessen og gjennomlesingen, noterte jeg ned ideer og tanker som dukket opp underveis. I denne innledende fasen forsøkte jeg å skaffe meg et overblikk over hva informantene faktisk hadde snakket om, og hvordan dette sto i forhold til problemstillingen, selvbestemmelsesteorien og tidligere forskning.

Den andre fasen handler om generering av koder. Etter transkriberingen og anonymisering ble begge intervjuene grundig gjennomgått og alt informantene sa, kodet. Noen utsagn ble kodet flere ganger, andre bare en gang. Noen av kodene var direkte knyttet til forskningsspørsmålene og andre mer empirinære.

Tabell 3.2

Eksempler fra kodingen

Tekstutdrag	Koder
1. På fritiden så pleier jeg å spille med venner og ...	1. Interesser
2. og det var kanskje litt for mange barn	2. Behov
3. jeg får av og til lyst (til å spille gitar)	3. Motivasjon
4. Jeg føler det at jeg får til en god del, men ikke alt.	4. Mestring

Tabellen over illustrerer at prosessen med å generere koder ikke er en nøytral gjengivelse av datamaterialet. Til tross for at jeg forsøkte å generere koder som var empirinære, er kodene

motivasjon og mestring eksempler som viser at min teoretiske forforståelse likevel har påvirket genereringen av koder. Dette er i tråd med Braun og Clarke (2006) sitt poeng om at det er umulig for forskeren å fullstendig løsrive seg fra sin egen forforståelse (s. 84).

Tematisk analyse innebærer ofte behandling av store mengder tekst. For å assistere forskeren i arbeidet med å generere koder, tema og organisere datamaterialet, benyttes ofte tekstbehandlingsprogram. Slike programmer kan hjelpe forskeren med å gjøre analysearbeidet organisert og systematisert (Castleberry & Nolen, 2018). Maher et al. (2018) påpeker imidlertid at programvaredesign og skjermstørrelse kan begrense forskerens interaksjon med datamaterialet. Skjermstørrelse og programmets design avgjør blant annet hvor mye en får se av hvert intervju og antall koder samtidig, noe som kan bidra til en sekvensiell behandling av datamaterialet. Dette kan gjøre den kontinuerlige prosessen med å se etter sammenhenger vanskelig og virke hindrende på refleksjonsprosessen. De anbefaler derfor å kombinere en digital koding med en manuell koding hvor man bruker tradisjonelle materialer som fargetusjer, papir og Post-it lapper. Dette vil kunne hjelpe forskeren å se datamaterialet på et makronivå (det store bildet) og i større grad oppmuntre til refleksjon. Begrensningene som løftes frem ved digital koding og nytten av å kombinere den med en manuell koding er i overensstemmelse med mine egne erfaringer fra analyseprosessen. I første omgang forsøkte jeg å kode intervjuene manuelt. Jeg opplevde imidlertid denne tilnærmingen som uoversiktlig og rotete. Til tross for at jeg bare hadde to intervjuer og 31 sider med transkripsjon å analysere, valgte jeg derfor å benytte NVivo i analysearbeidet. Å bruke NVivo gjorde det enklere å organisere datamaterialet og gav meg en oversikt over arbeidet og prosessen med å generere koder. Programmet har en rekke ulike funksjoner, som mulighet til å lage tankekart og ulike visualiseringer. Jeg har imidlertid ikke brukt noen andre funksjoner i programmet utover organiseringen av datamaterialet i koder og tema. I første omgang ble NVivo brukt til å lage en oversikt over datamaterialet hvor jeg kodet hvert enkelt intervju og alle utsagnene. På denne måten skaffet jeg meg en oversikt over hva informantene hadde snakket om og gjort meg opp et inntrykk av potensielle tema. Etter å ha foretatt en digital koding av datamaterialet jobbet jeg videre med intervjuene manuelt, både fysisk på papir og inne i et Word-dokument. Under den manuelle kodingen skrev jeg ned ideer underveis om mulige tema og sammenhenger i datamaterialet. I neste omgang så jeg på innholdet i hver av de midlertidige kodene i NVivo og undersøkte i hvilket grad meningsinnholdet i dem var likt og hvorvidt ulike koder kunne kombineres. Etter å ha fått en ide om potensielle tema ble hele materialet kodet manuelt etter de foreløpige temaene *elevenes interesser*, *elevenes vurdering av*

undervisningen, mestring og relasjoner. I et forsøk på å se datamaterialet i lys av selvbestemmelsesteorien begynte jeg å kode datamaterialet på nytt. Bakgrunnen for dette valget og beslutningen om å ikke fullføre den nye kodingen forklares senere.

Den tredje fasen handler om å identifisere potensielle tema. Som beskrivelsene av den andre fasen viser, foregikk arbeidet med å generere koder og tema parallelt. I prosessen med å utarbeide tema undersøkte jeg forholdet mellom de ulike kodene og sorterte de i grupper etter potensielle tema. Når jeg tok stilling til hva som kunne telle som et tema vektla jeg både hyppighet (hvor ofte informantene nevnte noe), hvor utfyllende svarene var og hvilken relevans de hadde for problemstillingen. At noe kom til uttrykk flere ganger var med andre ord ikke et kriterium for at noe kunne defineres som et tema. Også enkeltutsagn som bare kom til uttrykk i det ene intervjuet kunne defineres som et tema dersom det fremstod som særlig relevant for studiens forskningsspørsmål. På denne måten hadde noen av temaene eller undertemaene mange tilhørende koder, mens andre hadde langt færre.

Den fjerde og femte fasen som Braun og Clarke (2006) beskriver, handler om å revidere, videreutvikle, definere og navngi temaene. Etter identifiseringen av potensielle tema undersøkte jeg i hvilken grad temaene var dekkende og representative for intervjuene i sin helhet, og om kodene innenfor et tema handlet om det samme. På et tidspunkt forsøkte jeg å teoretisere temaene gjennom å undersøke hvordan den eksisterende kodingen og tematiseringen kunne forankres i selvbestemmelsesteorien. Dette innebar en mer deduktiv tilnærming hvor jeg bestemte meg for å gjennomgå og kode intervjuene på nytt. Det foreløpige temaet *Elevenes interesse for og relasjon til musikk* ble eksempelvis knyttet til behovet for autonomi og motivasjon. Det å innta en deduktiv tilnærming underveis gjorde det enklere å se datamaterialet i lys av det teoretiske rammeverket og hvordan informantenes utsagn kunne forstås. Underveis i den nye kodingen innså jeg imidlertid at denne tilnærmingen bidro til at datamaterialet forsvant litt i bakgrunnen for teorien. Jeg gikk derfor tilbake til den opprinnelige kodingen og finjusterte temaene for å sikre at overskriftene var representative for de aktuelle intervjuutdragene og innholdet. Den endelige avgjørelsen om å gå tilbake til den opprinnelige kodingen og ha en mindre teoridrevet utarbeidelse av tema, resulterte i empirinære overskrifter uten teoretiske begreper. Å si at jeg vekslet mellom en deduktiv og induktiv tilnærming i prosessen med å utvikle tema blir imidlertid ikke helt riktig. Som Braun og Clarke (2019) understreker er de konstruerte temaene «kreative og fortolkende fortellinger om datamaterialet, som utvikles i skjæringspunktet mellom datamaterialet i seg selv og forskerens forforståelse, teoretiske antakelser og analytiske ferdigheter» (s.594, min

oversettelse). Det å veksle mellom en induktiv og deduktiv tilnærming lar seg med andre ord ikke gjøre fullt ut, fordi en som forsker alltid til en viss grad vil være preget av egne erfaringer og teoretiske antakelser. Den analytiske prosessen med å generere koder og tema fra både et deduktivt og induktivt perspektiv er heller et uttrykk for den *refleksiviteten* som kjennetegner analysestrategien. Denne refleksiviteten handler om at man som forsker kontinuerlig må stille seg kritisk til og stille spørsmål ved egen forståelse av datamaterialet og forsøke å forstå det fra ulike perspektiver (Braun & Clarke, 2019). Tabellen nedenfor gir en oversikt over sluttresultatet fra analyseprosessen med å identifisere og navngi tema og tilhørende undertema.

Tabell 3.3

Oversikt over hovedtema og undertema fra analysen

Hovedtema	Undertema
Erfaringer med å lære	<ul style="list-style-type: none"> • Kroppslige utfordringer • Emosjonelle sider ved det å skulle lære • ADHD i undervisningssammenheng
Undervisningens innhold	<ul style="list-style-type: none"> • Utstyr • Valg av læringsaktiviteter
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjon til lærer • Klassemiljø

Den sjette fasen som Braun og Clark (2006) beskriver handler om produksjon av selve rapporten, altså presentasjonen av resultatene og drøftingen av dem. Det at jeg gikk tilbake til den opprinnelige kodingen og en mindre teoripreget navngivelse av tema betyr som nevnt ikke at jeg kvittet meg med den teoretiske forståelsen av datamaterialet, men at jeg valgte en mer induktiv tilnærming til hvordan resultatene skulle fremstilles og drøftes. Hensikten var å i større grad løsrive meg fra det jeg oppdaget ble teoretiske tolkninger av informantenes utsagn i resultatfremstillingen, og heller la disse tolkningene komme til uttrykk i diskusjonsdelen. I arbeidet med å skrive resultatfremstillingen oppdaget jeg også at jeg i for stor grad vektla mangfoldet av mening innenfor hvert tema (forskjellene mellom informantene), fremfor en felles mening. En slik vektlegging av mangfold er ifølge Braun og Clarke (2019) en indikasjon på at analysearbeidet er uferdig (s.593). Dette var et resultat av at jeg behandlet intervjuene som to separate datasett fremfor et helhetlig intervju. Årsaken til dette var at jeg

ønsket å få frem elevenes stemme. Tanken var at det å skille de to informantene fra hverandre ville bidra til en dypere innsikt i hvem informantene er og forstå dem bedre. Til tross for bruken av fiktive navn så jeg at en slik resultatfremstilling ikke bare skapte utfordringer i forhold til personvern, men også bidro til at analysen fikk et lavt abstraksjonsnivå. I siste del av analyseprosessen forsøkte jeg derfor å se på intervjuene som en helhet og i størst mulig grad undersøke og vektlegge det som var felles. Jeg har likevel valgt å fremheve noen forskjeller, fordi de oppleves som sentrale for studiens problemstilling.

3.9 Forskningsetiske refleksjoner

Prosjektet mitt innebærer forskning på en sårbar gruppe – barn og unge med ADHD. Når jeg har inntatt rollen som forsker i dette prosjektet har jeg derfor støtt på en rekke etiske problemstillinger knyttet til rekruttering, førstegangskontakt, taushetsplikt, anonymisering, frivillighet og vurdering av samtykkekompetanse.

3.9.1 Samtykke og personvern

Etter å ha fått samtykke fra informantens foresatte ble den aktuelle musikk læreren kontaktet og tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 6). For å ivareta elevens rett til anonymisering ble ikke eleven navngitt før det fysiske oppmøtet når observasjonene skulle gjennomføres.

Observasjonsdelen av prosjektet var en del av den ordinære undervisningen på skolen og involverte dermed de andre barna i klassen. NSD krever i slike sammenhenger at alle som er til stede og foresatte får informasjon om hva som er i fokus under observasjonen og hvilke opplysninger som registreres (NSD, u.å.-b). Dette kravet fra NSD bød på en ny etisk problemstilling – hvordan ivareta elevens anonymisering dersom det må sendes ut informasjonsskriv til de andre foresatte i klassen? Fremfor å skrive at jeg var der for å spesifikt undersøke en enkeltelev med ADHD valgte jeg derfor å formulere følgende:

«Jeg ønsker å komme på besøk for å gjennomføre en forskningsobservasjon av klassens samhandling i musikktime. Det er kun samhandlingen mellom elevene i musikktime som skal observeres. Dette innebærer at hele observasjonen anonymiseres».

For å unngå deling av personlige opplysninger på mail utover det som var nødvendig, gjorde jeg meg lite kjent med informantene på forhånd. Med unntak av hvilken alder og klasse de gikk i, visste jeg lite om elevene som skulle intervjues. Dette krevde at jeg i intervjusituasjonen måtte forsøke å bli kjent med informantene og justere spørsmål og intervjuet underveis. Intervjuene ble som nevnt gjennomført hjemme hos informantene.

Denne avgjørelsen innebar en rekke etiske vurderinger. På den ene siden innebar det en større risiko for personvernet, fordi jeg fikk kunnskap om adresse, bosted og innsikt i levevilkår. Samlet sett gav det meg tilgang på informasjon som ellers ikke villet kommet frem dersom intervjuet ble gjennomført et annet sted. Det var derfor viktig for meg at informantene, i samråd med foresatte, bestemte hvor i huset intervjuet skulle gjennomføres og på hvilket tidspunkt. Hensikten med dette var å unngå at hjemmebesøket opplevdes som invaderende for informantene. Valget om å gjennomføre intervjuene hjemme hos informantene handlet først og fremst om at det var det de selv ønsket. I tillegg til at det var mer praktisk for informantene, tenkte jeg at det også kunne bidra til trygghet å være i kjente omgivelser med tilgang til foresatte.

3.9.2 Maktforhold

Studiens vitenskapsteoretiske posisjoneringen og forskningsdesign innebærer en erkjennelse av at jeg som forsker har en aktiv rolle som medkonstruktør av den kunnskapen jeg søker å innhente (Kvale et al., 2015). Ifølge Kvale et al. (2015) krever en slik aktiv rolle at jeg som forsker tar stilling til de etiske forpliktelsene den innebærer:

Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Den kunnskap som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett. (s. 35)

Sitatet aktualiserer det asymmetriske maktforholdet som foreligger mellom meg som forsker og informantene. I planleggingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene var det derfor tre erkjennelser jeg var særlig opptatt av å ha i minnet. Den første erkjennelsen handler om at intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon hvor jeg som forsker definerer intervjusituasjonen. Jeg bestemmer intervjuets forløp- tema for intervjuet, hvilke spørsmål som følges opp og når intervjuet avsluttes (Kvale et al., 2015, s. 52). I forberedelsene og gjennomføringen av intervjuet forsøkte jeg derfor å legge til rette for at informantene kunne styre samtalen over på uventede tema og at intervjuet skulle foregå mer som en samtale. På denne måten minimerte jeg risikoen for å frata informanten muligheten til å snakke om tema de opplevde som viktige, men som jeg på forhånd ikke hadde tenkt ut. Den andre erkjennelsen handler om at intervjuet er en instrumentell dialog. Samtalen er ikke et mål i seg selv, men et *middel* jeg som forsker bruker for å få frem den intervjuedes perspektiv og opplevelse, i tråd

meg egne forskningsinteresser (s.52). Jeg opplevde det derfor som viktig å kommunisere til informantene hvorfor jeg ønsket å snakke med dem og hvilke intensjoner jeg hadde med å gjennomføre prosjektet. Den tredje erkjennelsen handler om at jeg som forsker har monopol på å fortolke det som blir sagt (s.52). Under intervjuet var jeg derfor opptatt av å stille oppfølgings spørsmål for å klargjøre om jeg hadde forstått de riktig. Valget om å gå vekk fra en teoriepreget fremstilling av resultatene var også forankret i denne erkjennelsen. Dette handlet om at jeg i resultatfremstillingen i størst mulig grad ønsket å formidle elevenes stemme, uten at de ble gjemt bak teoretiske tolkninger. Det har likevel foregått en utvelgelsesprosess hvor jeg som forsker har vurdert hvilke deler av intervjuene som burde inkluderes og formidles.

3.9.3 Barn som informanter

Punch (2002) hevder at metodologiske diskusjoner tilknyttet forskning på barn har hatt et dominerende etisk fokus, spesielt på samtykke, personvern og maktforhold. Samtidig som hun anerkjenner viktigheten av etiske refleksjoner som de nevnt over, argumenterer hun for at det også må vies plass til andre metodologiske forskningsspørsmål:

While it is vital to recognize that children are potentially more vulnerable to unequal power relationships between adult researcher and child participant, ethics can dominate debates about methodological concerns. Many other research issues are often disregarded and not given further attention since they are considered to be the same as those with adults. (Punch, 2002, s. 323)

Når en gjennomfører kvalitativ forskning med barn som informanter er det flere forskningsmessige utfordringer en som forsker må ta stilling til. Den første utfordringen handler om hvordan vi forstår, tolker og formidler barnas synspunkter. I denne sammenheng fremhever Punch (2000) viktigheten av å reflektere over voksnes måte å forestille seg (conceptualizing) barn og barndom på (s. 325). Vi lever i et voksendominert samfunn hvor voksnes kunnskap ofte verdsettes høyere enn barns. Barn er derfor gjerne ikke vant til å fritt kunne gi uttrykk for egne synspunkter og bli tatt seriøst (s. 324-325). Når jeg skulle gjennomføre intervjuene opplevde jeg det derfor som viktig å kommunisere hvorfor jeg ønsket å snakke med dem. Jeg forklarte elevene at jeg selv hadde ADHD og var musikk lærer, og at jeg derfor ønsket å finne ut mer om det. «Så det jeg har lyst til å prøve å finne litt ut av er hvordan dere synes det er å ha ADHD, men også hva dere synes om musikkundervisningen ... for jeg kan jo snakke mye med lærere, men det er noe annet å høre fra den som faktisk er elev da». En annen viktig erkjennelse er at vi som voksne aldri helt vil klare å innta barns

perspektiv. Når jeg tenker tilbake på de erfaringene jeg selv hadde som barn ser jeg disse fra et voksenperspektiv. Til tross for at jeg i størst mulig grad ønsket å formidle elevenes stemme vil både forståelsen av formidlingen av dem være farget av dette.

Den andre utfordringen Punch (2000) løfter frem er knyttet til validitet og reliabilitet.

Forskere som ønsker å formidle barns synspunkter blir ofte spurt hvorvidt de kan tro på det barna forteller. Slike spørsmål er gjerne forankret i antakelser om at barn har en tendens til å lyve eller ikke evner å skille mellom fantasi og det virkelige liv. Hun understreker imidlertid at både voksne og barn kan lyve i intervjuer og at dette gjerne er en strategi for å unngå ubehagelige situasjoner eller blidgjøre forskeren. Barn har gjerne et ønske om å blidgjøre voksne og kan være redde for voksnes reaksjoner. En strategi for å unngå dette er å bruke tid på å bygge en relasjon og få informantens tillit (s. 325-328). Mulighetene mine for å bygge en relasjon med informantene i forkant av intervjuet var begrenset. Jeg tenker likevel at valget om å gjennomføre intervjuet hjemme hos informantene, åpenheten rundt at jeg hadde samme diagnose, og gjerne ønsket å høre deres synspunkter, bidro til at intervjusituasjonen ble mer trygg for informantene.

Den tredje utfordringen handler om forskningens kontekst, altså hvor intervjuet gjennomføres. De fleste steder barn befinner seg er organisert og kontrollert av voksne. Det å intervju barn på skolen kan for eksempel bidra til at barnet kjenner på et press for å komme med «riktige» svar. Forskere bør imidlertid ikke ta for gitt at barnet ønsker å gjennomføre intervjuet et sted hvor de selv har mer kontroll, fordi det kan oppleves invaderende (s. 328). Som nevnt valgte jeg å gjennomføre intervjuet hjemme hos informantene. Dette var i tråd med informantens egne ønsker.

3.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og handler om å ta stilling til datamaterialets gyldighet for problemstillingen. På denne måten blir validitet et uttrykk for hvor godt datamaterialet jeg har samlet inn samsvarer med intensjonene mine for å gjennomføre studien og svarer på problemstillingen (Grønmo, 2016; Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018).

Reliabilitet handler om å ta stilling til hvordan datainnsamlingen er utformet og gjennomført. Reliabilitet er en forutsetning for, men ikke en garanti for høy validitet. At datamaterialet er pålitelig fremheves som en forutsetning for at det er gyldig eller relevant for problemstillingen. Samtidig kan et datamateriale være pålitelig uten å være relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016).

Vanligvis knyttes vurderinger av datamaterialets pålitelighet, altså reliabilitet, til hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere med de samme metodene (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) kritiserer imidlertid denne tradisjonen og argumenterer for å innta et interaksjonistisk perspektiv når man behandler spørsmålet om reliabilitet i kvalitative studier. En slik tilnærming innebærer at fokuset skiftes fra i hvilken grad resultatene kan reproduseres, til konteksten dataene er utviklet i og forskerens relasjon til deltakerne. Reliabilitet knyttes dermed til spørsmålet «gir en kritisk vurdering av prosjektet inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte?» (s. 187). Å argumentere for reliabilitet innebærer at jeg som forsker gjør rede for, og tar stilling til, hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen, kildenes troverdighet og studiens kontekst. For å sikre best mulig reliabilitet har jeg forsøkt å gi så detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetoder at de gir en utenforstående et reelt grunnlag for å vurdere forskningsprosessen i sin helhet. For å styrke reliabiliteten har jeg videre har jeg valgt å benytte to ulike strategier for innsamling av datamaterialet og koblet dette opp mot tidligere forskning. Bruken av ulike strategier er med på å styrke troverdigheten og bidro til et mer omfattende datamateriale.

Når det kommer til vurdering av validitet skiller Grønmo mellom tre ulike former for validitet i kvalitative studier; kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditet handler om forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner for å gjennomføre studien. Selv om høy kompetanse hos forskeren alene ikke garanterer høy validitet, øker den sannsynligheten for det (Grønmo, 2016). Det er ikke til å stikke under en stol at jeg som masterstudent mangler den kompetansen som en erfaren forsker innenfor kvalitativ forskning har. Likevel har jeg valgt metoder for datainnsamling som er nært knyttet til læreryrket og som jeg har fått trent på gjennom hele lærerstudiet – observasjon i klasserommet og samtaler med elevene.

Kommunikativ validitet handler om å vurdere datamaterialets kvalitet og i hvilken grad datamaterialet svarer på problemstillingen. Denne vurderingen bygger på dialog og diskusjon med ulike diskusjonspartnere, som for eksempel informantene i studien eller andre forskere. Formålet er å avdekke eventuelle spesielle problemer eller svakheter i forhold til studiens intensjoner (Grønmo, 2016; Kvale et al., 2015). Selve intensjonen med studien var å løfte frem barn og unge med ADHD sine egne opplevelser og perspektiver på musikkundervisningen. Både under og i etterkant av intervjuene har jeg derfor vært opptatt av

å kontrollere min egen forståelse av informantenes utsagn. Under selve intervjuet kontrollerte jeg om jeg hadde forstått de riktig med oppfølgings spørsmål.

Pragmatisk validitet er særlig relevant for forskning som brukes til å utvikle en bestemt praksis, og handler om hvorvidt studiens datamateriale og resultater danner grunnlag for bestemte handlinger. Validiteten blir dermed et uttrykk for i hvilken grad studien bidrar til endring og samsvarer med de handlingene som det legges vekt på å utvikle (Grønmo, 2016; Kvale et al., 2015). Målet med å gjennomføre denne studien var å få kunnskap som kan bidra til en god tilrettelegging av musikkundervisningen i klasser hvor en eller flere elever har en ADHD-diagnose. I hvilken grad studiens datamateriale og resultater danner grunnlag for bestemte handlinger og bidrar til endring er vanskelig å forutsi. Likevel vil jeg argumentere for at jeg oppfordrer til tre bestemte handlinger; 1) å involvere elevenes egen stemme i saker som angår dem gjennom å benytte barn og unge med ADHD som primærkilde, 2) å være kritisk til hvordan vi tenker om og møter barn og unge med diagnoser gjennom studiens pragmatiske tilnærming til diagnoser, og 3) å rette mer oppmerksomhet mot ADHD og tilpasset opplæring i praktisk-estetiske fag som musikk. Jeg har valgt å benytte metoder som er nært knyttet det profesjonelle virke som lærer; observasjon og intervju. Selv om observasjon og samtaler med elever i en forskningskontekst innebærer andre krav, er det handlinger lærere gjennomfører daglig.

I tillegg til å vurdere studiens validitet og reliabilitet er det relevant å diskutere studiens generaliserbarhet. Det handler om å ta stilling til resultatenes overførbarhet til andre mennesker, kontekster og situasjoner. Kvalitative studier som den jeg har gjennomført, har blitt kritiserte for å være lite generaliserbare. Kvale et al. (2015) problematiserer imidlertid slike konsekvente krav om generaliserbarhet, fordi de kan innebære antakelser om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig uavhengig av tid, sted, sosiale relasjoner og det enkelte individ (Kvale et al., 2015, s. 289). Som Wilde (2019) poengterer kan et større antall kvalitative studier gi bedre innsikt i ADHD og musikkundervisningen (Wilde, 2019, s. 336). Selv om studien min alene ikke kan beskrives som generaliserbar har den likevel en verdi og overførbarhet i form av at den utfyller eksisterende forskning med ytterligere perspektiver og funn.

4 Resultatkapittel

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for analyseresultatene. For å kontekstualisere resultatene av den tematiske analysen presenteres først en fortelling konstruert av observasjonsmaterialet.

Det ble gjennomført en observasjon av den første klassen i forkant av intervjuet, og to av den andre klassen, en før intervjuet og en etter. Hensikten med observasjonsfortellingen er å gi et bilde av konteksten de to informantene befinner seg i. Med andre ord er observasjonsfortellingen ment å gi et inntrykk av hvor i landskapet som kalles *musikkundervisning*, de to elevene befinner seg. Fremfor å dele rammefortellingen i tre ulike deler har jeg derfor bearbeidet observasjonsmaterialet til en felles fortelling. Etter fortellingen presenteres resultatet fra den tematiske analysen. Resultatenes kvalitet, hvordan de kan forstås og mulige implikasjoner for praksis vil drøftes i den påfølgende diskusjonsdelen.

4.1 Observasjonsbasert fortelling – en kontekstualisering av intervjuene

I det følgende presenteres observasjonsfortellingen. Denne fortellingen vil videreføres innimellom resultatene fra intervjuene for å utdype forståelsen av det informantene sier.

I den første klassen jeg observerer blir jeg med læreren inn i elevenes vanlige klasserom og står i døren mens elevene finner plassene sine. Klasserommet er fargerikt og dekorert med kunst som elevene har laget, og forskjellig støttemateriell som gangetabeller og ukeplaner. Læreren henvender seg til klassen og minner dem på skrivet de fikk med hjem, og at jeg er der for å se hvordan de gjennomfører musikkundervisningen på deres skole fordi jeg skal bli musikk lærer. Læreren snur seg til meg og spør om det er noe jeg ønsker å si. Jeg hilser på klassen, forteller hva jeg heter og at jeg snart er ferdig utdannet lærer. Læreren forteller meg at de er vant til å ha studenter der og spør meg om hvor jeg ønsker å sitte. Hen forklarer at når de har studenter på besøk sitter de gjerne foran eller bak i klasserommet. Jeg velger å sette meg på en stol i hjørnet, helt fremst i klasserommet ved tavlen. Mens jeg setter meg, henvender læreren seg til klassen og forklarer hva som er planen for timen. Elevene får beskjed om å finne frem datamaskinene sine og skru de på, slik at den kobler seg til nettet mens de synger og er klare til komponeringen som de skal gjøre resten av timen. Etter at elevene har funnet frem og ordnet datamaskinene sine, samles alle i en halvsirkel rundt læreren fremst i klasserommet foran tavlen og kateteret. Jeg sitter på samme sted i motsatt hjørne fra der elevene og læreren er. Læreren spør elevene om sangønsker. Jeg observerer at mange av elevene rekker opp hånden og vil komme med forslag. Med utgangspunkt i elevenes ønsker finner læreren frem instrumentalversjoner med tekst på SMART-tavlen. Til å begynne med synger hele elevgruppen unisont, deretter deles de inn i to, etter hvert tre grupper, for å synge kanon. Alle elevene ser ut til å være med å synge, og flere beveger seg til musikken i takt med rytmen. Læreren synger med elevene og bytter på å stå og sitte, og kommer med oppfordringer underveis om å synge høyere. Mens elevene synger, sitter jeg i hjørnet fremme,

beveger meg til musikken og smiler litt. Etter 20 minutter med sang får elevene beskjed om å begynne med komponeringen. De finner frem hodetelefoner og setter seg på pultene sine. Når elevene har kommet i gang med komponeringen bestemmer jeg meg for å gå bak i klasserommet hvor læreren står, fordi jeg ikke får sett skjermene deres der jeg sitter. Når jeg kommer bak, hvisker jeg og læreren oss imellom. Læreren forteller meg litt om hvilket program de bruker, hva de har jobbet med tidligere og at hensikten med oppgaven er at de skal være kreative og bli kjent med programmet. Når elevene begynner med komponeringen, observerer jeg at det er veldig stille i klasserommet. Alle sitter med hodetelefoner, ser ut til å gjøre det de skal og fremstår som engasjerte i aktiviteten. Etter at de har jobbet en stund bytter flere av elevene som sitter sammen med hverandre hodetelefoner for å høre hverandres komposisjoner. Underveis går læreren bort til flere av elevene og spør om hen får høre hva de har laget. Mot slutten av timen får de som vil, vise frem hva de har laget til resten av klassen. Når elevene begynner å vise frem går jeg frem igjen og setter meg. Jeg legger merke til at flere av elevene kommer med positive tilbakemeldinger til hverandres komposisjoner. Når det er ti minutter igjen av timen får elevene beskjed om å pakke ned datamaskinen og legge den i hylla fordi de har gloseprøver som skal deles ut. For å få ro i klasserommet holder læreren opp hånden som et stoppteegn. Flere av elevene gjør det samme og står ved pultene sine med ryggsekken på, mens ordenselevne rydder og gjør klasserommet klart til helg. Når jeg er ferdig med å observere den første klassen sitter jeg igjen med et inntrykk av en time med tydelig struktur. Elevene får klare beskjeder om hva som skal skje og får hjelp til å holde kontroll på tiden underveis. I de tilfellene hvor enkeltelever får komme med forslag til hvilken sang de skal synge eller viser frem komposisjonene sine, opplever jeg medelevene som positive og støttende.

I den andre klassen observerer jeg to musikktimer hvor de øver de til, og begynner på, gjennomføringen av en gitarprøve. Elevene har fått utdelt ark med gitargrep, og et ark med akkorder og tekst, til den låten de har valgt. Elevene kunne velge mellom to låter «Thinking out loud» eller «Oceanside». Prøven har blitt utsatt fordi klassen har hatt MOT-tid i musikktime. Dette har resultert i at de har hatt få musikktimer det siste halvåret og at planen om å bytte grupper, slik at de som hadde hatt gitar skulle ha piano og omvendt, utgikk. Begge timene starter med at jeg og musikk læreren går ned til musikkrommet, for en felles oppstart med hele klassen og registrering av fravær. Klassen blir deretter delt inn i to grupper; en pianogruppe som blir igjen nede i klasserommet, og en gitargruppe som tar med seg gitarer og går til et vanlig klasserom i etasjen over. Jeg blir med gitargruppen. Mens vi

venter på at læreren skal låse opp klasserommet spør en av elevene meg om jeg er vikar. Jeg forklarer at jeg er student og at jeg skal fortelle mer når vi går inn. Når vi kommer inn i klasserommet ber læreren meg om å komme frem, mens elevene står ved pultene sine. På samme måte som i den første klassen introduserer jeg meg selv og forklarer hvorfor jeg er der. Mens elevene får klarsignal om at de kan sette seg, finner jeg meg en plass på høyre side av klasserommet inntil veggen, mellom døren og tavlen. Jeg observerer at noen av elevene allerede har begynt å stemme selv eller spille, andre lar gitaren ligge litt. Læreren går rundt og hjelper elevene med stemmingen. Når gitarene er stemt samler læreren den gruppen som har valgt «Thinking out loud» for å spille sammen. Læreren tramper takten og spiller sammen med dem. Etter en stund bytter læreren sang og samler den elevgruppen som har valgt «Oceanside». Jeg legger merke til at aktivitetsnivået til de elevene som ikke spiller sammen med læreren, varierer. Noen av elevene øver på sangen sin, mens andre veksler mellom å snakke sammen, klimpre litt på gitaren eller vandrer i klasserommet. Det er som forventet et høyt støynivå i klasserommet og det er vanskelig å høre alt som blir sagt. I løpet av denne første timen biter jeg meg merke i at en av elevene spør hva læreren heter og hører at flere av elevene omtaler læreren uten navn som «du lærer». En av elevene gir også uttrykk for at støynivået er for høyt og at hen får vondt i hodet. I den andre timen jeg observerer klassen skal de gjennomføre gitarprøven en-til-en på et grupperom med tilknytning til klasserommet. I begynnelsen av timen gir læreren beskjed om at hen må gjøre klar noen oppgaver til senere. Før læreren går gir hen elevene beskjed om at de skal bruke de første minuttene mens hen er ute til å stemme gitaren. Jeg observerer at flere av elevene forsøker å stemme gitaren selv etter øret, men får inntrykk av at de ikke har lært seg å stemme gitarene. Når læreren kommer inn igjen får elevene beskjed om at etter hvert som de er ferdige med gitarprøven kan de gå på mediateket og bruket tiden til å øve på andre fag. Læreren legger opp til at elevene selv velger rekkefølgen på når og hvem som skal ut å gjennomføre gitarprøven. Når læreren kommer inn i klasserommet for å hente ut en ny elev sjekker hen hvem som vil ut og om noen har spørsmål. Det er flere elever som ikke rekker å gjennomføre gitarprøven denne timen. Jeg observerer at hvorvidt forbereder seg til prøven varierer. Noen øver til prøven alene eller sammen, enkelte vandrer i klasserommet, mens andre veksler mellom å engasjere seg i gitaren og snakke med sidemannen. Samtalene er av både faglig og ikke-faglig karakter. Engasjementet i gitaren varierer fra å slå på løse strenger til å øve seg på grepene i sangen. I likhet med forrige time er støynivået høyt og det er mye som foregår på en gang. I løpet av observasjonene mine av denne klassen er det flere tilfeller hvor et par av elevene kommer bort til meg. I den første timen er en av elevene nysgjerrig på hva det er jeg noterer og sjekker ut

om jeg har notert noe av det hen har sagt. Jeg er ærlig med eleven og viser noe av notatene mine og sier at det er vanskelig å høre mye av det som blir sagt over lyden fra gitarene. Eleven forteller meg at hen synes jeg er snill. I den andre timen hvor læreren gjennomfører gitarprøvene på grupperommet henvender et par av elevene seg til meg for å spørre om ulike ting, deriblant om jeg kan stemme gitarer, hva de skal gjøre og om de får lov til å lytte til sangen de skal øve på. Jeg svarer elevene, men velger å ikke hjelpe dem med å stemme gitarene. Både i øyeblikket og i etterkant føler jeg meg usikker på om det var det riktige å gjøre og undrer meg over hvordan elevene opplevde det. Når jeg er ferdig med å observere den andre klassen sitter jeg igjen med et litt kaotisk inntrykk, særlig av den timen hvor læreren var mye ute av klasserommet i forbindelse med gitarprøven. Det oppstår også et par ulike situasjoner i de to timene som får meg til å tenke at det kanskje kan være utfordringer i klassemiljøet. I den første timen kommer to av elevene i en negativ utveksling. I den andre timen oppstår det også et par situasjoner mellom to elever, men som jeg med forbehold tolker som vennlig erting.

4.2 Resultat fra analysen

Når informantene snakker om hvordan de opplever musikkundervisningen varierer det hvor innholdsrike svarene er og de vektlegger ulike ting. Til tross for ulik vektlegging identifiserte jeg tre hovedtema med tilhørende undertema (se tabell 3.3) som fremstår som sentrale for å forstå forholdet mellom elevenes deltakelse og musikk lærers tilnærming; 1) erfaringer med å lære, 2) undervisningens innhold, og 3) relasjoner.

4.2.1 Erfaringer med å lære

Hovedtemaet *erfaringer med å lære* gir uttrykk for at elevene opplever kroppslige utfordringer når de skal lære seg å spille instrumenter som gitar, at det å ikke få ting til kan vekke negative følelser og at elevene opplever at det å ha ADHD påvirker dem i musikktime og når de jobber med skolearbeid.

Kroppslige utfordringer

Når elevene snakker om hvilke erfaringer de har med å lære seg et instrument, kommer begge to med konkrete eksempler på utfordringer og kompleksiteten knyttet til det å skulle lære seg å spille gitar.

«Det er når jeg må ha, når jeg skal bytte toner, og når jeg må ha fingrene langt vekke fra hverandre, da greier jeg ikke alltid å rekke frem med fingrene».

«Eh det er en god del grep jeg sliter med ... også er det rytmen vi skal spille den sangen i, den sliter jeg og med, også hastigheten vi skal bytte grep.. det sliter jeg veldig med».

Utfordringene de trekker frem har noen likhetstrekk i form at de handler om det kroppslige aspektet med det å spille gitar. Begge to ser ut til å gi uttrykk for vansker med fingerplassering og det å få flyt i spillingen (tempo, rytme).

Emosjonelle sider ved det å skulle lære

Elevene gir uttrykk for at de tenker det er naturlig å gjøre feil når de skal lære nye ting i musikkundervisningen og knytter det til medelevers prestasjoner og læringsaktivitetens vanskelighetsgrad. Den ene eleven forteller om erfaringer med at «veldig mange» i klassen kan gjøre feil til tross for at de har øvd på det lenge. Den andre eleven vektlegger at det å gjøre feil er naturlig fordi det å lære seg instrumenter «kan være veldig vanskelig, for veldig mange».

Når jeg intervjuer den andre eleven blir jeg overrasket over at hen virker å ha så positive holdninger til det å ikke få til. Jeg blir usikker på hvor mye jeg kan grave. Jeg tenker at det hen forteller er et eksempel på det motsatte av den teorien jeg har satt meg inn i. På vei hjem tenker jeg at det kanskje kan handle om at hen har hatt gode samtaler med foreldrene.

En av elevene gir imidlertid uttrykk for at hen ikke liker fremføringer som konsert, uavhengig av hvor mye hen har øvd. Eleven forklarer at det å fremføre som på konsert ikke er noe hen ønsker fordi det innebærer å «spille foran mange folk», noe som kan gjøre hen «nervøs».

Til tross for at de gir uttrykk for at det å gjøre feil er en naturlig del av det å lære, gir begge to uttrykk for at de kan kjenne på negative følelser som sinne og irritasjon når de snakker om erfaringer med å ikke få ting til.

«Av og til så blir jeg sur og sårne ting...»

«Det er noen av grepene på gitar jeg får vondt av og bare ikke får til uansett hva jeg gjør og rett og slett ikke klarer... det er irriterende.. innimellom så føler jeg det at jeg bare har lyst til å ødelegge gitaren ..om jeg må lære meg grepet for å faktisk gå videre graver jeg meg som regel ned i et hull»

Elevene gir videre uttrykk for hva de bruker å gjøre i slike situasjoner. I noen tilfeller fortsetter de å øve på det samme eller noe annet, mens de i andre tilfeller ikke ønsker å fortsette med aktiviteten. Den ene eleven utdyper og forklarer hvordan disse negative følelsene kan føre til at hen havner i et sort hull, når hen opplever å ikke klare å komme seg videre til tross for gjentatte forsøk. Eleven forteller at hen i slike situasjoner bare «ser negativt på ting, synes det er vanskelig å være i klasserommet og ikke får lyst til å gjøre noe i det hele

tatt». Eleven gir uttrykk for at hen i slike situasjoner har et behov for å være alene og få mulighet til å roe seg ned, men at hen som regel ikke får lov til å være alene. Når de reflekterer rundt hva som kan være årsaken til hvorvidt de får ting til eller ikke, ser de ut til å betrakte innsats (hvor mye de øver) som en viktig faktor. I tillegg til innsats gir den ene eleven uttrykk for at personlige kvaliteter som det å være målbevisst, et ønske om å få ting til og en stå-på-vilje bidrar til at hen får ting til.

ADHD i undervisningssammenheng

Elevene gir uttrykk for at de opplever at det å ha ADHD kan påvirke undervisningen, og vektlegger utfordringer tilknyttet konsentrasjon. Begge forteller om erfaringer med å ha glemt medisiner. En av elevene eksemplifiserer hvordan utfordringer med konsentrasjon kan komme til uttrykk ved at hen kan ha et vandrende blikk, gjøre noe annet enn det hen skal eller ha vansker med å følge med på sangen de synger. Når de snakker om utfordringer tilknyttet konsentrasjon gir elevene uttrykk for at det å lytte til musikk når de gjør lekser eller jobber på skolen kan hjelpe på konsentrasjonen, fordi det kan stenge ute bråk eller gjør det mulig å «sone ut». Elevene gir også uttrykk for at det å lytte til musikk også kan fungere som en berikelse av lystbetonte aktiviteter som det å spille pc-spill.

Når jeg gjennomfører observasjonene og intervjuene legger jeg merke til at begge elevene ser ut til å ha et overskudd av kroppslig energi. Den ene eleven bruker store deler av timen til å fikle med en fidget-cube (stressreducerende «leketøy»). Den andre eleven snurrer rundt på en barkrakk under intervjuet. Når eleven arbeidet med komposisjonsoppgaven i timen jeg observerte, fremstod hen imidlertid svært fokusert og inni sin egen boble.

4.2.2 Undervisningens innhold

Analysen gir uttrykk for at undervisningens innhold, særlig valg av læringsaktiviteter og utstyr, har betydning for hvordan elevene opplever musikkundervisningen. Når elevene snakker om læringsaktiviteter ser blant annet elevenes musikalske bakgrunn (musikksmak, interesser) ut til å ha betydning for hvilket innhold de ønsker undervisningen skal ha. Elevene gir uttrykk for at i hvilken grad undervisningens innhold oppleves som interessant, variert, vanskelighetsgrad og læringsaktivitetenes karakter har betydning for deltakelse og engasjement. Når elevene snakker om undervisningens utstyr, vektlegger de både tilgangen på ulike instrumenter og kvaliteten på dem.

Valg av læringsaktiviteter

Når de snakker om hva de liker best og minst med musikktime fremstår valg av læringsaktivitet som en viktig faktor. Elevene gir uttrykk for at de kan oppleve å få ting til, men bruker beskrivelser som «ganske vanskelig», «litt vanskelig» og «komplisert», når de vurderer ulike læringsaktiviteters vanskelighetsgrad. Det analyserte materialet gir uttrykk for at elevenes musikalske bakgrunn og hvilke opplevelser de har av ulike musikalske aktiviteter, har betydning for hvilket innhold de ønsker undervisningen skal ha, samt elevenes musikalske interesse og engasjement på fritiden.

Når elevene snakker om undervisningens innhold gir de uttrykk for at de opplever at musikkundervisningen har en mer praktisk karakter og inneholder mindre stillesittende aktiviteter, som det å skulle skrive i bøker, sammenlignet med andre fag. Elevene gir uttrykk for at de foretrekker en variert undervisning og læringsaktiviteter av en mer praktisk, skapende og/eller kreativ karakter. Dette kommer tydelig til uttrykk når de snakker om hva de liker best med musikktime og hvilket innhold de ønsker undervisningen skal ha. Den ene eleven gir uttrykk for at det hen liker best med musikkundervisningen er at de får lære seg og øve på «forskjellige» instrumenter. Den andre eleven gir uttrykk for at hen ønsker mer praktiske aktiviteter som det å «spille instrumenter» og kreative «prosjekter» som «komponering». Betydningen av et variert undervisningsinnhold kommer også tydelig til uttrykk i sitatet under hvor en av elevene gir uttrykk for at undervisningen ofte innebærer å måtte gjøre en aktivitet hen ikke liker.

«Vetsje.. vi gjør egentlig nesten akkurat det samme hver musikktime det er at vi bare synger. Det er jo egentlig hver eneste musikktime.. hele timen».

Det analyserte materialet gir videre uttrykk for at positive erfaringer i undervisningen kan fremme musikalsk engasjement og interesse på fritiden. Dette kommer blant annet til uttrykk når den ene eleven forteller om erfaringer med å spille blokkfløyte, og beskriver spillingen som «gøy». Eleven kjøpte en egen blokkfløyte for å spille på hjemme og gir uttrykk for at hen skulle ønske de kunne spille mer enn et par uker på skolen, men forklarer at de ikke kunne ha det lengre fordi de gikk fra å ha en lærer til å være bare en. Til tross for at det å bygge på elevenes interesser ser ut til å være en viktig faktor for positive opplevelser av undervisningen, gir begge to uttrykk for at de har lite innvirkning på hva innholdet i musikktime skal være.

Det analyserte materialet gir videre uttrykk for at hvilket innhold elevene ønsker undervisningen skal ha, ikke bare påvirkes av hvilke erfaringer de har med ulike musikalske aktiviteter, men også elevenes personlige interesse og engasjement for musikk. En av elevene forklarer blant annet at dersom hen fikk bestemme neste musikktime, ville den inneholdt «masse elektroniske systemer som vi kan lage elektronisk musikk med», en musikk sjanger hen gir uttrykk for at hen liker. Eleven forklarer hvordan kjennskapen til ulike sjangre og artister har blitt påvirket av foreldrene og gir uttrykk for at hen likte samme musikk som foreldrene før, men «ikke så mye nå».

«Jeg blir tvunget til å høre på musikk som foreldrene mine hører på, og det er mest sånn rock, Heavy metal og folkeviser.. også var faren min den som introduserte meg for elektronisk musikk fordi det hører hen og på ... men moren min hater absolutt alt av elektronisk musikk omtrent»

Elevenes kjennskap til ulike sjangre ser ut til å være påvirket av omgivelsene, for eksempel gjennom musikk som foreldre eller andre har introdusert dem for. På samme måte som at omgivelsene har innvirkning på hvilken musikk elevene er kjent med og liker, gir det analyserte materialet uttrykk for at de også har innvirkning på elevenes engasjement og interesse for musikk. I denne studien kommer dette til uttrykk blant annet ved at begge elevene har foreldre som oppfordrer og legger til rette for musikalisk engasjement. I hvilken grad oppfordringer og støtte fra foreldrene resulterer i øving og økt engasjement ser imidlertid ut til å være avhengig av at elevene har en personlig interesse for å spille. Den ene eleven forklarer at hen har mulighet til å øve på gitar hjemme og har en far som gjerne ønsker å lære bort, men at hen likevel ikke gjør det. Eleven gir uttrykk for at hen ikke er så voldsomt interessert i instrumenter å lære seg instrumenter for øyeblikket, men forteller om en tidligere interesse for å spille keyboard og at det ikke var så interessant som hen hadde tenkt. Den andre eleven forteller om en nåværende interesse for å spille gitar og har det siste halvåret deltatt på gitarundervisning i regi av kulturskolen. Eleven gir uttrykk for at hen synes det er «gøy, men «litt vanskelig». Eleven gir videre uttrykk for at hen øver og spiller gitar når hen får lyst, noe gitarlæreren har oppfordret til. Eleven forteller at gitarlæreren noen ganger forteller at hen er flink og andre ganger at hen må øve mer. Eleven gir uttrykk for at det er noen ganger hen glemmer å øve og at foreldrene av og til må be hen om å øve, noe hen da gjør.

4.2.2.2 Utstyr

Det analyserte materialet gir videre uttrykk for at undervisningens utstyr, både tilgangen på ulike instrumenter og kvaliteten på dem, har betydning for hvordan elevene opplever musikkundervisningen. Elevene gir uttrykk for misnøye med skolens utstyr i musikkundervisningen, både i form av tilgang på ulike instrumenter og kvaliteten på dem. Den ene eleven vektlegger instrumentenes kvalitet og beskriver instrumentene som «gamle, slitt og ødelagt» og forklarer at få av instrumentene er «funksjonelle». Den andre eleven vektlegger tilgangen på instrumenter og gir uttrykk for at hen opplever instrumentene de får bruke som dårlig egnet til å lage musikk med. Eleven forteller blant annet om et gruppeprosjekt hvor de skulle bruke små rytmeinstrumenter. Eleven gir uttrykk for at oppgaven var «gøy, men litte granne komplisert og vanskelig», fordi de hadde få instrumenter som opplevdes vanskelige å bruke.

Når jeg har gjennomført observasjonene på de to ulike skolene er det tydelige forskjeller når det kommer til organiseringen av musikkundervisningen og tilgang på utstyr. Den ene klassen deles i to grupper og har to musikk lærere. De har et eget musikkrom fylt av instrumenter som flere piano/keyboard, trommesett, et klassesett med gitarer, bassgitar, forsterkere og lignende. Den andre klassen har en musikk lærer og er full klasse i et ordinært klasserom. De har ikke et eget musikkrom eller tilgang på større instrumenter som gitar, piano, trommer og lignende.

4.2.3 Relasjoner

Det analyserte materialet gir uttrykk for at elevenes relasjoner til medelever og læreren, deriblant klassemiljøet og hvor godt de kjenner læreren, har betydning for hvordan elevene opplever og deltar i musikkundervisningen.

Relasjon til læreren

Når elevene snakker om hvordan de tror musikk læreren deres ville beskrevet dem består beskrivelsene deres i stor grad av ytre observerbar atferd fremfor personlige egenskaper.

«hmm kanskje at jeg kan enten være sånn veldig.. sånn dere at jeg hører etter og sånne ting eller kan jeg være veldig mye i bevegelse sånn at.. enten er jeg veldig stille og jobber eller så kan jeg være veldig mye i bevegelse og prate veldig mye».

«Jeg tror hen hadde svart det at jeg kan være litt urolig og hissig innimellom, ja og at, men at jeg faktisk prøver så godt jeg kan.. til å faktisk fokusere og øve.. i timene.. prøver rett og slett å gjøre det meste ut av det»

Når jeg observerer den ene klassen biter jeg meg merke i at flere av elevene omtaler læreren som «du lærer» fremfor å bruke navn. Etter å ha observert de to klassene får jeg inntrykk av at hvor godt elevene kjenner læreren er svært ulikt. Jeg tenker at det i stor grad kan handle om at den ene klassen har kontaktlæreren som de har kjent over flere år i musikk, mens den andre klassen kun møter musikk læreren i musikktime, samtidig som at de har hatt få undervisningstimer.

Analysematerialet gir uttrykk for at hvor godt elevene kjenner læreren og hvordan de opplever lærerens temperament, kan ha betydning for ønsket om å delta og hvorvidt de selv henvender seg til læreren for hjelp. Dette kommer blant annet til uttrykk når eleven som går på gitarundervisningen forteller at hen synes det er vanskelig å spørre gitarlæreren om hjelp til ting hen ikke fikk til hjemme. Eleven gir uttrykk for at dette kan gjøre hen nervøs, fordi hen «ikke liker å snakke med fremmede så mye». Eleven konkretiserer at med fremmed så mener hen «folk jeg har kjent en stund, men kanskje ikke sånn sykt lenge». Analysen viser også at hvilke erfaringer elevene har med å spørre hjelp er av betydning. Dette kommer blant annet til uttrykk når den andre eleven gir uttrykk for at hen opplever å få det hen trenger fra læreren og synes det er greit å spørre læreren om hjelp. Analysematerialet viser også at hvordan elevene opplever lærerens temperament kan ha betydning for hvorvidt de ønsker å delta. Den ene eleven forteller om at hen sluttet på teater etter de fikk ny lærer (igjen), fordi hen var «veldig streng, kjefte fort og mye», noe hen ikke liker.

Relasjon til medelever og klasse miljø

Analysen gir uttrykk for at medelevers reaksjoner på andres prestasjoner kan ha betydning for hvordan de opplever klasse miljøet. Når de snakker om erfaringer med å gjøre feil foran andre gir begge to uttrykk for at det er ulikt hvordan de andre i klassen reagerer når noen gjør feil.

«Det er en god del i klassen som tenker sånn (at det går fint å gjøre feil fordi det å lære instrumenter er vanskelig) men det er ikke alle som gjør det»

«Ja (opplever føler det er trygt å gjøre feil i klasserommet), jeg bryr meg ikke (om noen ler).. i musikktime kan det av og til være for eksempel visst det er et veldig enkelt spørsmål og noen tar feil er det av og til at det er sikkert 1 eller 2 som ler»

Begge to gir imidlertid uttrykk for at de opplever klasserommet som trygt og at de ikke er redd for å gjøre feil foran andre.

I den ene klassen jeg observerer fremstår elevene som engasjerte og positive til hverandres forslag til hvilken sang de skal synge. Jeg observerer flere tilfeller hvor elevene hjelper hverandre og lytter til hverandres komposisjoner. Mange av elevene ønsker å vise frem til hele klassen hva de har laget. De elevene som lytter kommer med positive tilbakemeldinger til de som har vist frem.

Analysen gir videre uttrykk for at hvordan elevene opplever klasse miljøet har betydning for den helhetlige opplevelsen av musikk timene. Dette kommer tydelig til uttrykk når en av elevene forklarer at det hen liker minst med musikk timene er hvordan lærings miljøet blir i disse timene.

«Ehh.. det er spesifikt en gruppe med elever i klassen som driver og krangler, hver (bank) eneste (bank) gang (bank). Skal drive og snakke stygt til hverandre, kritisere (bank) hverandre og alt mulig rart ... Det går utover de andre og i klasserommet på grunn av at det blir masse skriking utover i klasserommet».

Utsagnet illustrerer hvordan medelevers samhandling og reaksjoner på andres prestasjoner bidrar til negative opplevelser av musikk timene. Eleven bruker ord som «krangling», «bråk» og «uro» når hen beskriver musikkundervisningen.

Når jeg observerer denne klassen, er det flere situasjoner jeg biter meg merke i. I den timen hvor informanten ikke er til stede kommer to av elevene i en negativ utveksling hvor de kritiserer hverandres ferdigheter på gitar. Læreren griper inn og tar de med ut på gangen. Det oppstår også et par situasjoner mellom to elever i den timen hvor informanten er tilstede. Når en av elevene går ut av klasserommet tar en annen elev gitaren og stemmer den vekk. Når eleven som hadde gitaren kommer inn igjen og finner ut at gitaren er ustemt banker hen på grupperommet og får hjelp av læreren til å stemme den igjen. Mens eleven får gitaren stemt tar den andre eleven gensenen til denne eleven og legger den på gulvet under pulten sin. Når eleven oppdager det forsøker hen å dra til seg gensenen sin mens den andre eleven trækker på den. På et tidspunkt har eleven som stemte vekk gitaren og tok gensenen også fått tak i datamaskinen til den andre eleven og forsøker å finne ut av passordet sammen med sidemannen. Etter litt frem og tilbake gir de opp og gir tilbake datamaskinen. Jeg tolker denne utvekslingen som vennlig erting, men det er vanskelig å si når jeg ikke kjenner elevene.

4.2.4 Oppsummering

Det analyserte materialet gir uttrykk for at 1) elevenes erfaringer med å lære, 2) undervisningens innhold og 3) relasjoner til og mellom medelever og læreren, er sentralt for å

forstå forholdet mellom elever med ADHD sin deltakelse og musikk lærerens tilnærming. Selv teamene beskrives hver for seg, overlapper de hverandre. Gjennom analysen identifiserte jeg en rekke faktorer, både positive og negative, som ser ut til å ha betydning for hvordan elever med ADHD opplever og deltar i musikkundervisningen, som oppsummeres i tabellen nedenfor.

Tabell 4.1

Positive og negative faktorer for deltakelse

Situasjon	Negative faktorer	Positive faktorer
Motgang ved innlæring av musikalske ferdigheter	Manglende interesse, ytre krav om å klare noe som oppleves meningsløst og/eller umulig, fysiske smerter som vondt i fingrene	Et ønske eller mål om å gjøre det bra i en aktivitet som oppleves som <i>gøy</i> eller <i>interessant</i> , erfaringer med at andre gjør feil, personlige kvaliteter som stå-på-vilje, tanker om at det å gjøre feil er normalt
Opplevelser av læringsmiljøet	Bråk, uro og krangling i klasserommet	Støttende og positive tilbakemeldinger fra lærer og medelever
Opplevelser av undervisningens innhold	Manglende variasjon, tilgang til få eller dårlige (slitte) instrumenter	Variasjon, tilgang til ulike og funksjonelle instrumenter, Læringsaktiviteter av en praktisk og eller skapende/kreativ karakter som bygger på elevenes interesser og musikksmak
Opplevelser av å spørre om hjelp	Opplevelser av læreren som fremmed	Erfaringer med å få det en trenger fra læreren når en har spurt om hjelp
Utfordringer med konsentrasjon	Glemme medisin, bråk og uro i klasserommet eller andre forstyrrelser	Hjelpemidler som det å lytte til musikk for å stenge ute bråk eller «sone ut», medisin
Interesse og engasjement for musikalsk aktivitet	At opplevelsen med å spille ikke møter forventningene	Foreldre som legger til rette for og oppfordrer til musikalsk engasjement, positive opplevelser av aktiviteten som <i>gøy</i> , lystbetont tilnærming til øving, et ønske om å spille den musikken de selv hører på

5 Diskusjon

I den følgende delen vil jeg drøfte analyseresultatene opp mot studiens problemstilling i lys av musikkpedagogiske perspektiver, selvbestemmelsesteorien og tidligere forskning.

Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens implikasjoner for praksisfeltet, videre forskning og

mulige begrensninger ved studien. Kapitlet er organisert i samme rekkefølge som resultatkapitlet.

5.1 Erfaringer med å lære

En av strategiene som vektlegges for å fremme tilhørighet er å anerkjenne elevenes følelser gjennom dialog og samtale rundt elevenes tanker og opplevelser av ulike læringsaktiviteter (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009). I praksis innebærer det at elevenes vurderinger av undervisningen og emosjonelle reaksjoner tilknyttet mestringsopplevelser, adresseres og får betydning. Hovedtemaet *erfaringer med å lære* tyder på at elevene kan oppleve kroppslige utfordringer når de skal lære seg å spille instrumenter som gitar, at det å ikke få ting til kan vekke negative følelser, og at elevene opplever at det å ha ADHD påvirker dem i musikktime og når de jobber med skolearbeid.

5.1.1 Kroppslige utfordringer

Analysen tyder på at elevene opplever kroppslige utfordringer når de skal lære seg å spille instrumenter som gitar. Elevene nevnte blant annet utfordringer med fingerplassering, det å få flyt i spillingen (å bytte fra et grep til et annet) og rytme. Dette er i tråd med tidligere forskning som peker på at barn og unge med ADHD kan ha motoriske, rytmiske og tidsmessige utfordringer i musikkundervisningen (Carrer, 2015; Lesiuk, 2015; Mullins, 2017; Wilde, 2019). Dette kan for eksempel komme til uttrykk som vansker med fingerplassering, slik som elevene i min studie beskriver, eller det å holde gitaren riktig (Abramo, 2015). I hvilken grad disse kroppslige utfordringene hadde sammenheng med ADHD-diagnosen og var av en annen styrkegrad sammenlignet med hva som er typisk, er imidlertid uklart. Under observasjonene av den andre klassen observerte jeg at flere av elevene hadde lignende utfordringer og fikk ikke inntrykk av at informanten hadde mer utpregede utfordringer sammenlignet med medelevene.

5.1.2 Emosjonelle sider ved det å skulle lære

Det mest sentrale funnet tilknyttet elevenes erfaringer var de negative følelsene elevene gav uttrykk for at de kunne oppleve når de ikke får ting til og hvordan de håndterte disse. Til tross for at elevene gir uttrykk for at det å gjøre feil i musikktime er naturlig, fordi det er vanskelig og noe mange gjør, kan de kjenne på negative følelser som sinne og irritasjon når de ikke får ting til. I teorikapitlet ble elevenes musikalske selvoppfatning blant annet knyttet til elevenes forventninger om og erfaringer med å mestre. Det å spille et instrument er en av måtene elevene får erfaringer med egen kompetanse i musikkundervisningen, og har på denne

betydning for elevenes mestringsforventninger og musikalske selvoppfatning (Hanken, 2004, s. 125; Ruud, 2013). Ifølge Hanken (2004) vil de mestringserfaringene elevene erverver i undervisningen følge dem livet ut:

Elevenes selvoppfatning på det musikalske området vil i stor grad preges for resten av livet av hvorvidt de føler at de mestrer eller kommer til kort i musikkundervisningen. (Hanken, 2004, p. 125)

Sett i lys av selvbestemmelsesteorien kan informasjon om elevenes mestringsforventninger og erfaringer i undervisningen kunne gi informasjon om i hvilken grad behovet for kompetanse tilfredsstilles (Niemic & Ryan, 2009). Funnene tyder på at elevene har varierte opplevelser av egen mestring og kompetanse som påvirker deres musikalske selvoppfatning. Dette kommer blant annet til uttrykk når en av elevene forteller hva hen tenker om å ikke få til enkelte begrep på gitar. Eleven sier blant annet «bare ikke får til uansett hva jeg gjør og rett og slett ikke klarer». Utsagnet kan tolkes som et uttrykk for at eleven opplever utfordringen som håpløs og har liten tro på egne forutsetninger for å overkomme utfordringene. Eleven forklarer hvordan hen kan oppleve å havne i et sort hull, bare ser negativt på ting og synes det er vanskelig å være i klasserommet, om hen «må lære seg grepet for å faktisk gå videre». Eleven gir uttrykk for at hen i slike situasjoner har et behov for å være alene og få mulighet til å roe seg ned, men at hen som regel ikke får lov til å være alene. Det at eleven gir uttrykk for at det er vanskelig å være i klasserommet og trenger tid for seg selv til å roe seg ned når hen kjenner på slike følelser, men som oftest ikke får lov til det, er ikke oppsiktsvekkende i seg selv. Det er verken hensiktsmessig eller ønskelig at elever forlater klasserommet fulle av negative følelser. Det aktualiserer likevel en rekke sentrale spørsmål som analyse materialet ikke har fundament for å svare på. Adresserer læreren de vanskelige følelsene eleven kjenner på? Hvilken begrunnelse gis i eleven når hen ikke får lov til å forlate klasserommet? Et sentralt spørsmål som imidlertid er mulig å svare på ved hjelp av selvbestemmelsesteorien, er hvordan lærere *kan* støtte elevene i slike situasjoner. I lys av selvbestemmelsesteorien kan den situasjonen som eleven beskriver tyde på at behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse ikke tilfredsstilles. Eleven gir uttrykk for at hen som oftest ikke får lov til å gå ut av klasserommet (autonomi), at hen ikke opplever å få ting til (kompetanse) og har et behov som hen føler ikke blir møtt (tilhørighet). I lys av strategier for å fremme autonomi og tilhørighet fremstår det å invitere eleven til en dialog og samtale om de negative følelsene, både hvordan de oppstod og hvordan eleven kan håndtere dem, som en hensiktsmessig tilnærming (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009). En slik tilnærming er også i tråd med

undervisningsstrategiene som fremmes i litteraturen hvor det oppfordres til en proaktiv tilnærming og hjelpe elever med ADHD til å utvikle verktøy for selv-refleksjon (Abramo, 2015; McAllister, 2012; Melago, 2014). En slik samtale vil kunne tenkes å fremme selvrefleksjon rundt egne mestringserfaringer og hvilke følelser de vekker, samt bidra til at eleven føler seg hørt og opplever støtte. Eleven beskriver en situasjon hvor hen opplever å ikke få ting til uansett hva hen gjør og at hen får vondt av grepene. I lys av strategier for å fremme kompetanse fremstår tilbakemeldinger med relevant informasjon om hvordan eleven kan mestre grepene på gitar og unngå fysiske smerter, som en hensiktsmessig tilnærming (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009).

De emosjonelle reaksjonene elevene rapporterer i forbindelse med mangel på mestring samsvarer med den tidligere forskningen som peker på at barn med ADHD kan ha vansker med å regulere følelser, særlig sinne, som informantene gir uttrykk for at de kan kjenne på (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). I denne sammenheng er særlig beskrivelsene av et ønske om å ødelegge gitaren og opplevelsen av å havne i et sort hull betydningsfulle. Funnene tyder likevel på at hvordan elevene håndterer mangel på mestring varierer, og at elevene i mange tilfeller klarer å regulere de negative følelsene på hensiktsmessige måter. I noen tilfeller fortsetter de å øve, i andre tilfeller velger de å øve på noe annet. De ulike måtene å håndtere mangel på mestring og motgang på kan handle om flere ting. Tidligere forskning tyder på at elever med ADHD kan ha utfordringer med å øve på den samme sangen til den er ferdig innlært eller unngå å øve på en sang de ikke liker (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017). Elever med ADHD ser også ut til å bli lettere distraherede når oppgaver eller tema oppleves uinteressante eller demotiverende (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021). Det å ha en genuin interesse for musikk/musikalske aktiviteter ser videre ut til å være en forutsetning for at elevene håndterer motgang på en måte som fører til musikalsk utvikling og progresjon (Adolt-Silva, 2015, s. 62). I lys av denne forskningen kan de tilfellene hvor elevene velger å øve på noe annet eller slutter å prøve, handle om at aktiviteten oppleves uinteressant eller demotiverende, at de går lei av det de øver på, eller rett og slett ikke liker sangen de skal øve på. De ulike måtene å håndtere mangel på mestring kan også handle om behov for selvbeskyttelse og knyttes til introjisert regulering av motivasjon. Å delta i musikkundervisningen og utøve musikk innebærer å eksponere seg selv på en måte som kan oppleves svært sårbart for mange elever (Hanken, 2004). At det å utøve musikk kan oppleves sårbart for mange elever kommer også til uttrykk i min studie når eleven som spiller gitar på fritiden gir uttrykk for at hen ikke ønsker å fremføre på en scene, uavhengig av hvor mye hen

har øvd. Dette kan forstås som en form for selvbeskyttelse fordi eleven unngår følelsen av nervøsitet og en situasjon som kan innebære å gjøre feil foran mange hen ikke kjenner. En slik «unnavvikelsesstrategi» trenger ikke nødvendigvis å være negativ, fordi det innebærer at eleven selv fjerner et prestasjonspress for en aktivitet hen i utgangspunktet ser ut til å ha en indre motivasjon for. På denne måten kan strategien ikke bare forstås som en form for selvbeskyttelse, men også en aktiv handling som ivaretar elevens indre motivasjon for aktiviteten og behovet for kompetanse (Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009). Generelt er det å skulle fortsette å øve på et grep man opplever å ikke få til på gitar i musikkundervisningen mer synlig og sårbart enn å måtte lese en oppgavetekst eller løse et regnestykke på nytt. Ved å frastå fra aktiviteten blir mangelen på mestring mindre synlig for medelever og lærere slik an en unngår følelser av skam eller angst. På den andre siden kan det å fortsette å øve bidra til at en unngår å kjenne på følelser som skyld over å ikke ha gjort «sitt beste» eller en god nok «innsats», noe analysen tyder på er viktig for elevene. Begge elevene ser ut til å være opptatt av å formidle at de prøver sitt beste og legger vekt på betydningen av innsats. Valget om å fortsette å øve kan også være forankret i ulike former for ytre motivasjon. Elevene kan fortsette å prøve fordi at de ønsker å unngå kjeft (ytre regulering), eller fordi det å mestre oppgaven oppleves som et viktig eller personlig mål (identifisert regulering). Det at den ene eleven gir uttrykk for et ønske om å få ting til og betrakter personlige kvaliteter som det å være målbevisst og ha en sterk vilje, kan være uttrykk for en slik identifisert regulering og en konsekvent motivasjon knyttet til behovet for kompetanse. Det kan også handle om at de opplever aktiviteten de holder på med som morsom og interessant til tross for at de ikke mestrer med en gang (indre motivasjon) (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000).

5.1.3 ADHD i undervisningssammenheng

I litteraturen fremstår det å ha kjennskap til ulike sider ved diagnosen og hvordan den kan komme til uttrykk, som en viktig forutsetning for å gjøre læreren bedre rustet til å tilrettelegge undervisningen (de l'Etoile, 2005; Melago, 2014; Mullins, 2017; Wilde, 2019). I denne sammenheng tyder funnene tilknyttet elevenes læringserfaringer på at elevene opplever at det å ha ADHD påvirker dem i musikkundervisningen og når de jobber med skole. Analysen tyder på at manglende medisiner og forstyrrelser fra omgivelsene som bråk i klasserommet, kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg. En av elevene eksemplifiserer hvordan manglende konsentrasjon kan komme til uttrykk ved at hen kan ha et vandrende blikk, gjøre noe annet enn det hen skal eller ha vansker med å følge med på sangen de synger.

Under observasjonen og intervjuene legger jeg også merke til at begge elevene ser ut til å ha et overskudd av kroppslig energi. Den ene eleven bruker store deler av timen til å fikle med en fidget-cube, den andre eleven snurrer rundt på en barkrakk under intervjuet og beveger seg mye når hen synger. Det at hen bevegde seg mye under sangaktiviteten var imidlertid ikke unikt da majoriteten av medelevene gjorde det samme. Disse funnene er i overensstemmelse med tidligere forskning på hvordan ADHD kan komme til uttrykk i undervisningen (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021; de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). I denne sammenheng er oppfordringen om å forstå kjernesymptomene i lys av teorien om optimal stimulering interessant. Overdreven kroppslig energi og bevegelse kan oppleves som uhensiktsmessig eller forstyrrende i et klasserom, avhengig av situasjonen. Hvordan en forstår slik atferd ser ut til å ha betydning for hvordan lærere tenker om elever med ADHD og hvordan de møter atferden (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012; Melago, 2014). Hvordan læreren forstår ADHD-diagnosen handler om holdninger og er særlig relevant sett i lys av Wilde (2019) sine funn som tyder på at negative holdninger til ADHD-relatert atferd er hindrende for undervisningspraksisen og elevenes læringsutbytte. I lys av teorien om optimal stimulering vil denne atferden forstås som et resultat av vansker med å oppnå samme grad av stimulering som andre barn får fra samme kilde. Atferd som oppleves uhensiktsmessig og forstyrrende forstås dermed som et forsøk på å heve stimuleringsnivået. I lys av denne teorien kunne lærerens tilnærming til atferden være å kaste et blikk på egen undervisningspraksis, hvilke krav den stiller og i hvilken grad den skaper et stimulerende miljø (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012; Melago, 2014). Et interessant funn i sammenheng med elevenes opplevelser av mangel på konsentrasjon er hvilken funksjon det å lytte til musikk ser ut til å kunne ha. Når elevene snakker om hvordan de bruker musikk gir de uttrykk for at det å lytte til musikk kan ha ulike funksjoner, både som berikelse av en lystbetont aktivitet og som et hjelpemiddel for å regulere oppmerksomheten. Funnene tyder på at det å lytte til musikk når de gjør lekser eller jobber på skolen kan gjøre det lettere å konsentrere seg. En av elevene gir tydelig uttrykk for at opplevelser av omgivelsene som forstyrrende eller bråkete kan vekke negative følelser. At det å lytte til musikk beskrives som en måte å stenge ute bråk og tillater dem å «sone ut», kan tyde på at det også kan bidra til å regulere følelser og tilby et slags fristed. Disse funnene er i overensstemmelse med tidligere forskning som viser at musikk kan virke regulerende på sinnstilstander og har kroppslige og kognitive funksjoner (Carrer, 2015; Lesiuk, 2015; Ruud, 2006). Ifølge Ruud (2006) kan musikk få oss til å glemme negative ting, skape positive opplevelser og høydepunkter i hverdagen. Han forklarer videre at musikk kan videre utløse spenning i kroppen, redusere stress og slitenhet. Sett i sammenheng med

kjernesymptomene på ADHD tyder disse funnene og den tidligere forskningen på at det å lytte til musikk kan være et nyttig hjelpemiddel for barn og unge med ADHD.

5.2 Undervisningens innhold (valg av læringsaktiviteter og utstyr)

Hovedtemaet *undervisningens innhold* gir uttrykk for at hvorvidt elevene ønsker å delta og opplever undervisningen som engasjerende, er avhengig av en rekke ulike faktorer. Noen av de faktorene som løftes frem er læringsaktivitetenes vanskelighetsgrad og karakter (skapende/kreativ/praktisk/teoretisk), og i hvilken grad de bygger på elevenes interesser, variasjon, samt hvilke instrumenter de har tilgang på og tilstanden på dem.

5.2.1 Valg av læringsaktiviteter

I lys av selvbestemmelsesteorien kan hvorvidt elevenes mestringsopplevelser og refleksjoner rundt undervisningens innhold implementeres, tenkes å ha betydning for opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet. Både valg av læringsaktivitet og i hvilken grad disse bygger på elevenes interesser ser ut til å være viktige for å tilfredsstillere elevenes grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009; Tangen, 2019).

Ifølge Ruud (2006) er hvordan vi opplever og blir påvirket av musikk også avhengig av den enkeltes musikalske bakgrunn og kontekst. Den musikalske bakgrunnen omfatter elevenes musikalske ferdigheter og kjennskap til, refleksjoner og kunnskap om musikk (Varkøy & Dyndahl, 2017). Elevenes interesse for og forhold til musikk kan derfor tenkes å ha betydning for deltakelse i musikkundervisningen. Når elevene snakker om læringsaktiviteter, ser blant annet elevenes musikksmak og erfaringer med ulike læringsaktiviteter ut til å ha betydning for hvilket innhold de ønsker undervisningen skal ha. Den eleven som gav uttrykk for at hen likte elektronisk musikk ønsket å jobbe med «elektroniske systemer de kan lage elektronisk musikk med». Den eleven som spiller gitar på fritiden og hadde positive erfaringer med det å spille på instrumenter som blokkfløyte og gitar, ønsket mer av slike aktiviteter i undervisningen. Opplevelsen av blokkfløyte som gøy så videre ut til å vekke en indre motivasjon og interesse for aktiviteten på fritiden som resulterte i at eleven gikk til innkjøp av en egen blokkfløyte. Dette viser hvordan positive opplevelser av ulike læringsaktiviteter i musikkundervisningen også kan bidra til å fremme musikalsk engasjement utenfor en skolekontekst. Analyse materialet tyder videre på at elevenes engasjement og forhold til musikk påvirkes av foreldrene på ulike måter. Elevenes forhold til musikk ser blant annet ut til å påvirkes av foreldrene i form av de introduserer elevene for ulike sjangre. Dette

samsvarer med eksisterende forskning som peker på at ungdoms musikksmak formes av impulser og påvirkninger fra en rekke ulike kilder som internett, venner, foreldre og søsken (Ruud, 2013). At eleven gir uttrykk for at hen ikke lenger deler samme musikksmak som foreldrene kan handle om det Ruud (2013) forklarer som musikalsk individualisering. Etter hvert som barn blir eldre vil de oppleve at det eksisterer ulik musikksmak og flere typer musikk enn den de er kjent med. Impulsene fra møtet med verden bidrar til at en ser på foreldrenes musikksmak med nye øyne og at musikksmaken utvikler seg. Elevenes engasjement og interesse ser videre ut til å påvirkes av foreldrene i form at de legger til rette for og oppfordrer til musikalsk engasjement. Begge elevene gir uttrykk for at når de har hatt et ønske om å for eksempel spille keyboard, blokkfløyte eller begynne på gitarundervisning, så har foreldrene lagt til rette for det. I hvilken grad oppfordringer og støtte fra foreldrene resulterer i øving og økt engasjement ser imidlertid ut til å være avhengig av at elevene har en personlig interesse. Den eleven som spiller gitar på fritiden gir uttrykk for at hen øver og spiller gitar når hen får lyst, slik som gitarlæreren har oppfordret hen til. Dette og elevens beskrivelser av aktiviteten som gøy, tyder på at eleven opplever en indre motivasjon for å spille gitar og er et uttrykk for autonomi (Niemic & Ryan, 2009). Samtidig forteller eleven om tilfeller hvor foreldrene og gitarlæreren kommer med oppfordringer om å øve. Dette viser hvordan elever kan oppleve ulike former motivasjon for den samme aktiviteten og påvirkes av for eksempel foreldre eller lærere (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Den andre eleven forklarer at hen har mulighet til å øve på gitar hjemme og har en far som gjerne ønsker å lære bort, men at hen likevel ikke gjør det. Dette er interessant sett i sammenheng med at eleven har en fremtidig prøve i gitar og forholdene ligger til rette for at hen kan øve hjemme med god hjelp. Sett i lys av de erfaringene eleven gir uttrykk for å ha med å spille gitar i musikkundervisningen er det imidlertid ikke overraskende at hen ikke har takket ja til farens tilbud om å lære gitar hjemme. I tillegg gir eleven uttrykk for at hen ikke er så «voldsomt interessert i å lære seg instrumenter for øyeblikket». Funnene tyder også på at hvilke forventninger elevene har til det å lære seg ulike instrumenter kan ha betydning for musikalsk engasjement. Den eleven som hadde en tidligere interesse for å spille keyboard forteller at det «ikke var så interessant som hen trodde». Det ser ut til at elevens opplevelse av å spille ikke møtte forventningene eleven hadde på forhånd. Om det handler om vanskelighetsgrad, progresjon eller bare selve opplevelsen ved det å spille er imidlertid vanskelig å si.

I teorikapitlet ble musikk lærerens grunnsyn beskrevet som en viktig faktor for elevenes opplevelser av musikkundervisningen. Lærerens grunnsyn kommer blant annet til uttrykk

gjennom valg av læringsaktiviteter (Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Varkøy & Dyndahl, 2017). De musikkpedagogiske perspektivene argumenterer for at musikk lærere burde etterstrebe en undervisning som implementerer elevenes musikksmak (Ruud, 2013), og musikalske ferdigheter og erfaringer (Nerland, 2004). Dette vil kunne bidra til at det skapes hensiktsmessige relasjoner mellom undervisningen og de andre musikalske arenaene til eleven, slik at musikkundervisningen blir en meningsfull og integrert del av elevens helhetlige forhold til musikk (Hanken & Johansen, 2021; Nerland, 2004). For å integrere elevenes helhetlige forhold til musikk er det viktig at også elevenes musikksmak anerkjennes i undervisningen. Dette henger sammen med at musikksmak kan knyttes til identitet – hvem vi er, og hvem vi ønsker å være (Ruud, 2013). Dersom læreren devaluerer eller aldri inkorporerer elevenes musikalske erfaringer og musikksmak i undervisningen, står en i fare for å undertrykke eller neglisjere elevenes identitet (Hanken, 2004). Til tross for dette tyder funnene på at elevene har lite innvirkning på hva innholdet i musikktime skal være, og at de opplever en undervisning som i liten grad bygger på interessene deres. I hvilken grad en som musikk lærer kan legge til rette for elevmedvirkning og la undervisningen bygge på elevenes interesser, vil variere. Som Niemic og Ryan (2009) understreker vil det å basere all opplæring på indre motivasjon være umulig, men at en som lærer i større grad kan etterstrebe en undervisningspraksis som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet, slik at elevene utvikler en integrert regulering. På den andre skolen jeg observerte fikk de to elevene presentert to valgmuligheter for hvilken sang de skulle spille på gitar. En måte å legge til rette for høyere autonomi og kompetanse kunne vært å la elevene komme med ønsker til sanger eller at læreren utformet flere alternativer med større sjangerbredde. Et slikt grep krever imidlertid mer av læreren i form av forberedelsestid og en annen form for gjennomføring av undervisningen. Det å dele klassen inn i to grupper etter låtvalg og ha gruppeøkter ville blant annet blitt vanskeligere dersom elevene endte opp med å ha mange ulike låter. På den første skolen jeg observerte fikk elevene komme med forslag til hvilke sanger de skulle synge. Eleven gav imidlertid uttrykk for at det å synge er en aktivitet hen absolutt ikke liker, men som utgjør mesteparten av undervisningsinnholdet i musikktime. Også i den timen jeg observerte hvor de skulle jobbe med komponering, gikk store deler av timen (20 minutter) til å synge. At sang utgjør store deler av musikkundervisningen sender signaler til elevene om at det å synge er en viktig kompetanse (Angelo & Sæther, 2017; Hanken, 2004). For eleven som ikke liker å synge, men som ser ut til å ha en interesse for andre sider ved musikkundervisningen, som det å spille gitar og lage musikk med instrumenter/på pc, kan dette være problematisk. Eleven har musikalske erfaringer, kunnskap og interesse for det å

blant annet spille gitar, uten at det ser ut til å få betydning eller plass i undervisningen. Dersom dette er tilfellet, er det problematisk sett i sammenheng med at det å involvere elevenes erfaringer, kunnskap og interesser fremstår som avgjørende for å fremme opplevelser av medbestemmelse og undervisningen som meningsfull (Angelo & Sæther, 2017; Hanken, 2004). Samlet sett tyder funnene på at det å legge til rette for medbestemmelse (autonomi) og velge læringsaktiviteter som bygger på elevenes interesser og erfaringer kan fremme en indre motivasjon for deltakelse og positive opplevelser av undervisningen. Det er kanskje nærliggende å tenke at en elev som er engasjert i musikalske aktiviteter på fritiden vil være indre motivert for deltakelse i musikkundervisningen. Funnene tyder imidlertid på at et personlig engasjement i musikalske aktiviteter på fritiden og musikalsk kompetanse alene ikke er nok for å sikre en indre motivasjon for deltakelse i musikkundervisningen. Den eleven som gir uttrykk for en indre motivasjon for å spille gitar ser ikke ut til å være indre motivert for musikkundervisningen på skolen. Dette ser ut til å henge sammen med undervisningens innhold som svært ofte inneholder en aktivitet eleven ikke liker (sang). Dette viser at det å tilskrive elevenes musikalske ferdigheter og erfaringer verdi i undervisningen kan være viktig for at elevene blir personlig investert i musikkundervisningen (Nerland, 2004).

Funnene tilknyttet undervisningens innhold tyder videre på at elevene opplever musikkundervisningen som et praktisk fag, og at variasjon i undervisningen og læringsaktiviteter av en mer praktisk, skapende og/eller kreativ karakter, fremmer positive opplevelser av undervisningen. I klassen som jobbet med komposisjonsoppgaven fremstod informanten som svært fokusert og engasjert i aktiviteten. I lys av Wilde (2019) sine funn som indikerer at elever med ADHD kan oppleve symptomfrie øyeblikk når de aktivt skaper/spiller musikk eller er kreativt engasjert i musikalske materialer, er dette interessant. Dette viser at dersom barn og unge med en ADHD-diagnose opplever noe som interesserer dem, evner de å være fokuserte, motiverte og oppmerksomme over lengre tid, og at vanskene opptrer først når oppgaver oppleves som kjedelige (Helsedirektoratet, 2020). Funnene tyder videre på at elever med ADHD foretrekker læringsaktiviteter av en praktisk/skapende/kreativ karakter, og at en vektlegging av kreative musikkaktiviteter med mulighet for selvuttrykk er mer fordelaktig for elever med ADHD (Abramo, 2015; Wilde, 2019). Litteraturgjennomgangen tyder på at det å legge til rette for at elever med ADHD kan gi uttrykk for og jobbe med følelser i musikkundervisningen har betydning for både elevenes selvtillit, interpersonlige relasjoner, selvregulering og holdninger til læring og skole (Abramo, 2015; Edgar, 2014; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017). Sett i sammenheng med eksisterende litteratur og de

rapporterte emosjonelle reaksjonene tilknyttet mestringsopplevelser, fremstår derfor fagets estetiske dimensjon som potensielt nyttig for barn og unge med ADHD. Et av kjennetegnene ved estetiske opplevelser i musikkundervisningen er at de legger til rette for at elevene får uttrykke seg, kan bidra til erkjennelse, innlevelse og deltakelse. Slike estetiske opplevelser kan med andre ord potensielt bidra til at elevene forstår seg selv, egne erfaringer og følelser (Hanken & Johansen, 2021; Niemiec & Ryan, 2009; Varkøy & Dyndahl, 2017). Å ivareta fagets egenart innebærer at sansemessig og erfaringsbasert omgang med musikk får en sentral rolle i lærerens undervisningspraksis (Hanken & Johansen, 2021, s. 186). At musikkopplevelser blir *estetiske* er videre avhengig av at eleven opplever de som frivillig og er åpen for en slik erfaring (Varkøy & Dyndahl, 2017), noe som igjen argumenterer for en undervisningspraksis som støtter behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000). Det er lite i datamaterialet som tyder på at elevene opplever musikkfagets estetiske dimensjoner/funksjoner. På den andre skolen jeg observerte så undervisningen ut til å være preget av et fokus på tilegnelse av praktiske ferdigheter på instrumenter. På den første skolen jeg observerte så undervisningen ut til å være preget av et fokus på trivsel gjennom felles klassesang. At datamaterialet inneholder lite som tyder på at elevene opplever musikkfagets estetiske dimensjoner/funksjoner er ikke enstydig med at undervisningen på noen av de observerte skolene er dårlig. Både tilegnelse av praktiskeferdigheter og trivsel er viktige sider ved musikkundervisningen (Hanken & Johansen, 2021). Likevel tyder tidligere forskning på at det å vektlegge mer kreative musikkaktiviteter er mer fordelaktig for elever med en ADHD-diagnose, fordi det kan legge til rette for at de får anvendt sine sterke sider som kreative tenkere og problemløsere. Ifølge Abramo (2015) vil dette kunne bidra til at barn og unge med ADHD opplever en musikkundervisning som verdsetter og implementerer styrkene deres. På denne måten kan de sidene ved ADHD som kan skape utfordringer, også fungere som styrker. Det handler om å utforme en undervisning som ikke bare fokuserer på områder elevene sliter med og gir elevene mulighet til å kompensere for disse.

5.2.2 Utstyr og skolens organisering

Intervju- og observasjonsmaterialet tyder på at det er tydelige forskjeller mellom de to skolene når det kommer til organisering av musikkundervisningen og tilgang på utstyr. Disse forskjellene aktualiserer de musikkpedagogiske perspektivene på musikkundervisningens vilkår og funksjon. Som diskusjonen tilknyttet valg av læringsaktiviteter viser, har musikk lærerens grunnsyn betydning for hvordan undervisningen på den enkelte skolen blir.

Musikklærerens grunnsyn har betydning for hvilken side av faget læreren vektlegger, noe som blant annet kommer til uttrykk i valg av læringsaktiviteter. Forskjellene mellom musikkundervisningen mellom de to ulike skolene må imidlertid også ses i sammenheng med skolens organisering og signaler fra ledelsen (Angelo & Sæther, 2017; Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Nerland, 2004; Varkøy & Dyndahl, 2017). Datamaterialet aktualiserer blant annet hvordan signaler fra ledelsen og skolens organisering kan ha betydning for hvordan musikkundervisningen ved den enkelte skole realiseres (Angelo & Sæther, 2017; Birkeland et al., 2014; Hanken & Johansen, 2021; Nerland, 2004).

Konsekvensene av skolens organisering for musikkundervisningens organisering kom tydelig til uttrykk når jeg observerte den andre klassen. Fremfor å la MOT-øktene ta tid fra ulike fag ble alle timene gjennomført slik at musikktime utgikk. Dette resulterte i at klassen ble hengende etter de andre klassene i musikkundervisningen og måtte utsette gitarprøven.

Konsekvensen av denne utsettelsen var at elevene ikke fikk bytte grupper som planlagt og øvd seg på det andre instrumentet (piano eller gitar). For det første sender en slik organisering signaler om at musikkundervisningen ikke er viktig. For det andre er en slik organisering problematisk i et langtidsperspektiv. Det å skulle lære seg ulike instrumenter tar tid og krever øving. At elevene har lært seg grunnleggende ferdigheter på de ulike instrumentene er en forutsetning for at de kan spille sammen i band. For musikklærere er det derfor gjerne naturlig å planlegge undervisningen i et langtidsperspektiv. Dersom musikklærere til stadighet opplever å miste timer i et allerede timefattig fag, og det Ekspertgruppen beskriver som et tilsynelatende urealistisk ambisjonsnivå i læreplanen (Birkeland et al., 2014), har det konsekvenser. Situasjonen på den andre skolen illustrerer at skolens organisering kan bidra til å snevre inn musikklærerens muligheter til å planlegge og elevenes mulighet for medvirkning. Når det kommer til forskjellene rundt rammefaktorer, som tilgang til utstyr og rom, må disse ses i sammenheng med de to skolenes økonomiske rammer og størrelse. Den første skolen var en liten skole, noe som ofte innebærer trangere økonomi og kan være med på å forklare mangelen på instrumenter og musikkrom. Den andre skolen var betydelig større og hadde betydelig bedre tilgang på rom og utstyr, selv om instrumentene bar preg av å være slitt. Uavhengig av årsakene til mangel på utstyr og kvaliteten på dem, ser disse faktorene ut til å påvirke hvordan elevene opplever undervisningen. Den ene eleven gir uttrykk for at noe av det hen ikke liker med undervisningen er at instrumentene er «gamle, slitt og ødelagt» og at få av de er «funksjonelle». Den andre eleven gir uttrykk for misnøye som følger av mangel på instrumenter og gir uttrykk for at de ikke har nok av de instrumentene de tilgang til (små

rytmeinstrumenter) og beskriver dem som vanskelige å bruke og dårlig egnet til å lage musikk med.

5.3 Relasjoner i musikkundervisningen

Elevenes refleksjoner rundt relasjoner i musikkundervisningen kan knyttes til behovet for tilhørighet. I hvilken grad behovet for tilhørighet tilfredsstilles er blant annet avhengig av at eleven føler seg likt, respektert og verdsatt av læreren (Niemiec & Ryan, 2009; Rogers & Tannock, 2018). Tidligere forskning fremhever betydningen av en lærer som bryr seg, fremmer gjensidig respekt, er autentisk og empatisk, i møte med barn og unge som har en ADHD-diagnose (Abramo, 2015; Edgar, 2014; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017).

5.3.1 Relasjon til læreren

Det synes å være en uttalt enighet i litteraturen om at elever med ADHD er forskjellige og at hvilke utfordringer de kan oppleve i musikkundervisningen vil kunne være svært individuelt. Videre ser lærerens evne til å bygge relasjoner, og mulighet til å bli kjent med elevene, ut til å være en viktig forutsetning for å kunne tilpasse musikkundervisningen for barn og unge med ADHD (Adolt-Silva, 2021; de l'Etoile, 2005; Melago, 2014; Mullins, 2017; Wilde, 2019). Intervju- og observasjonsmaterialet tyder imidlertid på at relasjonen elevene har til musikk læreren er ulikt mellom de to skolene. En mulig forklaring kan være at elevene på den første skolen har kontaktlæreren som har fulgt dem siden barneskolen i musikktime, mens elevene på den andre skolen bare møter læreren i musikktime. Likevel fant jeg det bemerkelsesverdig at elevene i den andre klassen ikke så ut til å vite hva læreren heter. Dette aktualiserer igjen betydningen av skolens organisering og hvordan den også kan ha innvirkning på lærerens muligheter til å bygge relasjoner med elevene.

Analysematerialet gir videre uttrykk for at hvordan elevene opplever lærerens temperament kan ha betydning for ønsket om å delta. En av elevene forklarer blant annet hvordan opplevelser av den nye læreren i teatergruppen som «veldig streng» og snarsint («kjeftet fort og mye»), førte til at hen sluttet. Funnene tilknyttet relasjoner til læreren tyder videre på at hvor godt elevene kjenner læreren kan ha betydning for hvorvidt de selv henvender seg til læreren for hjelp. En av elevene gir uttrykk for at hen ikke har vansker med å spørre læreren og gir uttrykk for at hen opplever å få det hen trenger fra læreren når hen spør. Den andre eleven gir uttrykk for at det å spørre om hjelp kan være vanskelig fordi gitarlæreren oppleves som fremmed, noe som gjør eleven nervøs. Gitarlærerens relasjonelle kompetanse og i

hvilken grad hen kontrollerer elevens forståelse vil derfor kunne tenkes å ha betydning for elevens musikalske utvikling. Dette viser at både lærerens holdninger, relasjonelle kompetanse og evne til å ta elevenes perspektiv og se den enkelte kan ha betydning for elevenes læringsutbytte (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021; Edgar, 2014; McAllister, 2012; Melago, 2014; Mullins, 2017; Wilde, 2019). Årsakene til at noen finner det enklere enn andre å spørre om hjelp kan være mange. Det kan blant annet handle om hvor trygg elevene er på læreren, hvilke erfaringer de har med å spørre om hjelp og hvor motiverte de er for å fortsette å prøve. Det kan også handle om at eleven ikke ønsker å eksponere en eventuell mangel på kompetanse for å beskytte seg selv (jf. diskusjonen om selvbeskyttelse). Hvorvidt elevene selv tar initiativ til å spørre om hjelp burde imidlertid ikke være avgjørende for om de får det. Sett i lys av strategier for å fremme kompetanse vil det å kontrollere elevenes forståelse være en forutsetning for at læreren kan gi elevene relevant og god tilbakemelding om hvordan de kan mestre aktiviteten (Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009).

At læreren verdsetter innsats, og gir ros og tilbakemeldinger ofte, fremstår som viktig for å fremme selvtillit og unngå at eleven ser seg selv om en dårlig elev uten forutsetninger for å bli flink i musikk (Adolt-Silva, 2021; McAllister, 2012). Når elevene forklarer hvordan de tror læreren ville beskrevet dem vektlegger de i stor grad ytre observerbar atferd og innsats, fremfor personlige egenskaper som at de er snille, omsorgsfulle eller tålmodige. Sett i sammenheng med McAllister (2012) sitt poeng om at elever har en tendens til å plukke opp eller adoptere lærerens holdninger er dette interessant. I hvilken grad disse beskrivelsene reflekterer tilbakemeldinger eller signaler fra læreren eller informantenes egenvurdering er imidlertid uklart og ville vært interessant å undersøke nærmere.

5.3.2 Relasjon til medelever og klassemiljø

Funnene tilknyttet klassemiljø tyder på at elevenes holdninger til det å gjøre feil, og erfaringer med at andre gjør feil, kan bidra til trygghet. Når elevene snakker om hvordan de synes det er å gjøre feil i klasserommet gir de uttrykk for at de synes det går fint. Elevene ser ut til å betrakte det å gjøre feil som en naturlig del av det å lære, fordi de har erfaringer med at medelever gjør feil til tross mye øving og at det å lære seg instrumenter kan være «veldig vanskelig, for veldig mange». Til tross for dette gir elevene uttrykk for at hvordan medelevene reagerer og tenker når andre gjør feil varierer. En av elevene forklarer blant annet at noen i klassen kan begynne å le om noen svarer feil på et «veldig enkelt spørsmål», men at hen «ikke bryr seg» om noen ler om hen gjør feil. Hvorvidt det at eleven «ikke bryr seg» er et uttrykk for en trygghet på seg selv eller et godt klassemiljø med god takhøyde, er imidlertid

vanskelig å si sikkert. Intervju- og observasjonsmaterialet tyder på at dynamikken i de to klassene ved tidspunktet for datainnsamlingen var svært forskjellig. Når jeg observerer den første klassen får jeg inntrykk av at elevene er støttende, engasjerte i hverandre og kommer med positive tilbakemeldinger. Når jeg observerer den andre klassen oppstår det et par situasjoner som får meg til å tenke at det er utfordringer i klassemiljøet, noe informanten også gir uttrykk for i intervjuet. Eleven gir uttrykk for at det hen liker minst med musikktime er «kranglingen som skjer hver gang, bråk og uro». Det eleven liker minst er med andre ord ikke knyttet til undervisningens innhold, men hvordan læringsmiljøet blir i disse timene. Dette tyder på at elevenes opplevelser av læringsmiljøet i musikktime kan ha stor betydning for hva elevene assosierer musikkundervisningen med og hvordan de opplever den. At læringsmiljøet har betydning for hvordan elever med ADHD deltar og opplever musikkundervisningen er i overensstemmelse med tidligere forskning. Ifølge Wilde (2019) er musikkundervisningen særlig egnet til å fremme positiv interaksjon og samarbeid med medelever. I hvilken grad musikkundervisningen får en slik funksjon ser imidlertid ut til å være avhengig av at læreren fremmer gode holdninger og jobber mot et godt klassemiljø. Dette er sentralt sett i sammenheng med at elever med ADHD ser ut til å være utsatt for ekskludering og manglende aksept fra medelever (ADHD Norge, 2016; Wilde, 2019).

5.4 Oppsummering og konklusjon

Hovedtemaet *erfaringer med å lære* tyder på at elevene kan oppleve motoriske utfordringer når de skal lære seg å spille instrumenter som gitar, at det å ikke få ting til kan vekke negative følelser, og at elevene opplever at det å ha ADHD påvirker dem i musikktime og når de jobber med skolearbeid. I hvilken grad disse motoriske utfordringene kan knyttes til ADHD-diagnosen og er av en annen styrkegrad sammenlignet med hva som typisk, imidlertid uklart. Det mest sentrale funnet tilknyttet elevenes erfaringer var de negative følelsene elevene gav uttrykk for at de kunne oppleve når de ikke får ting til og hvordan de håndterte disse. De emosjonelle reaksjonene elevene rapporterer i forbindelse med mangel på mestring samsvarer med den tidligere forskningen som peker på at barn med ADHD kan ha vansker med å regulere følelser, særlig sinne, som informantene gir uttrykk for at de kan kjenne på (de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). Funnene tyder likevel på at hvordan elevene håndterer mangel på mestring varierer, og at elevene i mange tilfeller klarer å regulere de negative følelsene på hensiktsmessige måter (fortsette å øve/øve på noe annet) under riktige omstendigheter (interesse for aktiviteten, motivasjon for å gjøre det bra og være fornøyd med egen innsats). I lys av strategier for å fremme autonomi og tilhørighet fremstår det å invitere

eleven til en dialog og samtale om de negative følelsene, både hvordan de oppstod og hvordan eleven kan håndtere dem, som en hensiktsmessig tilnærming (Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009). En slik tilnærming er også i tråd med undervisningsstrategiene som fremmes i litteraturen, hvor det oppfordres til en proaktiv tilnærming og hjelpe elever med ADHD til å utvikle verktøy for selv-refleksjon (Abramo, 2015; McAllister, 2012; Melago, 2014). Avslutningsvis tyder funnene tilknyttet elevenes læringserfaringer på at elevene opplever at det å ha ADHD påvirker dem i musikkundervisningen og når de jobber med skole. Elevene gir uttrykk for at både det å glemme medisiner og forstyrrelser fra omgivelsene, som bråk i klasserommet, kan gjøre det vanskeligere å konsentrere seg. Elevenes beskrivelser av hvordan konsentrasjonsproblemer kan komme til uttrykk i undervisningen samsvarer med tidligere forskning (Abramo, 2015; Adolt-Silva, 2021; de l'Etoile, 2005; McAllister, 2012). Når jeg gjennomfører observasjonene og intervjuene legger jeg også merke til at begge elevene ser ut til å ha et overskudd av kroppslig energi. I denne sammenheng er oppfordringen om å forstå kjernesymptomene i lys av teorien om optimal stimulering interessant, fordi det innebærer at læreren flytter fokuset fra den atferden eleven viser over til undervisningspraksisens påvirkningsrolle. Et interessant funn i sammenheng med elevenes opplevelser av mangel på konsentrasjon er hvilken funksjon det å lytte til musikk ser ut til å kunne ha. Når elevene snakker om hvordan de bruker musikk gir de uttrykk for at det å lytte til musikk kan ha ulike funksjoner, både for å regulere følelser, tilby et slags fristed og gjøre det enklere å konsentrere seg. Sett i sammenheng med kjernesymptomene på ADHD og tidligere forskning, tyder disse funnene på at det å lytte til musikk kan være et nyttig hjelpemiddel for barn og unge med ADHD. Hovedtemaet *undervisningens innhold* gir uttrykk for at hvorvidt elevene ønsker å delta, og opplever undervisningen som engasjerende, er avhengig av en rekke ulike faktorer. Noen av de faktorene som løftes frem er læringsaktivitetenes vanskelighetsgrad og karakter (skapende/kreativ/praktisk/teoretisk) og i hvilken grad de bygger på elevenes interesser, variasjon, samt hvilke instrumenter de har tilgang på og tilstanden på dem. Når elevene snakker om hvilket forhold de har til musikk og musikalsk engasjement, ser forholdet mellom elevenes forventninger og erfaringer, påvirkninger fra foreldrene, og i hvilken grad de opplever en aktivitet som «gøy», ut til å være viktige faktorer. Positive opplevelser av ulike læringsaktiviteter i musikkundervisningen ser ut til å kunne fremme musikalsk engasjement utenfor en skolekontekst. I hvilken grad oppfordringer og støtte fra foreldrene resulterer i øving og økt engasjement ser imidlertid ut til å være avhengig av at elevene har en personlig interesse for å spille, som igjen påvirkes av forholdet mellom elevenes forventninger til aktiviteten og den faktiske opplevelsen av den. Et personlig

engasjement i musikalske aktiviteter på fritiden og musikalsk kompetanse ser ikke ut til å være nok for å sikre en indre motivasjon for deltakelse i musikkundervisningen. For å fremme deltakelse og personlig engasjement fremstår det som hensiktsmessig å implementere elevenes musikalske ferdigheter, erfaringer og interesser i undervisningen (Nerland, 2004). I hvilken grad dette er unikt for elever med ADHD er uklart. I lys av egne erfaringer, de musikkpedagogiske perspektivene og selvbestemmelsesteorien, vil det kunne tenkes at det å implementere elevenes egne interesser og erfaringer i undervisningen for å fremme personlig engasjement og indre motivasjon, vil gjelde for alle elever. Funnene tilknyttet valg av læringsaktiviteter tyder imidlertid på at elever med ADHD ønsker en mer variert undervisning med læringsaktiviteter av en mer praktisk, skapende og/eller kreativ karakter. Dette samsvarer med tidligere forskning som tyder på at en vektlegging av kreative musikkaktiviteter med mulighet for selvuttrykk er mer fordelaktig for elever med ADHD. Et av argumentene som løftes frem er at en slik vektlegging vil legge til rette for at elever med ADHD får anvendt sine sterke sider som kreative tenkere og problemløsere (Abramo, 2015). Ifølge Abramo (2015) vil dette kunne bidra til at barn og unge med ADHD opplever en musikkundervisning som verdsetter og implementerer styrkene deres. Sett i sammenheng med eksisterende litteratur og de rapporterte emosjonelle reaksjonene tilknyttet mestringsopplevelser, fremstår fagets estetiske dimensjon som viktig for barn og unge med ADHD, fordi estetiske opplevelser kan bidra til at elevene forstår seg selv, egne erfaringer og følelser (Hanken & Johansen, 2021; Niemiec & Ryan, 2009; Varkøy & Dyndahl, 2017). Det er imidlertid lite i datamaterialet som tyder på at elevene opplever musikkfagets estetiske dimensjoner/funksjoner. Datamaterialet aktualiserer videre hvordan signaler fra ledelsen og skolens organisering kan ha betydning for lærerens handlingsrom og undervisningens organisering. Funnene tyder på at begrenset tilgang på utstyr og lav kvalitet på instrumentene, kan bidra til negative opplevelser av undervisningen. Hovedtemaet *relasjoner* tyder på at elevenes erfaringer med lærerens reaksjoner, hvor godt elevene kjenner læreren, og opplevelser av klassemiljøet, kan ha betydning for hvordan elevene deltar i og opplever musikkundervisningen. I tråd med tidligere forskning tyder funnene på at lærerens relasjonelle kompetanse og i hvilken grad hen kontrollerer elevenes forståelse, har betydning for elevenes musikalske utvikling. Når elevene forklarer hvordan de tror læreren ville beskrevet dem, vektlegger de i stor grad ytre observerbar atferd og innsats, fremfor personlige egenskaper som at de er snille, omsorgsfulle eller tålmodige. I hvilken grad disse beskrivelsene reflekterer tilbakemeldinger og signaler fra læreren, eller informantenes egenvurdering, er imidlertid uklart. Funnene tilknyttet klassemiljø tyder på at elevenes

holdninger til det å gjøre feil og erfaringer med at andre gjør feil, kan bidra til trygghet. Avslutningsvis ser elevenes opplevelser av læringsmiljøet i musikktime ut til å ha stor betydning for hva elevene assosierer musikkundervisningen med og hvordan de opplever den.

Så hvordan kan vi forstå forholdet mellom barn og unge med ADHD sin deltakelse i, og musikk lærerens tilnærming til, musikkundervisningen? Sett i sammenheng med tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk, tyder funnene på at lærerens valg av læringsaktiviteter, temperament, relasjon til elevene, klasseledelse og evne til å jobbe mot et godt klassemiljø, påvirker elever med ADHD sin deltakelse i, og opplevelse av, musikkundervisningen. Musikk lærerens handlingsrom og muligheter til å utvikle en god undervisningspraksis ser imidlertid ut til å påvirkes av skolens organisering, signaler fra ledelsen og politisk hold. Samtidig tyder funnene på at elever med ADHD kan oppleve vanskelige følelser ved gjentatte forsøk uten å lykkes. I slike tilfeller kan det bli vanskelig å være i klasserommet og unngå at de negative følelsene tar overhånd. Hvordan elevene møter disse utfordringene ser ut til å være avhengig av både elevenes motivasjon, interesse for aktiviteten og hvordan de tolker egne mestringserfaringer. Begge elevene ser ut til å betrakte det å øve mer som løsningen om de ikke får ting til og innsats, et ønske om å gjøre bra, målbevissthet og en stå-på-vilje som årsaken til at de mestrer. Funnene tyder på at elevene opplever at det å ha ADHD påvirker undervisningen fordi det kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg. I denne sammenheng fremstår det å lytte til musikk som et mulig hjelpemiddel som gjør det mulig å «sone ut», konsentrere seg og regulere negative følelser. Det finnes med andre ord ikke et kort og konkret svar på hvordan vi kan forstå forholdet mellom elever med ADHD sin deltakelse i, og musikk lærerens tilnærming til, musikkundervisningen. Tidligere forskning argumenterer for at musikkundervisningen kan ha en positiv innvirkning på barn og unge med ADHD, blant annet gjennom økt selvtillit og positive mestringserfaringer. Musikkundervisningen ser med andre ord ut til å ha et potensiale for å fremme en undervisningspraksis hvor elever med ADHD opplever at de styrkene de har verdsettes og utfordringene minimeres (Abramo, 2015). I hvilken grad musikkundervisningen får en slik funksjon, ser ut imidlertid ut til å være avhengig av en rekke faktorer som fungerer i et dynamisk samspill. Noen av de faktorene som løftes frem er; lærerens kjennskap til, forståelse av og tilnærming til ADHD; skolens organisering; undervisningens innhold og utstyr; tilfredsstillende av de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet; elevenes motivasjon og mestringserfaringer.

5.5 Studiens kvalitet, implikasjoner for praksis og veien videre

Målet med denne masteroppgaven var å berike eksisterende forskning med elevenes egen stemme for å bidra med kunnskap som kan være til hjelp i tilretteleggingen av musikkundervisningen i klasser hvor det er en eller flere elever med ADHD-diagnose. Jeg ønsket å undersøke hvordan det å ha ADHD kan påvirke musikalsk deltakelse og utvikling i ordinær musikkundervisning gjennom følgende problemstilling: *Hvordan kan vi forstå forholdet mellom barn og unge med ADHD sin deltakelse i, og musikk lærerens tilnærming til, musikkundervisningen?*

Tidsbegrensninger, koronapandemien og oppgavens omfang, er åpenbare begrensninger som har bidratt til at jeg i denne undersøkelsen ikke har fått mulighet til å gå så i dybden som jeg ønsket. Jeg skulle gjerne fulgt elevene over lengre tid, gjennomført deltakende observasjoner og flere intervjuer. I innledningen knyttet jeg valget om å gjennomføre en studie som implementerte elevenes stemme til menneskesyn. Det å implementere elevenes stemme ble assosiert med et menneskesyn som betrakter elevene som aktive aktører (Ruud, 2006), og beskrevet som en forutsetning for å generere kunnskap på en måte som legger til rette for musikalsk samspill og kommunikasjon på elevenes egne premisser (Garred, 2006). Til tross for at et av målene med oppgaven var å formidle elevenes stemme, vil jeg understreke min aktive rolle som medkonstruktør av den kunnskapen jeg formidler (Kvale et al., 2015). Som musikk lærer med ADHD har jeg en forståelse av diagnosen og egne erfaringer som har betydning for hvordan jeg forstår og tolker elevenes stemme. Organiseringen og presentasjonen av funnene er dermed ikke en ufarget formidling av elevenes stemme, men et uttrykk for min tolkning av den.

Når det kommer til implikasjoner for praksisfeltet vil jeg argumentere for at funnene understreker betydningen av å undersøke, verdsette og anerkjenne elevenes vurderinger av, og opplevelser i, musikkundervisningen. I innledningen ble forskning av høy kvalitet som bidrar til kunnskap om hvordan barn og unge med ADHD bruker musikk på fritiden og i en utdanningskontekst, beskrevet som en forutsetning for å forbedre musikkundervisningen (Krüger, 2016; Ockelford, 2012). Til tross for de begrensningene jeg har løftet frem, både her og metodekapitlet, vil jeg argumentere for at studien min har bidratt med kunnskap om hvordan barn og unge med ADHD bruker musikk på fritiden og skolen. Elevene har gitt uttrykk for hvordan de bruker musikk og hvilken interesse de har for ulike musikalske aktiviteter både på fritiden og i undervisningen. Videre har de snakket om hvordan de opplever undervisningens innhold, innlæring av musikalske ferdigheter og interaksjoner med

medelever og lærere. Funnene tilknyttet elevenes erfaringer i undervisningen tyder på at manglende mestring kan vekke negative følelser. Hvordan elevene håndterer slike opplevelser ser ut til å variere. Denne variasjonen ser ut til å påvirkes av hvorvidt elevene har tro på at de klarer det (mestringsforventninger) og hvilken motivasjon de har for å gjøre aktiviteten (interesse, gøy, personlig mål, ønske om å gjøre det bra, behov for å være fornøyd med egen innsats, forventninger og oppfordringer fra omgivelsene). En oppfordring til videre forskning vil derfor være å se nærmere på forholdet mellom elevenes mestringserfaringer, tilbakemeldinger fra læreren, og hvilken betydning det har for barn og unge med ADHD sin musikalske utvikling, gjennom deltakende observasjon og intervju over lengre tid. Særlig det å undersøke forholdet mellom hvilke krav og forventninger elevene har til seg selv, krav og forventninger fra omgivelsene, emosjonelle reaksjoner og hvordan de tolker egne mestringserfaringer, fremstår som relevant. En annen verdifull vinkling på fremtidig forskning kan være å undersøke hvordan elevene selv opplever og tenker om de undervisningsstrategiene som allerede argumenteres for i den eksisterende litteraturen. I lys av studiens resultater og tidligere forskning fremstår det som hensiktsmessig at den musikk- og spesialpedagogiske forskningen etterstreber et tverrfaglig samarbeid med andre fagfelt som musikkterapi og psykologi, for å undersøke hvilke muligheter og begrensninger som finnes innenfor det eksisterende opplæringstilbudet.

Litteraturliste

- Abramo, J. M. (2015). Gifted Students with Disabilities: "Twice Exceptionality" in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 101(4), 62-69. <http://www.jstor.org/stable/24755602>
- ADHD Norge (2016). *Lærerguiden - tilrettelegging for elever med ADHD i skolen: en guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole: Revidert i 2021* (N. Holmen, Red.) [Brosjyre]. <https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>
- Adolt-Silva, K. (2021). *Supporting the Teaching of Executive Functioning Skills Using Social Cognitive Theory in Arts Classrooms* [Doktorgradsavhandling, Walden University]. ProQuest Dissertations Publishing
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5. utg.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, A. E., Hamre, O., Kirksæther, B., Myhre, A. S. & Sørheim, E. (2014). *Det muliges kunst: råd til kulturministeren og kunnskapsministeren* (F-4398 B). Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carrer, L. R. J. (2015). Music and Sound in Time Processing of Children with ADHD. *Frontiers in Psychiatry*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2015.00127>
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20. <http://www.jstor.org/stable/1001615>
- Darrow, A.-A. & Adamek, M. (2018). Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom. *General Music Today*, 31(3), 61-65. <https://doi.org/10.1177/1048371318756625>

- de l'Etoile, S. K. (2005). Teaching music to special learners: children with disruptive behavior disorders. *Music Educators Journal*, 91(5), 37-43.
- Edgar, S. (2014). Approaches of a Secondary Music Teacher in Response to the Social and Emotional Lives of Students. *Contributions to Music Education*, 40, 91-110.
<http://www.jstor.org/stable/24711073>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Garred, R. (2006). Musikk og spesialpedagogikk. I T. Aasgaard (Red.), *Musikk og helse* (s. 52-57). Cappelen akademisk forlag.
- Gooding, L. F. (2011). The Effect of a Music Therapy Social Skills Training Program on Improving Social Competence in Children and Adolescents with Social Skills Deficits. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 440-462. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.440>
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach?: Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89.
<https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guthe, E. (2017). THE CHORAL PROCESS: ENHANCING THE SUCCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES WITHIN THE CHORAL STRUCTURE. *The Choral Journal*, 57(10), 51-56.
<https://www.jstor.org/stable/26412764>
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Hanken, I. M. (2004). Musikkundervisningens etikk. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 122-133). Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press
- Helsedirektoratet (2016). ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 04. mai 2022). <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Helsedirektoratet (2020) ADHD [nettdokument]. Helsenorge (sist oppdatert onsdag 29. januar 2020). <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>

- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. 9, 63-80. <http://hdl.handle.net/11250/2445642>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lesiuk, T. (2015). Music perception ability of children with executive function deficits. *Psychology of music*, 43(4), 530-544. <https://doi.org/10.1177/0305735614522681>
- Madsen, O. J. (2017). Diagnosenes makt over sinnene: refleksjoner om diagnoser og diagnosekrittikkens mangler. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1), 25-41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-01-04>
- Maher, C., Hadfield, M., Hutchings, M. & de Eyto, A. (2018). Ensuring Rigor in Qualitative Data Analysis: A Design Research Approach to Coding Combining NVivo With Traditional Material Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918786362>
- McAllister, L. S. (2012). POSITIVE TEACHING: Strategies For Optimal Learning With ADHD And Hyperactive Students. *American Music Teacher*, 61(4), 18-22. <http://www.jstor.org/stable/43540074>
- Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H. & Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- Melago, K. A. (2014). Strategies for Successfully Teaching Students with ADD or ADHD in Instrumental Lessons. *Music Educators Journal*, 101(2), 37-43. <http://www.jstor.org/stable/43288920>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass: A Wiley Brand.
- Morsink, S., Oord, S. v. d., Antrop, I., Danckaerts, M. & Scheres, A. P. J. (2021). Studying motivation in ADHD: The role of internal motives and the relevance of self determination theory. *Journal of attention disorders*, 26 (8), 1139-1158. <https://doi.org/10.1177/10870547211050948>
- Mullins, W. D. (2017). *A Survey of Piano Teachers Whose Students Have ADHD: Their Training, Experiences, and Best Practices* [Doktorgradsavhandling, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- National Collaborating Centre for Mental Health & British Psychological Society. (2009). *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management of ADHD in children, young people, and adults*. British Psychological Society. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK53663/>

- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet - Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen akademisk forl.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.-a) *Sårbare grupper* [nettdokument]. Hentet 12. mai fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sarbare-grupper/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.-b) *Barnehage- og skoleforskning* [nettdokument]. Hentet 12.mai fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Ockelford, A. (2012). Commentary: Special Abilities, Special Needs. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0001>
- Olsnes, L. A. L. D. (2022). KRAFT- en modell for å fremme elevenes stemme. *Spesialpedagogikk* 87(1), 4-13.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B. & Kaiser, N. M. (2007). A Critical Review of Self-perceptions and the Positive Illusory Bias in Children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335-351. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0027-3>
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and research in education*, 7(2), 145-154. <https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Rogers, M. & Tannock, R. (2018). Are Classrooms Meeting the Basic Psychological Needs of Children With ADHD Symptoms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Attention Disorders*, 22(14), 1354-1360. <https://doi.org/10.1177/1087054713508926>
- Ruud, E. (2006). Musikk gir helse. I T. Aasgaard (Red.), *Musikk og helse* (s. 17-28). Cappelen akademisk forlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.) SAGE.
- Sikt. (u.å.). *Om sikt* [nettdokument]. Hentet 13. mai fra <https://sikt.no/om-sikt>
- Sweet, S. N., Fortier, M. S., Strachan, S. M., Blanchard, C. M. & Boulay, P. (2014). Testing a Longitudinal Integrated Self-Efficacy and Self-Determination Theory Model for Physical Activity Post-Cardiac Rehabilitation. *Health Psychology Research*, 2(1), 30-37.
<https://doi.org/10.4081/hpr.2014.1008>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680-698). Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Unluer, S. (2015). Being an Insider Researcher While Conducting Case Study Research. *The Qualitative report 17* (29), 1-14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1752>
- Varkøy, Ø. & Dyndahl, P. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.
- Wilde, E. (2019). *Music, Education and ADHD: An exploratory multiple case study* [Doktorgradsavhandling, UCL Institute of Education]. ProQuest Dissertations Publishing
- Aasgaard, T. (2006). *Musikk og helse*. Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

ADHD i musikkundervisningen

Referansenummer

908658

Registrert

27.08.2021 av Caroline Lervik - 571423@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vigdis Stokker Jensen, Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no, tlf: 48245993

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Caroline Lervik, 571423@stud.hvl.no, tlf: 41204621

Prosjektperiode

20.09.2021 - 01.06.2022

Status

07.10.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

07.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der den registrerte er under 16 år vil de foresatte samtykke på vegne av de registrerte. Den mindreårige skal i tillegg ønske å delta. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte/de foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/de foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Først vil jeg gjerne bli litt kjent med deg ...

- Hva liker du å gjøre på fritiden/hvilke hobbyer har du?
- Hva er ditt favorittfag på skolen og hvorfor?
- Hvilket forhold har du til musikk? (spiller du et instrument?)
- Hvordan bruker du musikk? (bakgrunn når du gjør lekser, trener?)
- Hvilken type musikk liker du?

Generelle spørsmål om opplevelsen av musikkundervisningen

Som du vet, har jeg valgt å skrive masteroppgaven min om ADHD og musikkundervisningen. Jeg har valgt dette tema fordi jeg har ADHD selv og er musikk lærer. Jeg ønsker derfor nå å stille deg noen spørsmål om musikktime på skolen.

- Opplever du at det å ha ADHD påvirker musikktime på skolen? På hvilken måte?
- Hva synes du om musikktime på skolen?
 - Hvordan synes du det er i klasserommet i disse time (rom, organisering, antall elever)
- Hva er det du liker mest med musikktime på skolen?
- Hva er det du liker minst med musikktime på skolen?

Sammenhengen mellom mestringsforventninger/selvverd og undervisningens

pedagogiske tilnærming

- Hvordan tror du musikk læreren din ville beskrevet deg til meg?
- Føler du at musikktime gjør det mulig for deg å vise positive sider ved deg som du kanskje ikke får vist i andre fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva opplever du som annerledes med musikktime sammenlignet med andre fag? (både positivt og negativt)
- Hvordan synes du det er å skulle lære nye ting foran andre i musikktime?
 - Føler du det er trygt å skulle gjøre feil eller ikke få noe til? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Om du fikk bestemme hvordan neste musikktime skulle være – hvordan ville den sett ut?

Mestringsforventninger, selvverd og attribusjon av prestasjoner i

musikkundervisningen

- Føler du at du får til det dere skal gjøre i musikktime? (Er oppgavene for lett/vanskelig?)
- Det gangene du opplever at du er flink til noe i musikktime eller får noe til – hva er det som gjør at det går bra?
- Det gangene du opplever at du er dårlig til noe i musikktime eller ikke får noe til – hva er det som gjør at det ikke går så bra?

Avsluttende spørsmål (husk oppsummering før du stiller dette spørsmålet)

- Er det noe annet du ønsker å dele med meg som jeg ikke har spurt deg om?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Veiledning til gjennomføring av observasjonen

Start med

1. En rask skisse av rommet - Beskriv musikkrommet og rammefaktorene
2. Registrer deltakerne: beskriv hvem som er i undervisningen og roller (antall elever, lærere). Innhent gjerne informasjon om lærerens erfaring, organisering av undervisningen, hvor godt kjent hen er med elevene (har hen de i andre fag? Er det samme musikk lærer hele perioden?)

Elementer du burde få med i observasjonen

Aktiviteter og interaksjoner: hva skjer? Hvordan er interaksjonen mellom deltakerne? Hvilke normer eller regler strukturerer aktivitetene? Hvor lenge varer aktiviteten? Er det en typisk eller uvanlig aktivitet?

Samtale: hva er konteksten til samtalen? Hvem snakker til hvem? Hvem lytter? Siter direkte, parafraaser og gi et sammendrag av samtaler. Noter stillhet og ikke-verbal atferd som bidrar til å berike meningen til utvekslingen.

Subtile faktorer: mine åpenbare, men kanskje like viktig for observatøren er

- Uformelle og uplanlagte aktiviteter
- Symbolske og konnotative meninger av ord
- Ikke-verbal kommunikasjon som klesstil og fysisk rom
- Diskrete mål som for eksempel fysiske holdepunkt (physical clues)
- Hva er det som ikke skjer? Spesielt om det burde skjedd

Din egen atferd: du er like mye en del av observasjonen som deltakerne. Hvordan er din rolle? Hvordan påvirker du observasjonen? Hva sier du og gjør du? Hvilke tanker har du om det som foregår. Slike observatørkommentarer er en viktig del av notatene.

Husk at observasjon er sansebasert, og dessuten ikke bare knyttet til øyet. Bruk alle sanser aktivt, det taktile, lukt, lyd, lys og bevegelse. Hvis du skal notere alt som blir sagt, så må du være tett på. Hva skjer når du går tett på? Skal du gå så tett på at du oppfatter og kan notere underveis alt som blir sagt? Interaksjon er også kroppsspråk og mimikk. Pass på at du er kun beskrivende, ikke tolkende, i notering av slik form for interaksjon.

Forkortelser

E = elev

I = informant, om spesifikk elev

L = lærer

Sam = samarbeid

NB! Ha fokus på informant, men i en sosial kontekst. Hva gjør eleven i løpet av timen? Muntlig aktivitet, kroppsspråk, fokus, deltakelse, interaksjon med lærer og medelever

Dato:

Klokkeslett:

Timens forløp (Rekkefølge på aktivitet/situasjon)	Beskrivelse (hva skjer)	Ekstra informasjon (kroppsspråk)	Fortolkning

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informant

Vil du delta i forskningsprosjektet

”ADHD i musikkundervisningen”?

Jeg heter Caroline og skal skrive masteroppgave på lærerutdanningen i Bergen. Jeg har lyst til å skrive om ADHD og musikktimene på skolen. Dette interesserer meg fordi jeg selv har ADHD og er musikk lærer. Jeg har lyst til å fortelle andre musikk lærere hvordan de kan gjøre musikk timene bra for elever med ADHD. For å gjøre dette trenger jeg informasjon fra eksperter på ADHD og musikk timene på skolen – nemlig deg!

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du har lyst til å delta i prosjektet betyr det at jeg får være med deg i en av musikk timene på skolen. I musikk timen skal jeg bare se på. Jeg vil ikke fortelle de andre elevene at jeg er der for å se på hvordan musikk timen er for deg. Dette er det kun foreldrene dine, læreren din og deg som vet. Etter musikk timen gjennomfører vi et intervju. I intervjuet vil jeg spørre deg om hvordan du opplever musikk timene på skolen og hvilke interesser du har. For å huske det som blir sagt vil jeg ta opp lyden og skrive litt notater mens vi snakker sammen. Lydopptaket er det ingen andre som får høre enn meg. Du bestemmer selv om du vil svare på det jeg spør om eller ikke.

Å delta i prosjektet vil ikke påvirke forholdet du har til skolen eller lærerne dine. Når jeg skal skrive oppgaven min vil du være helt anonym. Det betyr at ingen får vite hva du heter, hvor du bor, hvilken skole du går på eller hvem du er.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Om du skulle angre på at du sa ja til å være med kan du når som helst trekke deg fra prosjektet uten å si hvorfor. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til informantens foresatte

Vil du la barnet ditt få delta i forskningsprosjektet

”ADHD i musikkundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg som har barn med en ADHD-diagnose, om du vil samtykke til at ditt barn deltar i forskningsprosjektet «ADHD i musikkundervisningen». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap som kan bidra til en god og effektiv tilrettelegging av musikkundervisningen i klasser hvor en eller flere har ADHD.

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Bergen. Masteroppgaven vil avsluttes og presenteres i mai 2022 ved HVL.

Hvorfor får du spørsmål om deltakelse i prosjektet?

Du har blitt kontaktet fordi du er medlem av ADHD Norge, Hordaland Fylkeslag eller facebook-forum for voksne med ADHD.

For å kunne delta må barnet ditt være diagnostisert med ADHD, være mellom 11-16 år og delta i vanlig musikkundervisning på mellomtrinnet eller ungdomsskolen (5.-10. klasse). Videre må barnet selv og du som foresatt ønske at barnet ditt skal delta.

Ta direkte kontakt med masterstudent for påmelding. Ved deltakelse vil du få tilsendt et dokument der du som foresatt skriver under på samtykke på vegne av barnet om deltakelse i prosjektet.

Hva deltakelse innebærer

Hvis barnet ditt velger å delta i prosjektet og du som foresatt samtykker til dette, innebærer det at jeg observerer klassen i en musikktime og på et annet tidspunkt gjennomfører et intervju hvor jeg tar lydopptak og noterer det som blir sagt. Selv om prosjektet til dels gjennomføres i forbindelse med undervisning i skoletiden vil ikke deltakelse påvirke elevens forhold til skolen eller læreren.

Det vil utarbeides en intervjuguide som du som foresatt kan få se på forhånd ved å ta kontakt. Intervjuet vil foregå som en samtale med utgangspunkt i elevens opplevelse av

musikkundervisningen. Temaene for samtalen vil omhandle ADHD og musikkundervisningen med vekt på egne forventninger til mestring, selvtillit, motivasjon og interesse. Jeg kommer til å spørre barnet ditt om det er greit at jeg tar kontakt på et senere tidspunkt dersom jeg har oppfølgingsspørsmål.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykke til å delta kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern og oppbevaring av personlige opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å sikre anonymitet vil alt annet enn kjønn og klassetrinn endres i publikasjonen. Dette innebærer at skolens navn, bosted og elevens navn *ikke* oppgis.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger i dette prosjektet?

Vi behandler personopplysninger basert på samtykke fra involverte og deres foresatte.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av alle personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen ved

- Student - Caroline Lervik (571423@stud.hvl.no)
- Veileder - Vigdis Stokker Jensen (Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen (Trine.Anniken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Student

Vigdis Stokker Jensen

Caroline Lervik

Vedlegg 6: informasjonsskriv til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”ADHD i musikkundervisningen”?

Du mottar dette informasjonsskrivet fordi en av dine elever ønsker å delta i forskningsprosjektet «ADHD i musikkundervisningen». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap som kan bidra til en god og effektiv tilrettelegging av musikkundervisningen i klasser hvor en eller flere har ADHD.

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Bergen. Masteroppgaven vil avsluttes og presenteres i mai 2022 ved HVL.

Hva innebærer deltakelse for deg?

Gjennomføring av prosjektet innebærer at jeg observerer klassen i en musikktime og på et annet tidspunkt gjennomfører et intervju med eleven som deltar i studien.

Med unntak av at jeg som forsker vil være til stede, vil musikktimen gjennomføres som normalt. For å ivareta personvernet til eleven som deltar vil de foresatte og resten av elevgruppen få beskjed om at jeg skal observere samhandlingen mellom elevene i musikktimen og ikke denne enkelteleven med ADHD. Det vil *ikke* tas video- eller lydopptak av observasjonen, kun notater som oppbevares forsvarlig under hele prosjektets varighet. Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer at hele observasjonen anonymiseres.

I etterkant av observasjonen vil jeg gjennomføre et intervju med eleven. Det vil utarbeides en intervjuguide som du som lærer kan få se på forhånd ved å ta kontakt. Intervjuet vil foregå som en samtale med utgangspunkt i elevens opplevelse av musikkundervisningen. Temaene for samtalen vil omhandle ADHD og musikkundervisningen med vekt på egne forventninger til mestring, selvtillit, motivasjon og interesse.

Noen av spørsmålene er direkte knyttet til elevens opplevelse av musikkundervisningen og hvordan hen tror at andre oppfatter hen. Det er derfor sannsynlig at eleven vil kommentere deg som lærer. Det er likevel ikke deg som lærer som er fokuset i prosjektet eller intervjuet.

Personvern og oppbevaring av personlige opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å sikre anonymitet vil ikke annet enn eventuelt kjønn oppgis. Dette innebærer at skolens navn, ditt navn og sted ikke oppgis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykke til å delta kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger i dette prosjektet?

Vi behandler personopplysninger basert på samtykke fra de involverte.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av alle personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen ved

- Student - Caroline Lervik (571423@stud.hvl.no)
- Veileder - Vigdis Stokker Jensen (Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no)

- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen (Trine.Anniken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Vigdis Stokker Jensen

Student

Caroline Lervik

Vedlegg 7: Informasjonsskriv til foresatte i klassene som skulle observeres

Informasjonsskriv om gjennomføring av forskningsprosjekt på skolen

Du mottar dette informasjonsskrivet fordi jeg gjerne ønsker å komme på besøk for å gjennomføre en forskningsobservasjon av klassens samhandling i musikktime.

Observasjonen gjennomføres i forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Bergen.

Hva innebærer dette for ditt barn?

Med unntak av at jeg som forsker vil være til stede, vil musikktime gjennomføres som normalt. Det er kun samhandlingen mellom elevene i musikktime som skal observeres. Det vil *ikke* tas video- eller lydopptak av observasjonen, kun notater som oppbevares forsvarlig under hele prosjektets varighet. Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer at hele observasjonen anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker at barnet ditt skal være til stede i klasserommet under observasjonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) ved veileder Vigdis Stokker Jensen og student Caroline Lervik er ansvarlig for prosjektet.

For eventuelle spørsmål ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen ved

- Student - Caroline Lervik (571423@stud.hvl.no)
- Veileder - Vigdis Stokker Jensen (Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no)

