FG8039 Självständigt arbete, grundnivå 15 hp

2022
Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 300 hp
Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Anna Backman Bister

---

Kim Sandmoen

ADHD:
Vi som inte passar in i musikundervisningens normer
Sammanfattning


Nyckelord: ADHD, NPF (neuropsykiatriska funktionshinder), musikundervisning, tydliggörande pedagogik, hyperfokus, mallar, motivation, motivationsteori
Innehållsförteckning

1. Inledning ...................................................................................................................... 1
   1.1 Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning ................................................................. 2
   1.2 Tydliggörande pedagogik ......................................................................................... 3
   1.3 Syfte ......................................................................................................................... 3

2 Tidigare forskning ....................................................................................................... 4
   2.1 Perspektiv på funktionsvariationer .......................................................................... 4
   2.2 Hyperfokus och ADHD .......................................................................................... 4
   2.3 Musik med elever med funktionsvariationer ............................................................ 5

3 Teoretisk utgångspunkt ............................................................................................... 6
   3.1 Motivationsteori ....................................................................................................... 6
      3.1.1 Tron på sin egen kapacitet ............................................................................... 7
      3.1.2 Målorientering ................................................................................................... 8
      3.1.3 Inre och yttre motivation ............................................................................... 8

4 Metod .......................................................................................................................... 9
   4.1 Urval ....................................................................................................................... 10
   4.2 Etiska överväganden .............................................................................................. 10
   4.3 Analys ...................................................................................................................... 10

5 Resultat ........................................................................................................................ 11
   5.1 Motivation ............................................................................................................... 11
   5.2 Möjlighet att påverka val av musik ........................................................................ 12
   5.3 Mallar ...................................................................................................................... 13
   5.4 Hyperfokus ............................................................................................................. 15
      5.4.1 Den positiva sidan ........................................................................................... 15
      5.4.2 Den negativa sidan .......................................................................................... 15

6 Diskussion .................................................................................................................... 16
6.1 Resultatdiskussion - var ligger problemet? ......................................................... 16
6.2 Hyperfokus .............................................................................................................. 17
6.3 Tydliggörande ....................................................................................................... 17
6.4 Motivation ............................................................................................................... 18
6.5 Metoddiskussion .................................................................................................... 19

7 Fortsatt forskning ...................................................................................................... 20

Referenser ...................................................................................................................... 21

Bilagor ............................................................................................................................ 24

Bilaga 1: Intervjuguide ................................................................................................. 24
Bilaga 2: Samtyckesblankett ......................................................................................... 25
1. Inledning


Idag går jag mitt tredje år som musiklärarstudent på Kungliga Musikhögskolan, och inser hur många fördelar och laga medvetenhet det kan finnas inom lärandesituationer idag mellan en elev med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (förkortas NPF) och lärare utan någon diagnos.

Jag kommer ihåg hur mina egna individuella instrumentallektioner såg ut på gymnasiet, alla gitarrister mellan alla årskurser hade samma lärare. Många lektioner började med att hon ställde frågan “vad skulle du vilja göra idag?”, en fråga som jag aldrig blivit ställd tidigare inom detta ämne. Jag visste inte då vad jag ville göra, vad som var nyttigt att lära sig som gitarrist, det blev mer att jag bestämde vad som gjordes på lektionerna, och min lärare hade inte förberett något. När jag reflekterar kring detta idag inser jag att jag önskar att jag hade

I läroplanen för grundskolan står det att “alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd,” (Lgr11, Skolverket 2011a, s.7), “ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt, uppmärksamma och stödja elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd” (Lgy11, Skolverket 2011a, s. 6).

Läraren ska “ta hänsyn till varje enskild individens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Lgr11, Skolverket 2011b, s. 7,8),”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stimulera, handleda och stödja eleven och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever i svårigheter” (Lgy11, Skolverket 2011b, s. 6).

Läroplanstexter tar också upp att det finns olika sätt att nå målen, att vi ska rikta uppmärksamhet mot elever som av olika anledningar har svårigheter med att nå målen för utbildningen och därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Läroplanstexter förespråkar individanpassning, och lärare i Sverige har frihet att tolka styrdokumenten och omsätta dem i sin undervisning. Utifrån elevgrupper eller enskilda elever ska lärare vara beredda på att ändra och anpassa undervisningen. Från en NPF-perspektiv skulle läroplanstexter koncretiseras mer och jag ser ett behov av att sätta tydligare riktlinjer för lärare för att ge dem stöd till att komma fram till bättre anpassningar eller särskilt stöd för de individer som är i behov av det.

1.1 Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning

För att ge en liten förklaring om ADHD står det på Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM) hemsida att ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, eller uppmärksamhetsstörning/hyperaktivitet) är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och
fortsätter berätta att det är vanligt med koncentrationssvårigheter, svårigheter med att reglera impulser och överaktivitet. Det ger en liten förklaring till vad för slags problematik som finns med diagnosen, men den förklaringen skrapar knappt på ytan om vad det egentligen innebär att ha diagnosen. Är det enbart problematiskt att ha ADHD, eller finns det en annan sida av det hela med som visar styrkor med att ha en ADHD-diagnos? Grunden till dessa tankar är för personer som mig själv och många andra, personer med neuropsykiatiska funktionsnedsättningar (NPF), eller rättare sagt personer med ADHD-diagnos.


1.2 Tydliggörande pedagogik

Tydliggörande pedagogik har utarbetats från det statliga programmet TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) som grundades år 1971 av psykologen Eric Schopler för att kunna ge stöd till personer med autism men har sedan dess också arbetat med andra funktionsvariationer och funktionsnedsättningar, exempelvis ADHD. Enligt Sjölund et al (2017) definieras "Tydliggörande pedagogik syftar till att göra händelser, handlingar och situationer begripliga och därmed hanterbara" (Sjölund et al, 2017, s.51).


1.3 Syfte

Syftet med denna uppsats är att få mer kunskap om hur personer med ADHD som har studerat musikinriktning på gymnasiet beskriver sin gymnasieundervisning in musik. En möjlig konsekvens av detta är att det leder till ökad medvetenhet hos lärare som jobbar inom detta ämne och för att bidra till ett bredare perspektiv och andra tillvägagångssätt när de undervisar. Utifrån det har jag formulerat min forskningsfråga som lyder:

Hur kan elevers beskrivningar av att lära sig musik i gymnasiet förstås?
Detta arbete skrivs för många olika personer för att öka medvetenheten kring forskningsfrågan för lärare, elever, och mig själv som lärare, elev och NPF-person.

2 Tidigare forskning

Detta kapitel redogör för relevant forskning inom specialpedagogik, hyperfokus och musikundervisning med elever med funktionsvariationer.

2.1 Perspektiv på funktionsvariationer


Relationellt perspektiv ser specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner i stället att se det som individuella brister. Det betyder att det kategoriska perspektivet ser individen som ett problem eller problembärare, medan det relationella perspektivet menar att det är skolan som system som skapar problem och inte att dessa problem ligger hos eleverna. Relationellt perspektiv riktar kritik mot det kategoriska perspektivet och lyfter bort problemet från individen och kan då urskilja olika typer av kritik beroende på vilka faktorer skapar behov av specialpedagogik (Nilholm, 2005).

2.2 Hyperfokus och ADHD

Brandon K. Ashinoff och Ahmad Abu-Akel (2019) beskriver att hyperfokus är ett fenomen som återspeglar ens fullständiga absorption i en uppgift, till en punkt där en person verkar helt ignorera eller ställa in allt annat. Det rapporteras i allmänhet inträffa när en person är
engagerad i en aktivitet som är särskilt rolig eller intressant. Ashinoff och Abu-Akel fortsätter med att förklara att det finns mycket begränsad tydlig akademisk forskning om hyperfokus och dess effekt på kognitiva och neurala funktioner.

De fyra allmänna egenskaper eller kriterier för hyperfokus som konsekvent rapporteras är:
1. Hyperfokus kännetecknas av ett tillstånd av enorm koncentration eller fokus på eller kring ett fenomen.
2. När man är engagerad i hyperfokus, verkar icke-relaterad extern stimulans inte vara medvetet uppfattande; ibland rapporteras som en minskad uppfattning av miljön.
3. För att ägna sig åt hyperfokus måste uppgiften vara rolig och intressant.
4. Under ett hyperfokustillstånd så ökar uppgiftsrelaterade prestationer (Ashinoff & Abu-Akel, 2019, s. 2).


2.3 Musik med elever med funktionsvariationer
Anna Backman-Bister (2014) redogör att läroplanstexterna föreskriver individanpassning, men det är ett ord som inte finns i någon av läroplanerna. Men om vi tittar på läroplanen så står det ”Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” samt ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter” (Lgy11, s. 10). Backman-Bister redogör för olika strategier för att individanpassa inom musikundervisning. Från förenklingar i notation till förenklingar av hur man rent tekniskt musicerar. Två lärare som medverkade i studien använde sig av strategin att förenkla arrangemang, på olika svårighetsnivåer som även är individanpassade förenklingar i stunden. En lärare i studien använde strategin ”att låta eleverna använda valfria kulturella verktyg och med hjälp av dessa själva anpassa uppgifterna till sina egna förutsättningar, och menar att detta är också en strategi för individanpassning, att låta eleverna själva hitta sin egen strategi ” (Backman-Bister, 2014, s. 142). Detta sammanfattas ”i regler som att läraren ger eleverna ett ramverk som är ett verktyg för eleverna att själva individanpassa sina uppgifter” (Backman-Bister, s. 142).


3 Teoretisk utgångspunkt

Som teoretisk utgångspunkt används olika motivationsteorier. Jag tar upp hur begreppet motivation kan definieras och senare redogörs olika teorier inom motivationsteorier som senare följer med mig när jag analyserar mina intervjudata.

3.1 Motivationsteori

Jessica Wery och Margareta-Maria Thomson (2013) skriver att begreppet motivation kan definieras som individens lust till att delta i inlärningsprocessen, den definitionen av

Jag valde att redogöra för olika teorier inom motivationsteori på detta sätt då användandet av olika begrepp för att beskriva samma fenomen resonerar starkare med några av huvudkategorierna än andra som redogörs tydligare i resultatkapitlet.

3.1.1 Tron på sin egen kapacitet

Teorin om att tro på sig själv och sin egen kapacitet är en teori inom motivationsteori och har utvecklats av Albert Bandura (1977). Bandura (1977) skriver att de två viktiga begreppen som är centrat för denna teori är self-efficacy och mastery expectations, som Bandura använder i samma betydelse och på svenska så användes begreppet självförmåga. Frågor som ”Kan jag klara av den här uppgiften?”, och ”Förstår jag studiematerialet?” handlar om vad eleverna själva tror om sina möjligheter att kunna utföra olika uppgifter om de tror att de kan klara av de uppgifter som de får. Tron på sin egen kapacitet varierar beroende på vilka eller vad för uppgifter som ska utföras, hur lång tid som ska läggas på uppgiften och vilka hjälpmedel eller stöd eleven har till sitt förfogande. Alla elever kan ha en positiv tro på sin egen kapacitet i skolan, men det kräver att undervisningen och de uppgifter som eleverna får är anpassade efter varje elevs förutsättningar. Elever som konstant inte klarar tilldelade uppgifter kan leda till att de känner sig misslyckad, och det leder till att sämre självförtroende kring att lyckas med saker och ting, men får de tillgång till tid som är relevant i förhållande till deras förutsättningar och får ett större utbud av hjälpmedel eller resurser kopplat med bra vägledning så kan eleven få tillbaka förlorad tro på sig själv (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Elever som inte har en hög självförmåga kämpar med interna dialoger som påminner dem om känslor av oduglighet vid vissa uppgifter och förmågor. Denna förstärkning av självtvivel kan resultera i att en elev inte försöker eller ger upp helt (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Självförmåga i musikklassrummet beskrivs som ”tron på sin egen förmåga att uppnå musikaliska mål” (Cogdill, 2015).

med att eleven ser sig själv som en duktig musiker. En hög självförmåga innebär att de måste också besitta kunskap och skicklig kompetensnivå för att prestera bra. När elever har denna skicklighet och kunskap kommer de inte att ge vika när de stöter på olika utmaningar, medan elever låg självförmåga kan ge upp när något är svårt.


3.1.2 Målorientering


Målorienteringsteorin uppmanar till att ge eleverna nyttiga och realistiska utmaningar och hjälpa dem att sätta upp rimliga mål för dem själva så att de förstår *varför* de jobbar med just dessa uppgifter, det leder till en trygghetskänsla och de kan då lägga mer koncentration på sina uppgifter.

3.1.3 Inre och yttre motivation


## 4 Metod

Studien söker att få mer kunskap om hur kan elevers beskrivningar av att lära sig musik i gymnasiet förstås, genom kvalitativa intervjuer och mer specifikt en halvstrukturerad livsvärldsintervju (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 19). Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun definieras som en intervju med målet att ta emot beskrivningar av intervjupersonens verklighet för att tolka de fenomen jag söker svar på. Med forskningsfrågan i fokus så konstruerades en intervjuguide med kortfattade men bestämda frågor som täckte de fenomen som jag ville få ta del av. Intervjuguiden innehöll också förslag på följdfrågor som varierade beroende på informantens svar, men jag gick även utanför dessa om informanterna sa något som jag ville förtydliga eller gå in mer på. Se bilaga 1 för intervjuguide.

För att bearbeta det inspelade materialet så spelade jag upp en intervju i taget i applikationen Amazing Slow Downer, där jag kunde dra ner hastigheten på intervjun och kunde då skriva samtidigt som jag lyssnade på intervjun. Ibland kunde jag inte höra enstaka ord i låg hastighet
så jag fick spola tillbaka och lyssna i originaltempo. Jag transkriberade intervjuerna i sin helhet, även utfyllnadsord. Allting blev sammanlagt 18 A4-sidor datamaterial.

4.1 Urval

4.2 Etiska överväganden
Vetenskapsrådets (2011) lyfter fyra etiska principer, eller krav, som riktlinjer för alla forskningsintervjuer. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att upprätthålla detta har jag sett till att de informanter som medverkade i min studie informerades i förväg om studiens syfte, hur insamlande av data skulle gå till samt att jag är den enda med tillgång till dessa inspelade intervjuer. Informanterna fick signera en samtyckesblankett (se Bilaga 2) där det även stod information om studiens syfte, hur information om studiens syfte, att det är helt frivilligt att delta men att de kan också avbryta sin medverkan om de skulle ångra sig utan att förklara varför. Jag berättade för informanterna i början av intervjuerna att jag skulle starta inspelningen. För att följa god forskningssed har jag valt att inte nämna några namn på informanterna, deras lärare som de hade under gymnasiet och namnet på den skola som de studerade på då.

4.3 Analys
Dataanalys i kvalitativ forskning definieras enligt Fejes och Thornberg (2020) ”som den process under vilken forskaren systematiskt undersöker och arrangerar sitt datamaterial för att komma fram till ett resultat” (Fejes & Thornberg, 2020, s. 35). I en sådan analys arbetar jag som forskare aktivt med mina data, organiserar dem, bryter ner dem till hanterbara enheter, kodar dem, gör synteser av dem och söker efter mönster. Att skapa mening ur en stor mängd data och att skilja mellan det betydelsefulla och det triviala och att identifiera betydelsefulla


5 Resultat

Här presenterar jag studiens resultat utifrån de teman som framkommit i analysen. Det är fyra huvudteman och det som beskrivs är min analys utifrån intervjutranskriptioner.

5.1 Motivation

Det som framkom i alla tre intervjuer var den vikt informanterna lade på motivation. Ett starkt inre driv för det material som de arbetade med i musikundervisningen var en stor framgångsfaktor för informanterna. Det som påverkade motivationen positivt enligt alla tre informanter var när de kände att det var roligt att arbeta med musikrelaterade uppgifter, material eller läxor. Alla tre informanter upplevde dessa lektioner som träkiga, läget förbättrades för en av dem då han bytte läsare. Det tyder på att informanterna inte hade en egen inre motivation, det vill säga aktiviteten i sig — lektionerna och det material de arbetade med — gav ingen glädje eller tillfredsställelse. De såg inte heller ett värde när det till exempel kom till att lära sig att läsa noter, och fick inte förklarat varför det skulle vara bra för dem att
kunna läsa noter i framtiden. Informanternas upplevelse att ämnet inte hade någon *inre motivation*, fanns inte heller någon *yttre motivation*. Det saknades intresse och rimliga utmaningar anpassat för individen, över en längre tid för att konstant engagera och styra studenten i en riktning med syfte att utvecklas och lära. Informanternas kände ofta att deras motivation var låg under gymnasiet, och inom kursen för individuella instrumentallektioner. Om de inte kunde se användningsområdet och lärare inte kunde förklara användningsområdet av det material de jobbade med så gick motivationen ner. De kände sig ofta oförstådda, då de hade svårt att formulera sig och föra fram vad de egentligen ville lära sig. Att få en större helhetsbild förklarat och stöd med att sätta upp tydliga kortsiktiga mål har hjälpt informanterna att sträva till att nå högre mål. Detta resonerar med målorientering inom motivationsteori, som uppmanar till att ge eleverna realistiska utmaningar och hjälpa dem att sätta upp rimliga mål för dem själva så att de förstår varför de jobbar med dessa uppgifter. Det leder i in tur till en trygghetskänsla och kan då koncentrera sig mer på uppgifterna.

Ja alltså det har ju varit det viktigaste, men dom gångerna det gick bra var det ju för att min motivation var på topp. Hade inte min motivation varit där så har allting känts som att bestiga Mt. Everest liksom (Intervju med Informant 2, 20/2, 2022).

Jag fick en ny målsättning för att lära mig att sjunga i falsett och då började motivationen komma upp igen, och så fungerade det nog på alla saker som jag tyckte var svåra, att jag då fick hjälp, eller om jag lyckades hitta steg själv, då blev det roligt, jag kunde gräva mig ur groparna där man bara stänger av helt och hållet och känner ”nej men det finns ingen anledning till att göra det här” (Intervju med Informant 1, 17/2, 2022).

Utifrån intervjuerna finns det likheter inom motivationsteori i förhållande till resultat. Målorientering beskriver att elever som är uppgiftsorienterad, ser ansträngning som något positivt för utveckling och det finns ett genuint intresse för ämnet. Uppgiftsorienterade elever söker sig till utmaningar för att utvecklas, och det är okej att ha fel i syfte för att utvecklas vidare.

### 5.2 Möjlighet att påverka val av musik

Från analys av intervjutranskriptioner lägger informanternas stor tyngd på hur viktigt det är att förstå just varför de gör någonting. Informanternas beskrivning av att förstå varför de skulle arbeta med något, att det bidrog till ökad helhetsbild, de kunde se tydliga mål inom deras räckhåll och det bidrog också till ökad motivation.

Vissa exempel på detta är exempelvis att informanterna fick musikstycken som de förstod och uppskattade, t.ex. att informanten fick spela och jobba med en låt från en genre som de tyckte
om men kan samtidigt uppnå samma krav och utvecklas vidare.

Ett annat exempel var att informanterna ibland jobbade med låtar som de spelade i ensemblekursen under deras egna instrumentallektioner, det ledde till en djupare förståelse för just varför det är viktigt och av relevans att utöka kunskap kring en genre som de i vanliga fall inte skulle spela annars.

Alla tre informanter uttrycker att de situationer som fungerade allra bäst inom individuell instrumentalundervisning var när de fick mer konkreta exempel, när de fick saker och ting förklarat på ett tydligt sätt och när de kände att de kunde uttrycka vad de ville lära sig, men samtidigt få undervisning formad på ett sätt som faktiskt fungerade för dem i stunden.

För att om jag skulle fatta en större bild så kan du inte prata som en, så kan du inte prata så formellt och det kan inte vara så mycket begrepp och noter och toner utan det räckte med att säga jamen, ”Spela den här grejen”, ”Vad var det då?” ”Ja men det var G-dur”, ”Jaha”, ”Kan du spela den på det stället?”, ”Ja men det tror jag”, ”Ja då kan du den nu på alla ställen på halsen”. ”Jaha, tack” (Intervju med Informant 3, 21/4, 2022).

Det blev väldigt svårt för mig att uppskatta de lektionerna när jag inte såg användningsområdet, vilket gjorde så att drivkraften att ta tag i sådana saker blev väldigt liten (Intervju med Informant 2, 20/2, 2022).

Målorienteringsteorin tar upp liknande saker kring tydliggörande också, teorin uppmanar lärare att ge eleverna realistiska utmaningar och hjälpa eleverna att förstå varför de jobbar med dessa uppgifter.

5.3 Mallar

Informanterna nämner under intervjuerna, oberoende från varandra begreppet mallar flera gånger under intervjuerna. Det är ett ord som de använder för att beskriva en lärarens tillvägagångssätt inom individuell instrumentalundervisning. Alla tre informanter menar att detta ord är negativt laddat för dem då informanterna beskriver att de inte passar in inom dessa mallar, att lärarna bara har ett bestämt sätt att bedriva undervisning på.

En informant beskrev att hans lärare hade bara ”en ram, en mall, ett tillvägagångssätt för hur instrumentallektionen skulle gå till, det fungerade inte bra, för det är just inom den mallen som jag inte passade in i” (Intervju med Informant 1, 17/2, 2022).

Alla tre beskriver liknande mallar och att dessa inte fungerade bra för dem, och samtidigt kände informanterna att de inte kunde förklara hur de ville få lektionerna mer anpassat efter
dem. Den största orsaken till detta var att informanterna kände att dessa lärare inte kunde vidga gränserna och gå utanför dessa mallar.

Jag minns ju nästan bara det som var bra, för jag bytte sånglärare efter ett halvår vilket var jättehärligt för hens tillvägagångssätt var att hen använde sig av mycket papper och raka ramar, det var väldigt mycket ny information som jag aldrig hann ta in. Så första halvåret var det bara kaos i huvudet och jag kände att det inte alls var roligt, det vi gjorde på ensemblen var mycket roligare för då fick man applicera det på ett annat sätt (Intervju med Informant 1, 17/2, 2022).

Jag tyckte att det var väldigt tråkigt för att det var mycket repetition runt saker jag själv inte var intresserad av att lära mig, det var sådant jag bara skulle lära mig, och det ledde ju till att det blev väldigt svårt för mig att röra det materialet, speciellt när det kom till notläsning och musikteori, det var ett arbetsätt som jag inte var bekväm med från första början (Intervju med Informant 2, 20/2, 2022).

Beskrivningarna av dessa mallar visar tydligt hur de påverkar temat motivation och tydliggörande. Större moment kan brytas ned till mindre delmoment och materialet eller andra exempel kan i och med det konkretiseras ännu mer. En informant beskrev skillnaderna på lektionstillfällena mellan de som hen hade på gymnasiet och de lektioner som hen hade på kulturskolan. Informanten upplevde det som att läraren på gymnasiet var mycket mer bestämd över vissa moment som de måste gå igenom men som informanten inte förstod varför det var relevant. På kulturskolan lärde informanten sig i en mer avslappnad miljö och upplevde att hen lärde sig saker snabbare och tydligare. Är detta en konsekvens av att som lärare är man mer styrd av styrdokument? Är det på grund utav det som resulterade i att informanterna kände att de material de arbetade med var påtvingade utan en bra förklaring till varför det var bra att lära sig de eller vad för nytta det kunde föra med sig? En möjlig konsekvens av detta är att lärare kan känna att de måste följa styrdokument väldigt noga, och att det kan leda till att många lektionsmoment ser likadan ut och kreativiteten att tänka på andra upplägg eller vad de kan ändra själva förminskas.

Teorin om tron på sin egen kapacitet konkretiserar informanternas upplevelser kring deras lärare mallar. Self-efficacy eller självförmåga på svenska handlar om vad eleverna själva tror om sina möjligheter att kunna utföra sina uppgifter. Frågor som ”förstår jag studiematerialet?” och ”kan jag klara av den här uppgiften?” relateras till just mallar då om elever känner att de konstant inte klarar tilldelade uppgifter så kan det leda till att de känner sig misslyckad.

Elever som inte har en hög självförmåga kämpar med interna dialoger som påminner de om känslor av oduglighet och förmågor.
5.4 Hyperfokus

Utifrån analys av intervjutranskriptioner får begreppet hyperfokus två underkategorier när informanter blir ombعدa att förklara vad begreppet har för betydelse för dem, ett positivt och ett negativt perspektiv. Dessa två sidor existerar tillsammans samtidigt med varandra men beroende på vad fenomenet är och vid vilken tidpunkt det handlar om påverkar dessa två sidor varandra olika mycket. Dessa två sidor kommer redovisas under sin egen rubrik i hopp om att lättare se skillnader och hur de hänger ihop med varandra.

5.4.1 Den positiva sidan

Alla informanter fortsatte att förklara hyperfokus som en bubbla, att de skämmas av från omvärlden och kan lägga all deras energi på ett särskilt fenomen. De vet inte om att de går in i hyperfokus, de vet om det när hyperfokuset avtar, och då kan det ha gått åtta timmar helt plötsligt och de har gjort exempelvis en hel arbetsveckas planering på dessa åtta timmar. Informanterna beskriver hyperfokus som ett begrepp som är svårt att förklara, för det är ett speciellt ”state of flow” som de går in i. De upplever sig själva som extremt effektiva när de går in i hyperfokus, och att det har varit till en stor fördel inom deras studier när de har studerat eller övat på sitt huvudinstrument inom musikområden som de finner intressanta. En informant beskrev sig själv som att hen blev otroligt bra inom det område hen hyperfokuserade på, att hen blev väldigt spetsutbildad inom det musikaliska området.

”Nej men styrkan är väl att jag kan få ett sådant jäklar anamma, jag kan känna i hela kroppen att nu jävlar åker vi liksom. Man får saker och ting gjort och med stor entusiasm” (Intervju med Informant 3, 21/4, 2022).

5.4.2 Den negativa sidan

Även fast det finns en positiv sida av hyperfokus, så finns det också en negativ sida. Informanterna beskriver att även om hyperfokus har varit bra för dem, så tar de upp att det är svårt att släppa fenomenet de har hyperfokus kring tills det är färdigt, det kan t.ex. vara en skriftlig uppgift till att öva in ett komplicerat musikstycke. Det är svårt att göra något de brinner för halvhjärtat. De kan också hyperfokusera kring ett fenomen vid fel tidpunkt som inte passar deras vardagliga schema som kan påverka dem negativt, som att städas, att göra sig redo att åka till sitt jobb.

Den del som påverkade informanterna mest negativt var dock deras sociala relationer. Att när de hyperfokuserar över en längre tid på någonting så tar det prioritett över sömn, att åta, sin partner. De kan inte slita sig från deras hyperfixering, men de uttrycker att de får dåligt samvete över att deras sociala relationer får lida på grund av deras hyperfixering. Så när informanter hyperfixerar kring att öva på sitt instrument kan detta bli konsekvenser som påverkar personer runt dem på ett negativt sätt.

Det har påverkat mig negativt med sociala aspekter att när jag går det här fokuset så spelar ju kanske inte mina relationer lika stor roll helt plötsligt. Jag minns ju att jag under de första folksåren tänkte att ”jag kommer aldrig någonsin kunna ha flickvän, jag värderar övningen mer”, och det gör jag ju tyvärr fortfarande
periodvis att så här, just för mig är övning och musicerande, det kan vara något helt annat för någon annan det kan vara vad som helst. Men för att det jag har fastnat i kan liksom periodvis betyda mer än allt annat omkring mig. Och det kan vara en grej som hände på en dag, det kan vara under en vecka, det kan liksom, under några dagar, oftast kanske inte under en jättejättelång tid i sträck utan det brukar oftast bli, enormt på en gång och sen en liten paus och sen jättemycket igen liksom (Intervju med Informant 3, 21/2, 2022).

Det syns tydligt på mina betyg, jag fick högt betyg i vissa ämnen och nästintill icke godkända betyg i andra ämnen. Det var antagligen för att jag lade all min energi på det jag var motiverad till att göra. Sen kom andra ämnen som matte, svenska och engelska, det blev inte mycket energi som lades på de ämnena. Det är ett tydligt kvitto på vad min hyperfokus gjorde, jag lade väldigt mycket energi på en sak, men väldigt lite på andra saker (Intervju med Informant 2, 20/2, 2022).

Det som informanterna har berättat kring hyperfokus stärks av mer än en motivationsteori, elevens tro på sig är en viktig drivkraft för motivation en stark tro leder till större ansträngning och större engagemang. Målorientering bidrar till en trygghetskänsla och eleven kan då lägga mer koncentration på sina uppgifter.

Teorin om inre och yttre motivation – mestadels inre motivation -- beskriver många likheter i relation till hyperfokus, den största liknelsen är när ett ämne är intressant och arbetet i sig själv är roligt och tillfredsställande, att just aktiviteten i sig är engagerande och fascinerande. Inre motivation är den starkaste drivkraften man kan tänka sig i skolarbetet.

6 Diskussion

Syftet med denna uppsats är att få mer kunskap om hur personer med ADHD som har studerat musikinriktning på gymnasiet beskriver sin gymnasieundervisning i musik. En möjlig konsekvens av detta är att det leder till ökad medvetenhet hos lärare som jobbar inom detta ämne och för att bidra till ett bredare perspektiv och andra tillvägagångssätt när de undervisar. Utifrån det har jag formulerat min fråga som lyder: På vilket sätt färgar en ADHD-diagnos, musikundervisning på den individuella instrumentalundervisningen på det estetiska programmet med musikinriktning?

I detta kapitel kommer jag att diskutera resultaten i relation till resultat i tidigare forskning och motivationsteori. Sen för jag en diskussion kring mitt val av metod och avslutar uppsatsen med vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion - var ligger problemet?

Nilholm (2005) redogör att inom ett kategoriskt perspektiv så är en elev problembärare, och inom ett relationellt perspektiv så lyfts problemet och lägger det på att skolan som system skapar dessa problem. Analys av empiri visar att det inte är tydligt hos vem eller var

Är det enbart problematiskt att ha ADHD eller finns det en annan sida som visar styrkor med att ha en ADHD-diagnos?

6.2 Hyperfokus


6.3 Tydliggörande

Resultatet visar att informanterna upplever att det tillvägagångssätt som används för att bedriva undervisning på är inte skapat för dem. Alla tre av informanterna beskrev under

6.4 Motivation

Resultatet redogör att motivation har varit det viktigaste för informanterna, och det svåraste att hålla i gång. Personer med ADHD har inte bara svårt att hålla i riktad uppmärksamhet utan de måste bli mer engagerad i vad som faktiskt sker under lektionen. (Melago 2014). En informant berättade att hen var medveten om att hens individuella lektioner hade ett annat tempo jämfört med en klasskammrats med samma lärare. Denna lärare var medveten om informantens diagnos och gjorde en simpel anpassning så att informanten kände sig engagerad under lektionen och upplevde att det var lättare att fokusera på undervisningen. Om låg motivation leder till att vartenda moment känns som en uppförbacke, finns det då någonting lärare kan göra annorlunda för att stödja eller underlätta för eleven i fråga? En bättre dialog mellan lärare och elev kan leda till att läraren får *bättre* insikt till vad eleven egentligen menar, om eleven har problem med att formulera sig som den vill.

Läroplanen för gymnasieskolans skriver att skolväsendet ”*ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära*” (Skolverket, 2011), dock visar resultat att det var sällan de kände en lust att lära då de saknade ett intresse för materialet som de arbetade med under lektionerna. Mitt resultat och tidigare forskning visar att elevernas eget intresse och att eleverna får ge förslag samt välja självt är viktigt. (Gerrity et al, 2013). *Inre motivation* är den starkaste drivkraften för lärande (Skaalvik & Skaalvik, 2016), och inre motivation skapas utifrån elevernas eget intresse, av att aktiviteten i sig är både rolig och tillfredsställande. Från intervjutranskriptioner beskriver informanterna att de sällan hade en inre motivation, aktiviteten eller lärostoffet i sig är inte roligt eller tillfredsställande, hur kan lärare göra då?

Genom att försöka få elev att inse *varför* ämnet i fråga är viktigt kan skapa en autonom yttre motivation, så att de kan ta till sig skolans värden och synen att det är viktigt att lära sig olika skolämnen. Eleven anstränger sig då inte bara för att klara sig bra utan för att arbetet med lärostoffet i sig har ett värde (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Informanterna lägger tyngd på den praktiska frågan att förstå *varför* de ska göra någonting, och beskriver också respektive lärares brist

Efter att ha bearbetat och analyserat intervjuer och litteratur blev svaret på frågan att skolmiljön, klassrumsmiljön och materialet inte var anpassat efter informanterna. De kunde presterat högt inom ämnet, men respektive informants ADHD-diagnos färgade undervisningen både positivt och negativt, men de upplever att deras lärare inte kunde möta dessa individer och anpassa sig till deras förutsättningar eller anpassa sitt eget tillvägagångssätt till hur de lär ut.

6.5 Metoddiskussion

Med metodvalet kvalitativa intervjuer får jag medverka till att få fram och ta del av informanternas världsbild av hur deras beskrivningar av musikundervisning på gymnasiet kan förstås. Det finns konsekvenser med detta då informanterna svarade på frågor gällande gymnasiet så de var tvungna att tänka tillbaka på den tiden. Det som var bra med detta var dock att informanterna kunde ta tid att reflektera och ge långa välformulerade svar under intervjun, men exakt hur ADHD-diagnoserna färgade undervisningen för informanterna under gymnasiet kan jag inte med hundra procent säkerhet veta med bara intervju som metod. Resultatet blir därför begränsat utifrån min analys av intervjuutranskriptioner men som jag redovisat i metodkapitlet så strävar intervjun efter att få ta del av informantens verklighet av det fenomen jag söker svar på.


Analys av intervjuutranskriptioner visar att informanternas verkligheter stämmer överens med varandra på många av de fenomen som togs upp under intervjuerna. Det hade varit intressant att se om det fortfarande skulle vara fallet om fler informanter hade deltagit i denna studie. Det hade också varit intressant att jämföra det informanternas verkligheter om hur det såg ut på det estetiska programmet med musikinriktning på gymnasiet med till exempel informanters verklighet på kulturskola och se likheter och skillnader.

Informanterna som deltog i studien var medvetna om studiens syfte och de fick svara på samma frågor – med undantag av vissa följdfrågor – är det mer sannolikt att analys av intervjuutranskriptioner visar att deras verkligheter stämmer överens med varandra. Det hade
varit intressant att genomföra en studie med samma eller liknande syfte fast med en annan metodansats som t.ex. enbart observation eller observation och intervjuer efteråt och jämföra resultaten med varandra.

7 Fortsatt forskning

I detta avsnitt kommer jag ta upp vad min studie inte gett svar på vilket kan ligga till grund för vidare forskning. Min studie ger inte svar på varför informanterna upplevde deras tid på gymnasiet på det sätt som de beskrev deras verklighet, utan då kan en förklaring till varför vara att genomföra en studie med observation på både lärare och elever vara ett förslag.

Observation som metod kan kanske leda till mer konkreta svar på de teman som uppkom i mitt resultatkapitel. Då dessa teman uppkom i min studie från att intervjua elever så kan det kanske bli lättare att komma under ytan på varför genom att observera lärares tillvägagångssätt eller vad som i min studie beskrivs som *mallar*.

Då min undersökning var att intervjua elever med NPF så är ett förslag att genomföra en studie kring musiklärare har för utbildning eller hur de arbetar kring elever med NPF, om det finns en relation mellan tillvägagångssätt och lärares kunskaper kring NPF. I min studie fick jag inte tag på kvinnligt kodade personer att intervjua, förslag på vidare forskning är att se vad skillnaderna skulle kunna vara mellan manligt och kvinnligt kodade personer.

Vidare forskning skulle också kunna vara att studera just materialet som används inom individuella instrumentallektioner och gå in mer på djupet, då i min studie nämner informanterna det lite grann men beskriver inte i detalj vad materialet bestod av. Det innebär inte i min studie att det inte var viktigt, det kanske var självlklart för informanterna att de inte tänkte på det under intervjuerna, och för dem var materialens betydelse viktigare under intervjuerna. I min studie berättar en informant att under de individuella instrumentallektionerna arbetade de med låtar som de spelade i ensemblekursen samtidigt. Vidare forskning skulle också kunna gå in på om det finns för- och nackdelar med att arbeta på sådant sätt med elever med NPF.
Referenser


Loraine-Hansen. B. (2012). *Experiences of three students with ADHD in the middle school band ensemble.* [Diss, Boston University].


Specialpedagogiska skolmyndigheten https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/adhd/ (Hämtad 27/11 – 21)


https://doi.org/10.1111/1467-9604.12027
Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide
Tack för att du ville ställa upp på en intervju. I mitt arbete så vill jag som sagt undersöka på vilket sätt fågär en ADHD-diagnos musikundervisning inom individuell instrumentalundervisning. Intervjun kommer att spelas in här på Zoom och intervjudelen kommer max ta 60 min. Har du några frågor innan vi startar?

Forskningsfråga
på vilket sätt fågär en ADHD-diagnos musikundervisning inom individuell instrumentalundervisning

Intresseområden
Syn på lärandesituationer, när intervjupersonen (IP) fick sin diagnos, styrkor/svagheter, hyperfokus, skolsituation, arbetssätt, stöd från skolan, lärarens attityder/ställning och medvetenhet kring ADHD.

Intervjufrågor
"Jag vill börja med några inledande frågor"? Ska jag börja så?

1. Kommer du ihåg när du fick din ADHD-diagnos? (Följdfråga, hur kändes det att få diagnosen?)
2. Om du försöker tänka tillbaka till när du gick i gymnasiet, kan du komma ihåg hur ADHD påverkade din skolsituation? (Följdfråga, hur kändes det/ hur förurgerade det?)
3. Hur upplevde du dina individuella instrumentallektioner? (Följdfråga, hade du en och samma lärare hela tiden eller hade du olika?)
4. Visste läraren eller lärarna om att du har en ADHD-diagnos? (Om ja, vad har du för åsikt om deras attityder/ställning kring att undervisa en person med diagnos? Hur bedömer du det idag?)
5. Inom individuell instrumentalundervisning, kan du så detaljerat som möjligt beskriva en situation där du kände att du lärde dig något? (Följdfråga, "Har du flera exempel på det?")
6. Vad förurgerade bra vilka situationer? (Följdfråga, "hur skulle du ha önskat att det var?")
7. Kan du beskriva så detaljerat som möjligt de styrkor och svagheter som du ser med ADHD? (Kan du komma ihåg när dessa styrkor och svagheter uppstod eller drevs inom din instrumentalundervisning?) När briljerar du som mest?
8. Hur har din motivation för ämnet påverkat dig? (Följdfråga, "Kan du komma ihåg lärandesituationer som motiverat dig mycket?")
Informationsbrev/samtyckesblankett

Hej!
Exempel på det kan vara:
• hur påverkar bristande motivation ditt intresse för att utöva ditt huvudinstrument och musicera överlag?
• om möjligt, kan du komma ihåg olika lärandesituationer som du känner var bättre än andra, och kan du då specificera?
• betyder begreppet hyperfokus något för dig, om ja, vad har det för betydelse för dig?
För att få svar på mina frågor vill jag intervjuar personer som har ADD/ADHD-diagnos och har erfarenhet av att bli undervisad på sitt huvudinstrument.
Att delta är helt frivilligt och om man ängrar sig kan man närmastel avbryta sin medverkan utan att behöva säga varför. All information som insamlas kommer att vara hemlig för andra.
Det är bara jag som kommer veta vad som sagt under intervjuerna. Inga namn, personnummer eller andra känsliga uppgifter kommer att stå med i min uppsats. Jag följer Vetenskapsrådets etiska regler för forskning. Fördelen med att medverka i en intervju är att ni kan bidra till ökad medvetenhet kring hur det är att leva med en diagnos och bidra till att lärare får en större inblick till olika tillvägagångssätt för att individanpassa undervisningen så att bättre samklang uppstår. Detta gör att jag och de andra lärarna kan tänka på det när vi planerar undervisning.
Ni är alltid välkomna att kontakta mig om ni har några frågor.
telefonnummer: 0709485577
e-post: kim.sandmoen@student.kmh.se

Allt gott,
Kim Sandmoen

Härmed samtycker jag till deltagande i ovan nämnda studie.

Underskrift

Datum

Ort

25