

Beret Roksvåg Stølen

Danseundervisning for barn og unge med atferdsvansker og ADHD

Masteroppgave i Dance Studies

Veileder: Anne Margrete Fiskvik

Desember 2021

Beret Roksvåg Stølen

Danseundervisning for barn og unge med atferdsvansker og ADHD

Masteroppgave i Dance Studies
Veileder: Anne Margrete Fiskvik
Desember 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

1:0 Innledning.....	3
1:1 Bakgrunn for valg av tema.....	4
1:2 Problemstilling.....	5
1:3 Oppbygning av oppgaven.....	6
1:4 Bruk av kilder.....	6
2:0 Begrepsavklaringer.....	8
2:1 Atferdsvansker.....	8
2:2 ADHD.....	10
2:3 Danseundervisning.....	12
2:4 Mestring.....	13
3:0 Tilnærminger til atferdsvansker/ADHD og opplæring.....	16
4:0 Teoretisk grunnlag.....	20
4:1 Atferdsvansker og ADHD, danseundervisning og mestringsfølelse.....	20
4:2 Danseundervisning for alle.....	23
4.2.1 Danseundervisning og danseterapi.....	25
5:0 Metode.....	27
5:1 Det kvalitative forskningsintervju.....	27
5:2 Fenomenologien og det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
5:3 Fremgangsmåte.....	30
5:4 Fallgruver.....	31
6:0 Presentasjon og diskusjon av resultater.....	34
6:1 Informantenes utdanning og yrkeserfaring.....	34
6:2 Informantenes erfaring og kunnskap om ADHD/atferdsvansker.....	35
6:3 Informantenes karakterisering av atferdsvansker/ADHD.....	40
6:4 Informantens syn på utfordringer hos denne gruppen.....	41
6:5 Informantens syn på ressurser hos denne gruppen.....	44
6:6 Informantenes opplevelse av å være lærer for denne gruppen.....	46
6:7 Informantenes egne strategier for mestring.....	48
6:8 Informantenes tips til andre pedagoger.....	50
6:9 Sammendrag.....	53
7:0 Diskusjon.....	54

8:0 Oppsummering og konklusjon.....	59
Litteraturliste:.....	62
Vedlegg:	67
Vedlegg 1:	67
Vedlegg 2:	70
Vedlegg 3:	73

Mestre

*Her er jeg – midt i meg,
målt mot verden – målt mot meg selv.*

*Med en usynlig linjal
trekker jeg en strek – måles av andre.*

Jeg kan alt jeg kan.

*Likevel –
når du tviler, tviler jeg.*

Når jeg feiler, tviler du.

*Jeg setter bare bremsespor
og ingen hindring blir for liten.*

Blir jeg noen gang god nok?

Peter Arnesen

(hentet fra ADHD Norge, Lærerguiden, 2016)

1:0 Innledning

Diktet over får gjenklang når man dykker ned i faglitteratur om hvordan barn og unge med atferdsvansker og ADHD opplever å være elev. Nevrobiologien har vist at hjernens funksjon i forhold til læring hos barn, både sosialt og akademisk, etterlater seg to holdepunkter i hjernen; en kognitiv og en emosjonell. Den emosjonelle delen overdøver alltid den kognitive. Det vil si at opplevelsen av læringssituasjonen i stor grad regjerer over kvaliteten på læringen (Greene, 2011). Elever som føler at de ikke strekker til, vil ofte miste troen på egen mestring, og dermed oppleve dårligere resultater. For mange pedagoger er dette kjent informasjon, men likevel en viktig påminner om betydningen av relasjonsbygging og gode tilpasninger. Som pedagog kan en gjerne speile seg i elevenes resultater, og om elevene ikke oppnår målet man har satt seg, kan det gå på bekostning av pedagogens syn på egen kompetanse (Befring, 2008b).

En dansepedagog kan ha ulike utdannelser. Noen har utdanning med bachelor innen dans og pedagogikk, fra en institusjon hvor det er like mye vekt på utøvende dans og ulike danseteknikker, som på pedagogikk og didaktikk. Andre har tatt en ren utøvende utdanning, og etterutdannet seg innen pedagogikk senere. Noen har bygd på med videreutdanning med PPU, eller en mastergrad innen kunst, kultur eller pedagogikk. Etter samtaler med dansepedagoger fra ulike høyskoler, opplevde jeg det var stor variasjon av kompetanse innen tilrettelegging for ulike funksjonsvarianter medbrakt fra studietiden. De fleste hadde tillært seg denne kunnskapen på egen hånd, etter endt studie. Jeg husker selv tilbake på egen bachelor-utdanning, hvor vi i praksis kun øvde på å lede danseundervisning for funksjonsfriske barn og unge, som kan være utfordrende nok i seg selv, for en nyutdannet dansepedagog. Å lære seg tilrettelegging for barn og unge med ulike funksjonsvarianter, enten fysiske eller psykiske, var ikke en stor del av studietiden.

Som ferdigutdannet dansepedagog har man gjerne hodet fullt av gode ideer på hvordan og hvorfor barn og unge skal ha undervisning av dans. Danseundervisning kan bidra til både estetisk, kulturell, sosial, kinestetisk og emosjonell utvikling og læring (Glad, 2002). I Norge har vi ennå ikke lyktes med å implementere dans som et eget fag på timeplanen i grunnskolen, men det skal være en del av både musikk- og kroppsøvningsfaget (LK20). I tillegg er flere skoler rundt om i landet så heldige å ha lærere med dansepedagogisk bakgrunn, som kan bistå med dans i flerfaglige prosjekter. Elevene kan også få tilbud om

danseundervisning gjennom prosjekter med DKS, eller gjennom dansepedagoger fra lokale kulturskoler til skolen eller SFO / AKS.

Denne oppgaven tar for seg barn og unge med atferdsvansker og ADHD i danseundervisning. Hva disse begrepene inneholder for denne oppgaven, er avgrenset senere i oppgaven. Intensjonen med oppgaven kommer fra en påstand om at barn og unge med atferdsvansker og/eller med ulike diagnoser i det nevropsykologiske feltet, ville hatt godt av å delta i danseaktivitet. Bak denne påstanden ligger antydninger til at de i danseklassen blant annet vil kunne vise fram ressurssterke sider ved seg selv i en annen kontekst med klassekamerater (Halvorsen, 2008), løse opp fysiske spenninger i kroppen (Stray, 2014), øke konsentrasjonsevnen (Fjeld, Anker, 2006) og bidra til en sterkere følelse av fellesskap og sosial tilhørighet (Glad, 2002). Men før man kan vurdere effekten av å danse, må man få barna med på danseklassen, og de må oppleve mestring.

1:1 Bakgrunn for valg av tema

Alle lærere ved grunnskoler, barnehager, videregående skoler og kulturskoler rundt om i landet skal tilrettelegge for tilpasset undervisning. I det ligger det en forståelse for at elevene skal oppleve mestring. Jeg skriver denne oppgaven i håp om å kunne bidra til økt tilrettelegging og forståelse for med barn og unge med atferdsvansker og/eller ADHD. Som elever opplever disse barna ofte å komme til kort eller bli misforstått i undervisningssammenheng, og gjerne i gruppeundervisning. Barn og unge med atferdsvansker og/eller ADHD opplever i større grad å streve med det sosiale samspillet med jevnaldrende, oppfylle omgivelsene forventninger og tolke situasjoner rett. Dette kan lett føre til et negativt samspill med omverdenen (ADHD Norge, 2016).

Som dansepedagog i grunnskole, videregående skole, kulturskole eller andre fritidsaktivitetsinstitusjoner, kommer man til å møte på barn og unge med atferdsvansker og ADHD. Ofte står man alene og underviser i dans, og har begrenset muligheter til veiledning, støtte og assistanse. Min påstand er at dansepedagoger i større grad enn andre kunstpedagoger møter disse barna, da de gjerne har behov og stor nytte av fysisk aktivitet. Som barn er man prisgitt sine foresattes bistand i fritidsaktiviteter, og om de foresatte også mener at deres barn bør utfolde seg fysisk og kreativt, kan dans være et naturlig valg.

Jeg har ønsket å finne ut mer om hvordan dansepedagoger opplever denne gruppen med barn og unge, og hva som eventuelt kan gjøres for at flere med ADHD/atferdsvansker nyttiggjør seg av dans og danseundervisning. På forhånd hadde jeg en idé om at dans og fysisk utfoldelse til musikk kan være et særlig positivt innslag i livene til personer med ADHD, da forskning viser at fysisk stimuli blant annet kan bedre symptomer på indre og ytre uro, løse opp spenninger i kroppen, minske følelsen av stress for de aller fleste, og øke konsentrasjonen (Kvam, 2019).

1:2 Problemstilling

Problemstillingen til denne oppgaven er bygd rundt temaet ADHD/atferdsvansker og danseundervisning. Oppgaveteksten lyder:

«Hvordan oppleves det for dansepedagogen å tilrettelegge for at barn og unge med atferdsvansker/ADHD opplever mestring i danseklassen?»

Ved å formulere problemstillingen til å handle om dansepedagogenes opplevelse, og ikke elevens opplevelse, kan jeg undersøke status for informasjon, holdninger og ressurser for denne elevgruppe. Jeg får også mulighet til å se på muligheter for tilrettelegging til denne gruppen, gjennom pedagogenes arbeidsforhold, utdanningsinstitusjoner og videreutdanning. Det er jo ikke elevens ansvar at det gis nødvendig tilpasninger, det er institusjonen og pedagogene som møter disse elevene. Min påstand er at man må ha kunnskap, informasjon og tilgjengelige ressurser for å kunne tilpasse riktig, og man må starte med systemet for å kunne skape endring og gode tiltak. Et annet spørsmål jeg søker svar på i denne oppgaven er derfor;

- *Hvordan kan barn og unge med atferdsvansker/ADHD oppleve mestring i danseklassen?*

For å nærme meg problemstillingen og spørsmålet over, har jeg delt fokuset opp i flere under-spørsmål:

- *Hvordan kan vi forstå atferdsvansker og ADHD?*
- *Hvordan kommer atferdsvansker og ADHD til syne i danseundervisningen?*
- *Hvordan tilrettelegges det for danseelever med atferdsvansker eller ADHD i kulturskolen?*
- *Hvorfor bør disse barna danse?*

- *Hvilke likheter og ulikheter er det mellom danseklassen og klasserommet?*

Det siste punktet kommer ut fra litteraturen jeg har valgt å forholde meg til, da den først og fremst omhandler atferdsvansker og ADHD hos barn og unge i skolesystemet.

1:3 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven har en empirisk hovedvekt. Den starter med en definering av sentrale begreper, som hva atferdsvansker og ADHD kan være, og hvordan begrepene danseundervisning og mestring kan forstås i lys av denne oppgavens formål.

Neste kapittel tar for seg ulike tilnærminger til atferdsvansker og ADHD i opplæring på generelt grunnlag. Her vil jeg komme inn på ulike måter på hvordan man håndterer utfordringer i en opplærings situasjon, basert på forskning fra flere områder.

Videre tar jeg for meg et teoretisk grunnlag for å koble sammen atferdsvansker/ADHD, danseundervisning og mestringsfølelse. Jeg nevner også hvorfor jeg ikke har tatt i bruk mer teori fra danseterapi.

Deretter går jeg over til metode, og tar for meg det kvalitative forskningsintervjuet, med et innblikk inn i et fenomenologiske utgangspunkt. Jeg beskriver hvordan jeg har gått fram for å samle informasjon, og viser til noen fallgruver jeg var innom på veien.

Jeg presenterer og diskuterer resultatet av intervjuene jeg gjorde i kapittel 6, hvor jeg forsøker å la informantens stemme komme fram gjennom bruk av direkte sitater fra transkriberingen. Så følger en lengre diskusjon med vekt på teori som ble presentert tidligere i oppgaven, hvor jeg tilføyer informasjon fra informantene. Jeg avslutter med en oppsummering og konklusjon, hvor jeg kommer tilbake til problemstillingen og forsøker å besvare den og underspørsmålene.

1:4 Bruk av kilder

For denne oppgaven er det tatt i bruk både primær- og sekundærkilder. Primærkildene er intervjuene med dansepedagoger, mens sekundærkildene er faglitteratur fra ulike felt. Jeg har tatt i bruk forskning, artikler og litteratur innen spesialpedagogikk, dansedidaktikk, hjerne og atferd, psykologi, pedagogikk og filosofi. Det er også tatt i bruk egen faglitteratur fra kvalitativ forskning for kapitlene om intervju.

Det finnes mye litteratur om både atferdsvansker og ADHD. Begge begrepene kan oppleves som noe kompleks, da det finnes diskusjoner om hvorvidt dette er to begreper som faller inn under hverandre. Både ADHD og atferdsvansker krever en del bakgrunnskunnskap for å kunne forstås i sammenheng med undervisning. Det er mye diskusjon i fagfeltet om hva som forårsaker atferdsvansker og symptomer på ADHD, men kanskje enda mer rundt hvordan man skal håndtere det i opplærings situasjoner (Befring, 2008, Green, 2011).

Jeg har valgt å snevre inn noe av litteraturen rundt atferdsvansker ved å fokusere noe ekstra på barn med ADHD, blant annet ved å vise til undersøkelser og forskning fra dette området. Dette valget er tatt på bakgrunn av at dette er en diagnose med mye relevant materiale rundt, og symptomene rundt diagnosen i stor grad overensstemmer med det generelle bildet på atferdsvansker. Det vil si at mange av tilpasninger som anbefales for elever med påvist ADHD, kan komme til nytte for andre elever med atferdsvansker (Ogden, 2015, ADHD Norge, 2016).

2:0 Begrepsavklaringer

I denne delen av oppgaven vil jeg avklare noen essensielle begreper i problemstillingen, og hva disse begrepene innebærer i denne konteksten. Jeg har tatt for meg begrepene atferdsvansker, ADHD, danseundervisning og mestring, og gir en forklaring og begrensning på hva disse ordene representerer i denne oppgaven.

Videre tar jeg for meg noen utvalgte pedagogiske og psykologiske teorier som Vygotskijs *nærmeste utviklingstrinn* og *salutogenese*.

2:1 Atferdsvansker

Før jeg går i gang med å avklare begrepet *atferdsvansker* for denne oppgaven, skal vi ta en titt på *atferd*. Atferd er her definert som det synlige uttrykket for samspillet mellom individet og dets miljø. Både kognisjon og følelser er inkludert i definisjonen, fordi både kognitive og følelsesmessige prosesser hos individet påvirker individets synlige atferd. I hvilken grad barnets atferds er et resultat av arv og/eller miljø og tillærte reaksjonsmåter har vært og er gjenstand for både filosofiske og teoretiske diskusjoner, så vel som empiriske studier. Men vi vet at samspillet mellom arv og miljø er helt sentralt når det gjelder atferds-genetikk; barnet får både en genetisk disposisjon og et miljø som bidrar til å forme atferden. Leting etter gener som disponerer for ulike atferdsvansker, motiveres av at slik informasjon forhåpentligvis kan komme til nytte både i forebygging, diagnostikk og behandling (Spurkland & Gjone, 2002).

Ut ifra definisjonen av atferd, vil en naturlig definisjon av atferdsvansker være *vansker* med samspillet mellom individet og dets miljø. Det er tatt i bruk mange ulike faglige uttrykk for å beskrive slik vanskelig atferd blant barn og unge, så som utagering, tilpasningsvansker, eksternalisering, problematferd, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale utfordringer. Ogdens (2015) begreper referer mest til skolesystemet, mens andre er mer generelle og handler om samspillsvansker i bredere forstand. Begreper fra psykiatri og psykologi, som for eksempel atferdsforstyrrelse og antisosial atferd, kan også være overlappende beskrivelser av denne tilstanden (Ogden, 2015).

Befring (2008b) viser til at denne tilstanden kan deles i to hovedkategorier; de innadvendte og de utagerende. Begge gruppene vil trenge støtte og oppfølging, og begge står i fare for å bli nedverdige, stigmatisert og sosialt isolert, og dermed utvikle en lite konstruktiv atferd. Fokuset for denne oppgaven ligger på det Befring klassifiserer som de utagerende barna. Han

beskriver disse som aktive, urolige, impulsstyrt og enkelte ganger aggressive. De har ofte samspillvansker med omgivelsene, og kan bli oppfattet som provoserende for det nære livsmiljøet. Atferdsvansker har lenge vært den hyppigste begrunnelsen for henvisning til barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), og det er en stor overvekt av gutter innenfor denne betegnelsen. (Befring, 2008b)

Greene (2005) omtaler blant annet barn med atferdsvansker som «eksplosive barn». Han viser til hvordan disse barna ofte har en underutviklet fleksibilitet og lav frustrasjonstoleranse, og derfor ofte kan «eksplodere» med følelser over ting som andre vurderer som bagateller. Greene forholder seg til dette som en utviklingsvanske eller utviklingsforsinkelse, som bør behandles og trenes slik andre lærevansker eller læreforsinkelser. Det vil i korte trekk bety at omgivelsene forholder seg til at disse barna gjør det bra når de *kan*, i stedet for at barna gjør det bra når de *vil*. Utfordrende atferd oppstår gjerne når forventningene som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Barn og unge med atferdsvansker opplever ganske ofte at omgivelsene har forventninger som ikke tilpasses deres kapasitet (Greene, 2011).

Det er flere ulike diagnoser hvor atferdsvansker er en del av symptombildet, en «komorbiditet», altså et problem som ofte forekommer sammen med diagnosen. De vanligste er ADHD, depresjon, angst og lærevansker, men også Asperger syndrom, trasselidelse/ODD (Oppositional Defiant Disorder), bipolar lidelse og føtalt alkoholsyndrom kan ha en komorbiditet med atferdsproblematikk (Ogden, 2015). Både Greene (2005,2011), Befring (2008b) og Ogden (2015) nevner svikt i *eksekutive funksjoner* som medvirkende årsak til utagerende/eksplosiv problematferd.

Eksekutivfunksjoner fremstilles noe ulikt av ulike forskere, men viser generelt til de kognitive prosesser som innebærer initiering av handlinger, planlegging, hypotesegenerering (overføring fra abstrakt til konkret), kognitiv fleksibilitet, beslutningstaking, regulering, dømmekraft, evne til å nyttiggjøre seg tilbakemelding og selvoppfatning. I tillegg er arbeidsminnet sentralt for eksekutivfunksjoner. Forskning viser at det er store avvik ved både eksekutivfunksjonen og arbeidsminnet særlig hos barn og unge med ADHD (Ellertsen & Johnsen, 2008).

Atferdsvansker beskriver altså en atferd hos barn og unge som ikke tilfredsstillende de kravene som blir gitt av miljøet rundt de, enten det er skolen, venner, familie eller fritidsaktiviteter.

Om vi snur på det, så kan man påstå at barn og unge med atferdsvansker ikke blir akseptert av miljøet rundt dem, vi mislykkes i å tilpasse kravene, slik at de igjen opplever en forsterkning i det negative samspillet (Greene, 2011).

2:2 ADHD

ADHD er forkortelse for «Attention-Deficit / Hyperactive Disorder». Dette er en utviklingsforstyrrelse innen eksekutive funksjoner, og som navnet tilsier er tilstanden ofte merkbart som en oppmerksomhetsvanske, impulsivitet og/eller hyperaktivitet. En ADHD-diagnose er i høy grad en pedagogisk utfordring (ADHD Norge, 2016).

Oppmerksomhetsvanskene er klassifisert som det mest sentrale kjennetegnet ved ADHD, og dette innebærer vansker med fokusering, lett distraherbar, delt oppmerksomhet, tempo for informasjonsbearbeiding og oppmerksomhetsspenn. Beskrivelsen for impulsivitet og hyperaktivitet overlapper så mye, at man ofte kan forstå de best som én faktor. Dette kan vise seg ved mangel på konsekvenstenkning, rask respons, utålmodighet, vansker med tilpasninger og fikling/små-uro med hender og føtter. Det kan være både av motorisk og verbal karakter (Øgrim & Gjærum, 2002).

Russell A. Barkley (2020), klinisk professor i psykiatri, har jobbet med, og forsket på barn, unge og voksne med ADHD siden 1970-tallet. Han har fulgt utviklingen fra hvordan samfunnet tidligere behandlet barn med symptomer på ADHD som «bad parenting» og vanskelige, til hvordan det i dagens samfunn søkes kunnskap om, tilrettelegges og anerkjennes som en forskningsbasert, virkelig og livslang diagnose.

Oppmerksomhetsvanskene og hyperaktiviteten/impulsiviteten klassifiseres ofte som toppen på isberget, ADHD er en omfattende utviklingsforstyrrelse på alle plan. De har gjerne en spesifikk senmodning, slik at de på mange viktige områder vil ligge langt etter jevnaldrende, mens evnene kan være aldersadekvate (ADHD Norge, 2016). Det er likevel mange som ikke forstår ADHD som en så utfordrende diagnose, og noe av grunnen kan være at disse barna kan virke helt normale. Det er ingen tydelige, utvendige tegn på at noe er fysisk galt med deres sentralnervesystem eller hjerne. Det er også en stor grad i variasjon av utfordringene, da de ofte baserer seg på egenmotivasjon (Barkley, 2020).

For eksempel kan et barn med ADHD sitte stille lenge og konsentrere seg over lang tid når de gjør noe de finner lystbetont, og som de er motivert for å gjøre, som å spille dataspill. Dette

lar seg likevel ikke overføres til andre situasjoner, som å lese lekser. Mange misforstår barna i slike situasjoner, og går i fellen ved å påstå at de kan ta seg sammen, siden de tydeligvis klarte å sitte stille og konsentrere seg foran pc-skjermen. I fagmiljøet diskuteres det om dette er på grunn av avledninger, eller om det fremstår slik fordi den oppgaven det jobbes med er lite fristende og de derfor søker andre alternativer (Barkley, 2020). At symptomene er såpass situasjonsbetinget kan være problematisk når man skal innfri de diagnostiske kriteriene, derfor må atferden vurderes i situasjoner der symptomene vil kunne vise seg (Øgrim & Gjærum, 2002).

Forekomsten av ADHD blant barn og unge er cirka 5-8%, det er en universal diagnose som rammer omtrent like stor andel av befolkningen uavhengig av nasjonalitet, etnisitet og klasse. I tidlig barndom er det flest gutter som får diagnosen, men dette jevner seg mer ut med alderen. Fortsatt er det dessverre slik at gutter får mest hjelp og tilpasninger, fordi diagnosen avdekkes tidligere. Symptomene på ADHD arter seg generelt noe annerledes hos jenter enn hos gutter, og er gjerne mer synlige og påfallende hos gutter. ADHD er først og fremst en biologisk, nevropsykologisk tilstand, og ikke noe som kun kan begrunnes gjennom miljøpåvirkninger, eller sosiale/ kulturelle faktorer (Barkley, 2020).

Atferdsvansker er ofte en del av symptombildet hos personer med ADHD. Det kan være en del av, eller en komorbiditet til diagnosen. Andre ganger kan elever med ADHD utvikle atferdsvansker i for eksempel skolen om de ikke får riktige tilpasninger. En atferdsvanske kan være en maskering av en følelse av å ikke mestre en situasjon, noe som ofte kan være tilfellet med barn og unge med ADHD i skolen. Forskjellen mellom ADHD og atferdsvansker som beskrevet over, er nettopp at ADHD er en medfødt diagnose. Selv med riktige tilpasninger, medisiner og andre hjelpemidler, vil personen alltid ha ADHD. Symptomene kan endre seg med alderen og justeringer i livssituasjon, men diagnosen er i utgangspunktet en livslang tilstand (Barkley, 2020). Årsaken til atferdsvansker kan derimot ofte begrunnes mer i miljøet rundt barna, og dermed er det større sjanse for å kunne gjøre en varig endring i symptomene. Det vil ikke si at atferdsvansker er lettere å håndtere enn ADHD. Med en diagnose følger gjerne et bredere tilbud av støtte, mens uten en kjent diagnose er det mer opp til nettverket rundt barna å forsøke å skape en forståelse av årsaken til atferden (Befring, 2008b).

Atferdsvansker og ADHD kan ha lignende symptombylde og behov for mye av de samme strategiene for å kunne oppnå mestring, og det er dette jeg ønsker å sette søkelys på videre i

oppgaven. Det er mye mer som kunne vært nevnt i forbindelse med definisjon av en ADHD-diagnose og atferdsvansker, men dette er en tilstrekkelig beskrivelse for å kunne fortsette oppgaven.

2:3 Danseundervisning

Begrepet danseundervisning kan i denne teoretiske delen av oppgaven defineres til undervisning i skapende og kreativ dans. Med tanke på at danseklassene like gjerne kan være en del av skoledagen, som et fritidstilbud, er dette danseklasser man skal kunne delta på og mestre uten spesielle forkunnskaper. Selv om dans i skolen tidligere var preget av dans som fysisk aktivitet og dans som kulturarv, har dansens kreative og skapende aspekt fått større betydning med nyere læreplaner (Torvik, 2018).

Læreren bygger gjerne opp klassen med inspirasjon fra Labans *Modern Educational Dance* (M.E.D.), hvor man arbeider med temaer som romorientering, kroppens bevegelsesmuligheter, «effort» (kraft, tid, flyt), relasjoner og retninger. Elevene inviteres til å utforske og skape egne bevegelsesløsninger basert på rammeoppgaver fra læreren, i stedet for at læreren viser trinn og kombinasjoner som elevene skal adoptere (Jenssen, 2008).

Glad (2002) viser til at dans som allmenndannende fag skal være for alle, og det skal ivareta og videreutvikle den allsidige dansekompetansen barn allerede har tilegnet seg gjennom leken. Fokuset i en slik danseklasse bør være på leken, samarbeidet, bevegelse og mestring. Det er ingen fasit på rett eller galt, og elevene medvirker aktivt både som koreograf, danser og publikum i det skapende dansearbeidet. Dette er i tråd med den pedagogiske tenkemåten om Problembasert læring (PBL). PBL er en naturlig fremgangsmåte i kreativ dans, hvor læreren gir elevene oppgaver som de utforsker og løser ut fra egne forutsetninger. Lærerens rolle i prosessen er impulsgiver, igangsetter, veileder og støtte. Et slikt syn på dansefaget skaper et godt utgangspunkt for å kunne romme barn og unge med atferdsvansker.

I intervjuundersøkelsen ble danseundervisning et utvidet begrep, som strekker seg over alle de dansetekniske fagene, som klassisk ballett, jazz, moderne, samtidsdans, hiphop, kreativ dans og barnedans. Det inkluderte i noen tilfeller også mer teoretiske fag, hvor man snakket om danseteknikk på et mer abstrakt nivå, og hos en informant ble også yoga en del av begrepet.

2:4 Mestring

Mestring er et mye brukt begrep både innenfor feltene psykologi og pedagogikk. Innenfor psykologi, helse og medisin brukes begrepet *salutogenese*, som handler om utvikling av god helse og sunnhet. Begrepet stammer fra Aron Antonovsky, israelsk professor i medisin. Om man trekker en linje mellom alvorlig sykdom og det å være fullstendig frisk, vil det være en lang linje med rom for stor variasjon av sykdom og friskhet. Salutogenese er en aktiv prosess, hvor fokuset ligget på de prosessene som bringer friskhet og velvære, på psykisk og fysisk, slik at man forholder seg mest mulig på den positive siden av linjen (Befring, 2008a). Dette er ikke noe man oppnår en gang for alle, det krever kontinuerlig arbeid. I motsatt ende av salutogenese, er begrepet *patogenese*. Her hviler fokuset på sykdomsaspektet. Mange pasienter innen helsevesenet, særlig innen psykisk helse, opplever et patogenesepreget syn gir lite motivasjon, da fokuset rettes mot utviklingen av sykdommen/diagnosen, mulige årsaker, behandlinger og bivirkninger, i stedet mot de forebyggende aspektene for å forhindre at sykdom oppstår.

Begrepene mestring og salutogenese ligger tett mot hverandre. Opplevelser av mestring er antakelig den enkeltfaktoren som har størst betydning vår fysiske og psykiske helse.

Manglende opplevelse av mestring kan gi grobunn for utviklingen av et forsvar mot flere negative følelser, og man kan etter hvert forsøke å unngå situasjoner hvor man står i fare for å oppleve at man ikke mestrer noe. Barn og unge har ofte relativt umodne forsvarsstrategier, noe som kan bli lite hensiktsmessige når det gjelder å gjenopprette følelsen av mestring og kontroll (Berg, 2005).

Lassen (2008) forklarer videre hvordan Aron Antonovsky identifiserte tre sentrale aspekter som bidrar til salutogenese og opplevelse av mestring:

- forståelse av egen livssituasjon
- tro på at en kan finne løsninger
- å finne mening i forsøket på å løse livets utfordringer

Disse tre fokusområdene synes å motarbeide negative stressfaktorer for både individer og systemer.

Innen all undervisning, står opplevelsen av mestring svært sentralt. Det gjelder å gi elevene riktig tilpasset utfordringer som ligger innenfor det de har forutsetninger for å klare. Lev Vygotskij kalte dette for *sonen for den nærmeste utviklingen*, på engelsk kalt *The zone of proximal development (ZPD)*. Vygotskij var tidlig ute med å hevde at undervisningsbasert

læring er en svært viktig faktor for menneskets utvikling. Han undret seg over hvilke pedagogiske betingelser som måtte være til stede i en undervisningssammenheng, for at input skal gjøres til inntak. Input er her betegnelsen på all språklig og faglig formidling i en økt med undervisning, mens inntaket utgjør den delen av input som faktisk blir innlært, noe som betinger at eleven forstår det og ser muligheter for mestring. Vygotskij konkluderte med at individets nærmeste utviklingszone omfatter visse umodne funksjoner som kan aktiveres ved voksenhjelp, eller hjelp fra mer kompetente venner. Det er flere pedagogiske prinsipper som kan nevnes som framgangsmåte innen ZPD, som «headfitting»-prinsippet, stillas-prinsippet og optimal forskjell-prinsippet (Øzerk, 1996).

Selv foretrekker jeg framgangsmåten som beskrives som stillas-begrepet, eller støttende læringsstillas. Det dreier seg om å bygge et kognitivt byggverk som eleven kan utvikle seg i, men som gradvis fjernes når eleven klarer å mestre ting på egen hånd (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Vygotskijs stillasbygging kan være et godt utgangspunkt for å oppleve mestring i danseklassen. Det aktuelle utviklingsnivået, det elevene evner her og nå, kan gjerne være trinn, danseleker og kombinasjoner eleven kan utføre uten hjelp fra læreren. Et naturlig steg videre innenfor samme nivå kan for eksempel være at elevene skal skape nye danser eller leker ved å ta i bruk de trinn og rammer læreren allerede har vist de.

Neste nivå vil da være nærmeste utviklingszone, hvor elevene behøver hjelp og veiledning fra lærer eller andre med mer kompetanse enn seg selv for å kunne utvikle potensialet sitt. Her har eleven behov for noen som kan være til stede, svare på spørsmål, lage struktur, og bidra med motivasjon og pågangsmot. Vygotskij mente at læringen og utviklingen til eleven ville bli lite effektiv og mangelfull, om de ble overlatt til å lære på egen hånd. Kjernen bak hans teori var at læring skjer gjennom dialog og samspill, det praktiseres assistert læring med fokus på prosess og utvikling i elevens eget nivå (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Om elever opplever å komme til kort overfor forventninger og krav fra lærere, står de i fare for å utvikle et negativt selvbilde, og usunne forsvarsstrategier. Dette gjelder både sosiale og faglige utfordringer (Berg, 2005). I prestasjonspreget situasjoner, som i skole og idrett, er troen på egen mestring viktig for å kunne oppnå ønsket resultat. Her er Albert Banduras begrep *self efficacy* mer sentralt. Begrepet viser til mestring av konkrete oppgaver, noe som betyr at samme person kan ha ulik grad av tro på mestring i ulike situasjoner. Hvorvidt troen

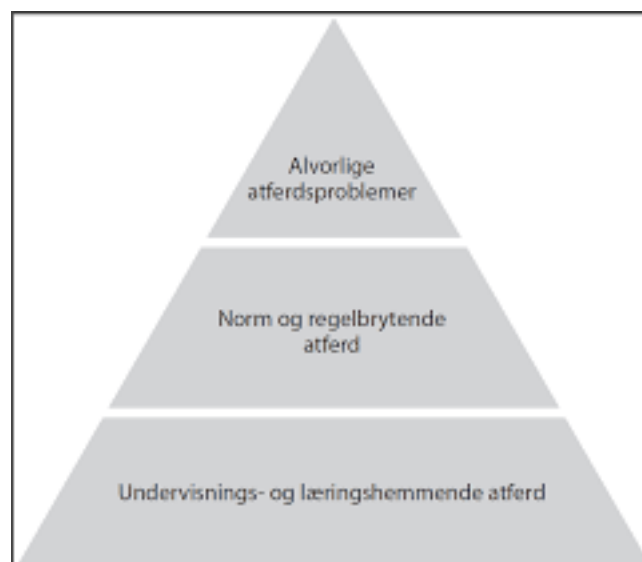
på egen mestring er til stede, avgjør også om motivasjon og innsats rundt oppgaven er høy eller lav (Svartdal, 2018).

I denne oppgaven vil begrepet mestring henvende seg til både opplevelse av mestring i danseklassen, men også videre over til en større følelse av mestring av livets andre utfordringer. Om man mestrer *noe*, så kan man mestre mer. Med et salutogenese-preget perspektiv blir danseklassen et forebyggende bidrag i barn og unges sunne og friske utvikling. Opplevelser av mestring i gruppesituasjon, og med en lærer til stede, kan igjen overføres til skolesituasjoner, hvor følelsen av mestring ofte uteblir for barn og unge med atferdsvansker (Befring, 2008). Slik som i diktet i begynnelsen av denne oppgaven demonstrerer, kan opplevelser av lite mestring skape negative reaksjoner både mellom personen og miljøet rundt, og personens syn på seg selv.

3:0 Tilnærminger til atferdsvansker/ADHD og opplæring

Barn og unge med atferdsvansker har tidligere i skole- og spesialpedagogiske sammenhenger blitt referert til som verstinger, vanartete, problembarn, vanskelige barn og barn med disiplinproblemer. Slik navngiving speiler hvordan utagerende atferd ofte medfører negativ oppmerksomhet, og i skolesystemet kan disse elevene skape både irritasjon og maktesløshet. Dette er langt fra en homogen gruppe, og rommer barn og unge både med og uten diverse diagnoser og støttetiltak (Befring, 2008b).

Vanskelig atferd kan være alt fra pøbelstreker en gang imellom til vedvarende utfordrende atferd over lenger tid. Ogden (2015) viser til denne modellen (figur 1), for en kategorisering av alvorlighetsgraden av atferdsvansker i skolesammenheng:



Figur 1

Denne modellen er åpen for justering for hva som legges i de ulike begrepene, og ulike opplærings-institusjoner vil nok gjøre ulike tolkninger om hvor de plasserer elever med atferdsvansker. Det kan være vanskelig å trekke grenser mellom det normative og det avvikende, og oppfatningen av hva som er normalt endrer seg over tid.

Ogden viser til at der undervisnings- og læringshemmende atferd gjerne kan korrigeres ved å utbedre skolemiljøet, vil norm og regelbrytende atferd bryte med mer grunnleggende verdier og krever en innsats også rundt individuelle barn og unges sosiale bakgrunn. Alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes som mer omfattende og vedvarende, og krever mer umiddelbar og omfattende innsats i samarbeid med flere instanser.

Man skiller gjerne mellom en kategorisk og dimensjonal tilnærming til atferdsvanskene. En kategorisk tilnærming vil bygge på medisinske diagnoser, og sier noe om problemenes forløp, årsaker og forventede reaksjoner på behandling. En dimensjonal tilnærming er mer brukt i skolen, og er uavhengig av diagnose. Den bygger på utviklingspsykologi, og grensen mellom det normative og det avvikende er mindre tydelig her, enn i den kategoriske tilnærmingen (Ogden, 2015).

Om man følger Greenes (2005, 2011) definisjon på atferdsvansker og «eksplosive» barn som en utviklingsforstyrrelse og et handicap som kan tilrettelegges for og trenes opp, er det innen det spesialpedagogiske feltet ulike tilnæringsmetoder man kan ta i bruk. Disse kan overføres til Greenes definisjon, hvor man da tar utgangspunkt i atferdsvansken som en funksjonshemning, lærevanske eller utviklingsforsinkelse.

Undervisning og etikk hører nøye sammen, og en etisk bevissthet er viktig i både pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid. Faglitteratur innen emnene inkludering, funksjonshemning og pedagogiske tilnæringer forteller mange historier om nedverdiggende behandlinger, hvor vi gjerne i etterpåklokskapens lys oppdager hva vi burde gjort annerledes (Tangen, 2008).

Tangen (2008) beskriver blant annet tre forståelsesmåter som fokuserer ulikt på funksjonshemninger; en *individuell*, en *relasjonell* og en *samfunnsmessig og kulturell* forståelse. Den individuelle forståelsen har likhetstrekk med den kategoriske, med søkelys på individets problemer og mangeltilstander, og hvilke tiltak som best mulig kan avlaste situasjonen. Denne forståelsen kritiseres for å utilstrekkelig, og kan ha uheldige implikasjoner i form av manglende tilpasninger i skolesystemet og neglisjering av nødvendige systematiske, strukturelle eller sosiale reformer. I en samfunnsmessig og kulturell forståelse av funksjonshemning refereres det til normer for avvik og normalitet, og kriterier og vurderinger i relasjon til normalitetsstandarder (Tangen, 2008).

I engelskspråklige land brukes betegnelsen «special educational needs», om det som i Norge har vært omtalt som «elever med spesielle behov». Den engelske betegnelsen flytter fokuset fra individets problemer og over på systemets ansvar for tilrettelegging og tilpasning. Dette er den relasjonelle forståelsesmåten, hvor individuelle behov vurderes i forhold til normer, krav og betingelser i miljøet. Det vil si at en person kan være funksjonshemmet i noen situasjoner, men ikke i andre. Denne variabiliteten er særlig representert hos personer med ADHD-

diagnose, hvor de gjerne kan være høyt fungerende i noen situasjoner og ha behov for tilrettelegging og mindre krav i andre situasjoner (Barkley, 2020).

Befring (2008b) viser til hvordan en økning rundt diagnostiseringen av ADHD kan være et resultat av en for dårlig relasjonell og samfunnsmessig og kulturell forståelse. Han viser til at mange tusen norske barn og unge i dag bærer denne diagnosen, og at det forekommer en utstrakt medisinerings. Kan det være at det ikke er nok rom for utfoldelse og aktivitet i skolekonteksten? Skolen er i stor grad preget av sitte- og lyttepedagogikk, og lite tilpasset barns behov for bevegelse. Videre kan man kritisere skolen for mangelfull ivaretagelse av barn og unges kreative, initiativrike og lekende egenskaper. Skolen er en viktig arena for samhandling, og en premissleverandør for veien mot et inkluderende samfunn. I en sosiokulturell læringsteori, hvor læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, verdsettes mangfold og individuell variasjon (Hjelmbrekke et al., 2014).

Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) tar opp kompleksiteten videre i tilnærmingen til atferdsvansker. Han viser til Heiders moderne attribusjonsteori, hvor det understrekes at atferd er så overbevisende for oss, at vi kun ser personen som utfører atferden. Vi legger for mye vekt på individets mangler eller bestemte egenskaper, og for lite vekt på forholdene eller situasjonen rundt. Denne tilnærmingen speiler seg i vår bruk av begreper og diagnoser, som representerer den individuelle tilnærmingen. Nordahl ønsker at vi ser mer på miljøet rundt disse barna, og tar i bruk systemteori som metode. Systemteori tar utgangspunkt nettopp i kompleksiteten rundt atferd, hvor hensikten er i finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd, i stedet for å lete etter årsaker til atferden. Vi bør strekke oss mer etter å avdekke se faktorene, sammenhengene og eventuelle mønstrene som skaper og opprettholder atferdsvanskene (Nordahl et al., 2005).

En systemteoretisk holdning til atferdsvansker har mye til felles med et sosiokulturelt syn på læring, hvor det vises til at all læring skjer i en sosial kontekst. Mye teori og forskning om inkludering støtter seg på et sosiokulturelt perspektiv, som bygger på Lev Vygotskijs tanker og ideer fra slutten av 1980-tallet. Læring, kommunikasjon og deltakelse er kjernebegreper innenfor sosiokulturelt perspektiv, og står i nært forhold til hverandre. Gjennom dette perspektivet utfordret Vygotskij individorienterte eller samfunnsorienterte perspektiver som ble brukt (og brukes) og språk, tenking, utvikling og faglig og sosial læring (Skogdal, 2014).

Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) tar videre opp *mestringsperspektivet*, en ressursmodell som er avprofesjonaliserende, ved at den trekker inn naturlige hjelpere i støtteapparatet, fremfor profesjonelle. Det satses på individets nettverk på flere plan, hvor troen på egen evne til å skape og påvirke begivenheter i eget liv er første prioritet. Selveffektivitet, eller *self efficacy*, som vi var innom i kapittel 2:4, er en relevant teori innen dette perspektivet. Mange voksne forsterker nederlagsfølelser og uheldige attribusjonsmønstre hos barn og unge gjennom stadig kritikk, uhensiktsmessige kommentarer eller straff. Andre voksne kan ha gode intensjoner, men bygger likevel med sine kommunikasjonsformer opp under lite tjenlige attribusjonsmønstre. Selv om en person har en negativ læringshistorie, preget av mangel på mestring, kan autentiske mestringserfaringer bygges opp i en senere livssituasjon. I vårt tilfelle; for eksempel gjennom hjelp fra en kunnskapsrik dansepedagog.

Tidligere har jeg beskrevet kjennetegn på atferdsvansker hos barn og unge, men det dreier det seg like mye om samhandlingsproblemer, altså problemer som oppstår i interaksjoner eller transaksjoner blant annet mellom elever, eller mellom elever og lærere. Atferdsvanskene blir opprettholdt av problematiske samhandlinger med omgivelsene. Dette illustrerer en gjensidighet i påvirkning og roller, da en vellykket pedagog forutsetter elever som lykkes. Atferdsproblemer blant barn kan derfor slå tilbake på blant annet lærer, og gi inntrykk av at de mislykkes i sine roller. Skolen har i flere tilfeller løst problemet ved å segregere barn og unge med atferdsvansker, eller ved å ta de ut av klasserommet for egen opplæring. Mye forskning tyder på at dette ikke er hensiktsmessig på lang sikt.

Men hvis opplæringsinstitusjonene ønsker å kunne inkludere elever med atferdsvansker, må de inkluderes i klasserommet og i skolen. Om de blir plassert i egne grupper, vil heller ikke lærere i skolen utvikle nok kompetanse på dette feltet. Elever med atferdsvansker må tilbake til klasserommet, da vil lærere med kompetanse og som mestrer denne elevgruppen også søke seg til klasserommet, og dermed vil kunnskapsnivået på hele skolen løftes (Ogden, 2015).

Dette kan også overføres til danseopplæring og lærere innen dansefaget; for å kunne møte, ivareta og bidra til mestring innen dans for barn og unge med atferdsvansker, må de inviteres inn i dansesalene, enten det er i skolen eller på fritiden.

4:0 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg gå mer detaljert og konkret inn på forbindelsene mellom holdninger forankret i systemteori og sosiokulturell læringsteori, og mestring i danseundervisningen for barn og unge med ADHD og atferdsvansker. Jeg forklarer også noe om inkluderingsperspektivet i danseundervisning, og om hvorfor jeg har gått bort fra å ta i bruk teori fra danseterapi.

4:1 Atferdsvansker og ADHD, danseundervisning og mestringsfølelse

Som dansepedagog kan du ha arbeidssted ved flere ulike arenaer, alt fra barnehager til høyskoler, fra kveldsskoler til konserthus, fra korte kurs til langvarig ansettelse ved ulike institusjoner. Når man som dansepedagog befinner seg med en gruppe som ikke selv har valgt å danse sammen, i motsetning til hvordan det er på kulturskoler og andre institusjoner som tilbyr dans som valgfri fritidsaktivitet, så støter man gjerne på elever som motsetter seg undervisningen. Det kan være flere årsaker til dette, de blant annet være usikre, utrygge, skeptiske, forhåndsinnattatte, eller kanskje rett og slett umotiverte. Disse elevene kan man gjerne trygge og motivere, ved å tilpasse undervisningen med gode øvelser, samarbeid, samtaler, tid og engasjement. En differensiert undervisning bidrar også til at de barna med spesielle behov kan delta på lik linje med de andre, og behovet for spesiell oppfølging vil være til stede uavhengig av alderstrinn (Glad, 2002).

Men på tross av gode pedagogiske opplegg, kan man likevel føle en maktesløshet rundt barn og unge med atferdsvansker. De urolige og utagerende barna som ikke klarer å følge opplegget uansett hvordan man tilpasser. De som bare må dytte på medelever, de som alltid har en frekk kommentar på lur, de som gang på gang bryter reglene eller lar være å følge beskjeder. De fleste lærere vil støte på disse barna, og de krever ofte mye oppmerksomhet og medfører en belastning i arbeidet med undervisning (Befring, 2008b).

Det er også flere barn og unge med atferdsvansker som selv velger å starte med for eksempel dans på fritiden, men som kan slutte etter kort tid. Det kan være flere årsaker til dette, for barn og unge med ADHD kan en av årsakene gjerne være tap av motivasjon og manglende tilretteleggelse av undervisningen slik at de ikke opplever nok mestring (Befring, 2008b).

Disse barna har gjerne godt av nettopp danseundervisningens fysiske utgangspunkt, med det nonverbale uttrykket og hvor det kan være store rom for impulser og energiske utløp. I

danseundervisningen er det også store muligheter for sosial læring (Glad, 2002), noe barn og unge med atferdsvansker kan dra god nytte av (Ogden, 2015).

Østern (2008) viser til at all læring kan ses på som et samspill som er kontekstuel avhengig av mange faktorer, og læringsprosessen er alltid plassert i en kulturell kontekst. Innen kunstfag som dans, musikk og drama, er læringsprosessene i hovedsak sykliske, og ikke lineære. Det betyr at elevenes kompetanse bygger på lærerens undervisning i gjentakende mentale modeller om et tema, som gradvis blir mer komplekse. I kunstfag defineres ofte målet for undervisningen som *meningsskaping*.

Undervisning i kreativ dans, kan gjennom Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone, gjøres til en metode om stillasbyggende læringsprosess gjennom Labans bevegelsesanalyse. Her kan tema som for eksempel romorientering gjentas ved å legge mer utfordrende lag på ved hver repetisjon. Med lærerens veiledning og tilpassede oppgaver, blir den problembaserte læringen en naturlig del av en syklisk læringsprosess hvor læringen skjer i den individuelle nærmeste utviklingszone (Østern, 2008, Bråten, 1996a).

Mange barn og unge med atferdsvansker har ofte behov for en viss grad av tilrettelegging og støtte for å kunne oppleve mestring i undervisningssituasjoner. Men siden dette er en så stor og lite homogen gruppe, er grad og type av tilrettelegging som fungerer svært variabel (Befring, 2008b). En analyse eller evaluering av problemet kan være vanskelig fordi det endrer seg etter hvem som er involvert, hvilke relasjoner som gjelder, og hvilket utgangspunkt de involverte har. Det er en øvelse i frustrasjon for alle, mye på grunn av at vi tradisjonelt håndterer disse barna på måter som ikke ivaretar deres virkelige vanskeligheter, som er en utviklingsforsinkelse (Greene, 2011).

Det er skrevet lite om danseundervisning av barn og unge med atferdsvansker, og derfor kan det være utfordrende å finne gode løsninger på tilpasninger innen denne gruppen. Det er skrevet noe om danseterapi for denne gruppen, særlig for barn og unge med ADHD. Et svensk forskningsprosjekt for barn og unge med ADHD konkluderte blant annet med at danseterapien ga gode resultater, både sosialt og emosjonelt og bedret konsentrasjonen (Fjeld & Anker, 2006). Dette var dog en for liten studie til å gjøre seg bastante konklusjoner. Forskningsprosjekter innen ADHD og motorikk (Stray & Stray, 2014) viser at denne gruppen barn og unge ofte har vansker med å regulere spenningen i muskulaturen, noe som gjør at de har særlig utbytte av den type bevegelsestrening kreativ dans kan tilby. Om dansetreningen

bygges på Labans bevegelsesanalyse inneholder den gjerne arbeid med variasjon og utforskning av både spenning, kraft og styrke, med en leken, tilpasset og motiverende innfallsvinkel (Glad, 2002).

Dette gir et slags meta-perspektiv på mestringen, da mestring av danseklassen over tid vil føre til økt mestring av kropp, energi og bevegelse i hverdagen, og dermed et større daglig velvære. Dette vil igjen øke individets tro på egen mestring, og utfordringer vil kunne virke enklere og mer motiverende (Berg, 2005, Befring, 2008a).

Det er derimot skrevet mye om tilpasning for denne gruppen elever i klasserommet. Og det kan være mange likheter mellom undervisningen som foregår på skolen og i klasserommet, og det som skjer i dansesalen. I skolesammenheng hender det jo at nettopp klasserommet må benyttes for danseundervisning også. Derfor er det flere av de mer generelle tilpasningene for barn og unge med atferdsvansker som gjør nytte i skolesammenheng, som også bør kunne fungere i danseundervisningen. Elever med atferdsvansker kan virke umotiverte og lite interesserte i å delta i organiserte aktiviteter, og dette kan være utfordrende i en danseklasse. De kan også lett havne i konflikter i mindre strukturerte situasjoner, som også gjerne oppstår under samarbeidsoppgaver i kreative danseklasser. Under er noen konkrete faktorer som kan bidra til at elever med ADHD/atferdsvansker kan øke sjansen for mestring i danseklassen:

- Sjekk at barnet har oppfattet beskjeden, slik at det vet hva som skal skje.
- Ha barnet i nærheten om dere sitter i sirkel.
- Når barnet blir revet med og skaper uro i klassen, unngå kjeft, gå heller rolig bort til det og minn på aktiviteten rolig og konkret.
- Invester tidlig i en relasjon til eleven.
- Gi mange gode tilbakemeldinger i løpet av klassen
- Be om en assistent/støttepedagog om nødvendig
- Unngå kø-situasjoner, for mange instruksjoner og for store grupper
- Tilpass øvelsene så godt det lar seg gjøre til barnets energinivå. Husk at det ofte trenger hjelp med regulering, det kan virke som det vil løpe og hoppe, men trenger å hvile likevel.

Rådene over er bygd på faglitteratur innen spesialpedagogikk, dansedidaktikk og pedagogikk (Befring, 2008 a&b, Berg, 2005, Glad, 2002, Greene, 2011, Ogden, 2015).

4:2 Danseundervisning for alle

Visjonen for Norsk Kulturskoleråd er «Kulturskole for alle», og her skal det være plass til både høy kvalitet og stort mangfold, hvor både bredde og talent blir ivaretatt (Norsk Kulturskoleråd, 2016). For at dansepedagogen skal kunne legge til rette for en inkluderende danseklasse, hvor alle opplever mestring innenfor sin nærmeste utviklingszone, må gjerne dansepedagogen ha tilgang til noe forhåndskunnskap om elevene. Ifølge dansepedagoger ved kveldsskoler og kulturskoler jeg har hatt samtaler med, er ofte ikke denne kunnskapen om diagnoser eller lærevansker gjort tilgjengelig for dem. Det er ofte opp til barnets foresatte om de vil dele denne informasjonen, og om barnet er eldre, er det gjerne opp til barnet/ungdommen selv. Det er ikke alltid foresatte eller eleven selv finner denne informasjonen relevant for danseopplæringen, og det er heller ikke alle dansepedagoger som etterspør eller mener denne informasjonen må gis på forhånd. Noen ganger finner man ut underveis i semesteret at noe «skurrer», eller at elevens vansker er av den grad at man etterlyser svar på problemet hos de foresatte eller barnet selv. Andre ganger velger foresatte å dele denne informasjonen med pedagogen etter en stund, når de føler seg trygg, eller opplever at dette kan være til hjelp for elevens mestring i danseundervisningen.

Ifølge Opplæringslova § 1-1 og § 1-3 (1998) er skolen forpliktet til å tilpasse undervisningen slik at alle elever får et fullverdig opplæringstilbud. Kulturskolen er ansvarlig for å kunne gi et kulturtilbud til alle kommunens barn og unge, ifølge Opplæringslova § 13-6 (1999). I Læreplanverket, overordnet del (2017) og i Norsk Kulturskoleråds Rammeplan (2016) utdypes et videre om hvordan både skolen og kulturskolen forplikter seg til å gi et inkluderende og fullverdig tilbud til alle barn og unge, og å tilpasse undervisningen slik at alle opplever mestring. Dette innebærer at alle lærere ved disse institusjonene skal kunne imøtekomme elever med ulike utfordringer, og det må finnes tilgjengelig veiledning for å best mulig løse situasjoner som krever individuelle tilrettelegginger. Dansepedagoger er også lovpålagt å tilrettelegge undervisningen, enten de jobber ved skoler eller kulturskoler. Det beste utgangspunktet for at barn og unge skal oppleve mestring i danseklassen, er at pedagogen forholder seg til elevens utfordring som en hvilken som helst annen form for funksjonshemning. På samme måte som at man ikke forventer at et barn med nedsatt hørsel skal kunne ta seg sammen og høre bedre etter, vil man ikke forvente at et barn med atferdsvansker mirakuløst skal kunne ta seg sammen og håndtere forventningene rundt seg på en annen måte. Mye av løsningen ligger i holdningen man har til problemet (Greene, 2011).

Ut fra definisjonen av atferdsvansker, vet vi at dette handler like mye om samhandlingsproblematikk, som individets kognitive utfordringer innen eksekutive funksjoner. Læring og mestring innebærer sosial samhandling mellom barn og voksne, og mellom barn og barn. Vygotsky påpeker hvor viktig leken er som kilde til utviklingen hos barn og unge, og hvordan undervisning bør være en indre fortsettelse av leken. Leken og undervisningsprosessen kan bidra til at noe nytt oppstår, og dermed vekker en rekke funksjoner som ligger i sonen for den nærmeste utvikling. Lekens naturlige samspill og uskrevene regler gir barna trening i selvbestemmelse og selvpålagt beherskelse. Lek er regelbasert selv om leken ikke har formulerte regler som skapes på forhånd. Likevel; barnets utvikling følger aldri leken eller skoleundervisningen som en skygge. Undervisningen og elevens læreprosess er ikke det samme som elevens indre, kreative bruk av det som læres. Vygotsky trekker fram både imitasjon og samarbeid som viktige grunnelementer i utviklingsprosessen (Dale, 1996).

I kreativ dans brukes gjerne både imitasjon og samarbeid; imitasjon av både lærer og medelever i ulike former, og samarbeid i større og mindre grupper innfor gitte rammer. En vei til mestring i den kreative danseklassen kan derfor ligge i leken, om vi følger Vygotskys pedagogikk. Leken er allerede en stor del av kreativ dans, og bør ikke undervurderes som metode (Glad, 2002).

Ifølge den amerikanske psykologen Howard Gardner lærer alle barn på ulike måter. Han utviklet en teori om *Multiple Intelligense*, som bygger på menneskers ulike intelligenser og hvordan de er representert i oss alle, men i ulik grad og ulike kombinasjoner (Gardner, 1993). Gardner tar utgangspunkt i institusjoner som skolen, og stiller spørsmål ved hvordan skolen og lærere ivaretar de ulike intelligensene og deres måte å tilegne seg kunnskap på. Han viser til små barn som lett tilegner seg og mestrer symbolsystemer som språk og kunstformer som musikk, men likevel utvikler store vansker når de begynner på skolen. Barn som synes telling og talleker er morsomt, men som vegrer seg for matematiske operasjoner.

Dette kan overføres til danseundervisningen, hvor barn som elsker å danse og bevege seg til musikk, ikke opplever mestring eller forståelse for læringen i dansesalen. Det er derfor viktig å ha med seg at elevene lærer på ulike måter, også innen dansefaget, selv om det er et estetisk og praktisk fag.

4.2.1 Danseundervisning og danseterapi

I min søken etter litteratur innen emnet danseundervisning og ADHD, kom jeg over flere artikler og bøker om danseterapi for barn og unge med ulike nevropsykologiske tilstander, ofte innen autismspekteret. Det er mange likhetstrekk mellom en ADHD-diagnose og autisme, så mye av denne litteraturen kunne derfor vært aktuelt for mitt prosjekt av den grunn. Men jeg bestemte meg ganske tidlig i prosessen for at mitt utgangspunkt for denne forskningen skulle være undervisning i dans, og ikke danseterapi.

Overgangen mellom danseundervisning og danseterapi kan ved flere anledninger være ganske vage, det er ikke alltid lett å skille det ene fra det andre. Dette gjelder særlig i kreativ og skapende dans, noe jeg har tatt utgangspunkt i for denne oppgavens begrepsdefinisjon for danseundervisning. Danseterapi er en kroppslig forankret terapi, og kan ha mye til felles med andre former for kroppsterapi som for eksempel gestaltterapi, psykomotorisk terapi, og fysioterapi. Felles for disse terapiformene er at de ser på kroppen i bevegelse, og kroppen som en helhet, med emosjoner, fysikk, sanser og det psykiske aspektet integrert i et felles system (Bunkan, 2008), (Riitta, 1976).

Terapi er en samlebetegnelse for all behandling innen psykologisk, medisinsk, fysiologisk og naturmedisinsk terapi. Å være terapeut er ikke en beskyttet tittel, så det vil si det er ingen krav til en spesifikk type utdanning eller resultater for å kunne kalle seg dette (Skre, 2018)

Forskjellen mellom danseterapi og de andre kroppslige terapiformene nevnt over, er det kunstnerlige aspektet. Dans er en kunstform, og som pasient har man mulighet til å uttrykke seg, vise emosjoner og fortelle med kreativitet og bevegelser. Det legges vanligvis ikke vekt på noen spesifikk danseteknikk i danseterapi, og om det fysiske skulle plasseres i noen form eller sjanger, kunne det blitt begreper som for eksempel fridans, frigjørende bevegelse og/eller autentisk dans. Felles for disse begrepen er at de er fritt skapende, det kreves ingen innlæring på forhånd (Thulin,1998).

Som Thulin påpeker, er ingen forhåndskunnskaper nødvendig for å kunne delta og mestre danseterapi. Dette gjelder ofte også kreativ dans, både i skolen og på fritiden. Pedagogiske og terapeutiske prosesser kan være overlappende, og begge omhandler gjerne en form for utvikling og vekst. I dansefaget finner man teknikker som man kan fordype seg i, som for eksempel ballett, jazz og hiphop. Da beveger man seg ofte som pedagog og elev lenger unna likheten med danseterapi, hvor man lærer seg steg, kombinasjoner og mer strukturerte forhold, hvor elevene følger lærerens instruksjoner som gruppe. En terapeut er en behandler

(Skre 2018), en som tar imot mennesker som ønsker hjelp eller forståelse av noe i sitt liv. Lærer er et samlebegrep for flere yrker som jobber med utdanning i ulike institusjoner, hvor målet er å støtte barn, unge og/eller voksne i deres læring, utvikling og dannelse. En pedagog kan være lærer, om utdanningen kvalifiserer til det (utdanning.no). Befring (2014) nevner i denne forbindelsen *interferensteorien*; et positivt forsterkende perspektiv, hvor mestring og motivasjon går hånd i hånd i veien mot personlig kompetanse for barn som opplever å lykkes med noe. Der man ved terapeutisk innsats angriper det som er svakt og negativt, vil man gjennom interferensteorien videreutvikle det som er positivt, og dermed oppnå at den nye læringen svekker det som er negativt. Denne type pedagogikk har noen vesentlige fortrinn framfor en diagnostiserende, individfokuseret tankegang ved at den utgjør lærernes yrkesmessige forankring.

Grunnen til at jeg velger å ikke bruke danseterapi som kilder i denne forskningen, er de ulike fokusene som terapi og undervisning bygger på. Terapi gir søkelys på behandling, som for meg gir assosiasjoner til at noe skal «fikses», eller at man skal jobbe med noe man har definert som en utfordring eller vanske. Undervisning gir søkelys på å bygge videre på noe man allerede mestrer, noe man skal bli enda bedre på. Fokuset er på en positiv utvikling, men man starter ikke med en vanske, man starter med en forkunnskap man allerede innehar. Dette gjelder særlig om man følger Vygotskijs teori om sonen for nærmeste utvikling. Bråten (2016b) påpeker hvor sammenflettet de to fagområdene psykologi og pedagogikk er, og hvor stor betydning Vygotskij har hatt for den historiske utviklingen av begge feltene.

5:0 Metode

Intervjuer med dansepedagoger er mitt bidrag til å belyse hvordan det kan oppleves å undervise barn og unge med atferdsvansker/ADHD i dans. Det teoretiske utgangspunktet for intervjuprosessen er hos Kvale og Brinkmanns *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2019) og Dalens *Intervju som forskningsmetode* (2011).

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan innsamling, gjennomføring og bearbeidelse av intervjumaterialet har foregått. Jeg har tatt i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode, med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Innen forskningsintervju skiller man gjerne mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. I et åpent intervju er målet at informantene skal fortelle så fritt som mulig om sine livserfaringer, mens i en strukturert intervjuform har intervjueren formulert sine spørsmål på forhånd i en forutbestemt rekkefølge. Et semistrukturert intervju består av samtaler rundt bestemte temaer forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011).

5:1 Det kvalitative forskningsintervju

Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et tema som opptar dem begge, det er en interaksjon. Ulike intervjuformer som tjener ulike formål, og forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap. Intervjuet skal få fram betydningen av intervjupersonens erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2019).

Ifølge Kvale og Brinkmann består det kvalitative forskningsintervjuet av syv faser:

- Tematisering av intervjuprosjektet
- Planlegging og design
- Gjennomføring av intervjuet
- Transkribering
- Analyse
- Verifikasjon
- Analyse

Jo mer tid man bruker på forberedelser i forkant av intervjuet, desto høyere kvalitet vil kunnskapen som produseres ha, og etterbehandlingen vil være lettere. Temaet for forskningen bør gi grunnlaget for hvilke metoder som brukes. Intervjuer kan gjennomføres for å innhente empirisk kunnskap om intervjupersoners opplevelser av et tema, og søke kunnskap i sosiale situasjoner. Den kvalitative tilnærmingen setter søkelyset på opplevelsesdimensjonen, og ikke bare på beskrivelser av informantenes livsforhold. Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg derfor spesielt godt for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

Når forskeren forsøker å forstå et annet menneske, må hun/han sette seg inn i dette menneskets situasjon og miljø. I fenomenologien står menneskets opplevelse sentralt, og denne filosofiske tradisjonen har hatt stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkning (Dalen, 2011).

Det er også denne teoretiske tilnærmingen jeg har tatt utgangspunkt i for min forskning.

5.2 Fenomenologien og det kvalitative forskningsintervjuet

Selve begrepet fenomenologi kan ha flere betydninger, men her menes da den filosofiske bevegelsen og tradisjonen som angivelig hadde sitt utspring rundt år 1900. Edmund Husserl (1859-1938) er kjent som en av opphavsmennene til denne filosofiske retningen. Siden har fenomenologien spredt seg under flere ulike filosofer, i flere land. Noen andre kjente navn som bør nevnes i sammenheng med presentasjon av fenomenologi er blant andre Martin Heidegger, Edith Stein, Jean-Paul Satre, Simone de Beauvoir og den franske Maurice Merleau-Ponty, som jeg kommer tilbake til senere (Hovd, 2019).

Utgangspunktet i Edmund Husserl sin fenomenologi er at den vitenskapelige metode eller fremgangsmåte, erkjennelsen, må tilpasse seg det som skal erkjennes. Han var kritisk til hvordan forskningen kun benyttet seg av *en* fast metode på alt som skulle undersøkes, og mente at man da sto i fare for å forfalske det man ville undersøke, gjennom selve undersøkelsen. Metoden eller erkjennelsesmåten må passe til sakens egenart, og ikke være fastlåst på forhånd (Ingarden, 1970).

Denne fenomenologiske måten å se ting på, består rent teknisk av to steg; først en fenomenologisk reduksjon, så en transcendental reduksjon. Den fenomenologiske reduksjonen betyr å sette vår naturlige innstilling på vent. Ved å gjøre dette, åpner vi opp for å

ta inn verden slik den gir seg til kjenne basert på kun ren erfaring. Deretter kan man reflektere over hvilke erfaringer knyttet til et gitt objekt som er nødvendige, og tilstrekkelige, for å kvalifisere til denne type erfaring. På bakgrunn av denne fenomenologiske reduksjonen, kan man så foreta en transcendentale reduksjon. Det går ut på å endre innstilling fra å utforske objektet som ren erfaring, til å undersøke hvordan man som erfarende subjekt er delaktig i å konstituere erfaringens natur. På denne måten kan den som observerer (subjektet) synliggjøre sin egen overføring som umiddelbart oppstår ved vår naturlige innstilling. Dette åpner opp for undersøkelser rundt forskjellige meningsstrukturers gyldighetsområde (Hovd, 2019).

Et særtrekk fra Husserls fenomenologi er denne samlingen av resultater eller teorier som oppstår etter man har anvendt den fenomenologiske måten å se ting på. Man legger fra seg sine vaner, sine impulsive tanker rundt det man observerer, og ser med «nye» øyne, uten å tillegge det man observerer egne, tidligere erfaringer (Ingarden, 1970).

Maurice Merleau-Ponty (1907-1961) var sterkt påvirket av Husserls fenomenologi. Det er tydelig at Merleau-Ponty har med seg Husserls fenomenologiske måte å se ting på, med den vitenskapelige holdningen til å vekselvis tenke mellom subjektivitet og objektivitet, og med at subjektet er forankret i en «væren» som språket ikke helt kan omfatte. Men hos Merleau-Ponty er utgangspunktet for tenkingen kroppen selv, som helhet, med sansing, språk, bevegelser og prosesser. Han er den som først og fremst har rettet oppmerksomheten mot betydningen av kroppen og sansene for persepsjon og forståelse. I sin tid kunne Merleau-Pontys tanker være vanskelig å plassere, da han operer innenfor flere fagfelt som blant annet psykologi, filosofi, fysikk og naturvitenskap. Hans kritiske syn på en dualisme mellom kropp og sjel blander sammen legevitenenskap med filosofien og psykologien (Skjerdingstad, 2011).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien et begrep som viser til interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanter, gitt at denne forståelsen er hva mennesker oppfatter av den faktiske virkeligheten. En fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning er svært utbredt, og innenfor intervju-metoden er dette en betydningsfull påvirkning på hvordan man gjennomfører analyse av intervjumaterialet. I en *fenomenologisk reduksjon* ser man bort fra antakelser om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ikke. Denne reduksjonen kan beskrives som et forsøk på å se bort fra den vitenskapelige forhåndskunnskapen om fenomenet, for å oppnå en fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019).

Det finnes andre tilnærminger og teorier til det kvalitative forskningsintervjuet som ikke er tatt med i denne oppgaven, som postmodernistisk teoriutvikling, «Grounded theory», etnografi og hermeneutisk fortolkning (Dalen, 2011, Kvale & Brinkmann, 2019).

5:3 Fremgangsmåte

I forkant av utlysningen til intervjukandidater, forelå en godkjent søknad til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) med en veiledende intervjuguide (se vedlegg 1 og 2).

Utlysningen for egnede informanter ble publisert på relevante sider på Facebook, som alumni-grupper for utdannede dansepedagoger, inspirasjonssider for dansepedagoger og sider hvor det utlyses jobb for dansepedagoger.

Utlysningsteksten ble publisert i slutten av juni 2021, og lød følgende:

Hei!

Jeg jobber med en masteroppgave om barn og unge med atferdsvansker/ADHD i danseundervisningen, og er på leting etter 4-5 intervjuobjekter.

Mange er muligens i gang med ferie, men jeg håper likevel noen av dere kan ta dere tid til et intervju til dette temaet.

Om du som dansepedagog har erfaring med:

- *Elever som stadig skaper uro, konflikter og støy i undervisningen*
- *Elever hvor foresatte har informert om en atferdsvansker eller ADHD-diagnose*
- *Elever som ofte har vansker med å følge beskjeder, holde fokus og lett blir distrahert*
- *Elever som er hyperaktive, ukonsentrerte og impulsive over lengre tid*

Da vil jeg gjerne høre fra deg!

Aldersnivå på elevene kan være alt fra 6 – 20 år, og undervisningen kan ha vært gjennom kveldskurs, skole, workshop eller lignende. Om dine erfaringer er gode eller dårlige, spiller ingen rolle. Intervjuet skjer på zoom, eller i nærmiljøet om du er bosatt i nærheten av Oslo, og tar 30 – 45 minutter.

Intervjuobjektene blir anonymisert i oppgaven, og skal ikke kunne gjenkjennes i ettertid. Alle personlighets-opplysninger blir slettet etter oppgaven er innlevert.

Ta gjerne kontakt med meg personlig her på face, eller på e-post bstolen@hotmail.com for mer informasjon.

Jeg setter stor pris på alle henvendelser, og krysser fingrene for at noen kan bidra til denne forskningen.

Mvh

Beret R. Stølen

Det tok ikke lang tid før jeg hadde fem frivillige informanter. Alle fem fikk tilsendt kontrakt for godkjenning på e-post (se vedlegg 3), hvor jeg fikk svar med underskrift fra fire av fem. Det endte likevel opp med kun tre dybdeintervju, da den fjerde personen ikke fant tid til intervju da det nærmet seg. Én av disse hadde jeg kjennskap til fra før gjennom tidligere arbeid. Intervjuene ble gjennomført i løpet av siste halvdel av august 2021. To intervju ble gjennomført på zoom med video, og ett ble gjennomført på telefon. Jeg tok lydopptak av alle tre, og transkriberte de i løpet av september 2021. I transkriberingen ble alt av lyd, stemme og ord nedskrevet.

Jeg forholdt meg til den planlagte intervjuguiden underveis, innledet med samtale om hverdagslige tema og noen enkle spørsmål om informantens bosted, interesser og historie. I etterkant av intervjuet, når lydopptakeren var avslått, gjorde jeg en kort debrifing, hvor jeg forsøkte å oppsummere intervjuet, takke for at informanten tok seg tid, og åpne opp for at vi begge kunne ta kontakt med hverandre om det var noe vi hadde glemte å snakke om. Intervjuguiden fungerte som en plan over tema vi skulle gjennom, og noen ganger hoppet jeg litt fram og tilbake i rekkefølgen. Jeg spurte også flere oppfølgingsspørsmål der dette var naturlig.

5:4 Fallgruver

Forskningsintervju er gjennomsyret av etiske og metodiske utfordringer. Kvale og Brinkmann skriver at kunnskapen som kommer ut av en slik forskning avhenger av relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonene. Den er avhengig av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonene kan snakke fritt og trygt. Intervjueren må derfor balansere mellom ønsket om å innhente interessant kunnskap og respekten for intervjupersonens integritet etisk sett. Det er mye som må være på plass hos intervjueren for å kunne utføre et godt kvalitativt intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann bør intervjueren ha rikelig med forkunnskap om emnet på plass i forkant av intervjuet, han/hun må kunne strukturere intervjuet godt, stille tydelige spørsmål uten å lede, og la informantene få tid til å tenke, snakke i eget tempo og snakke ferdig uten avbrytelser (Kvale & Brinkmann, 2019).

Min førkunnskap om dette emnet var rikt og stort, jeg brukte god tid på å formulere spørsmål, og testet dette ut i prøveintervju i forkant. Likevel, jeg hadde lite erfaring med gjennomføring

av intervju, og falt i noen av fallgruvene ved å avbryte og ikke la informantene snakke ferdig. Dette gjaldt særlig informant nummer en.

Dalen (2011) nevner andre utypiske utfordringer ved kvalitativ intervjuforskning, som fare for stigmatisering, nærhet og engstelse, og solidaritetsproblemer. Hun tar også opp utfordringene rund «egnede utvalg» for intervjukandidater, altså hvilke plattformer man bruker for å finne sine informanter, og om disse gir en god nok refleksjon av en større gruppe.

Som dansepedagog selv, vet jeg at Facebook ofte blir brukt som inspirasjonskilde, eller som arena for å søke vikar. Jeg ønsket å finne dansepedagoger fra ulike steder i landet, med ulik bakgrunn og ulike arbeidssteder. Derfor kunne jeg ikke henvende meg til kun en kulturskole, eller en institusjon. Prosessen med å sende forespørsel på e-post til mange kulturskoler virket noe om stendig, og da måtte ledelsen eller administrasjonen ved institusjonen være involvert i å spre utlysningen videre til sine ansatte. Jeg var bekymret for at denne prosessen ville gi informantene en følelse av å «melde seg på via arbeidsgiver», og dermed gi et utgangspunkt hvor de følte de måtte være lojale til sin arbeidsplass. Sidene på Facebook, hvor jeg postet utlysningsteksten på, er ikke tilknyttet en organisasjon eller institusjon, og det er medlemmer fra hele Norge.

En fallgrube for undersøkelsen når utlysningsteksten var så åpen, er spørsmålet om de som melder seg på, vil kunne representere et rikt nok mangfold. For hvem er det som melder seg på en undersøkelse angående atferdsproblematikk blant elevene sine? Er det de som føler de mestrer denne gruppen, eller de som synes denne gruppen er vanskelig og ikke helt orker å forholde seg til disse barna? Kanskje appellerte denne undersøkelsen til en gruppe personer med likhetstrekk, som har sammenheng med hva og hvordan de svarte. Dette vil jeg nok aldri komme helt til bunns i, men jeg ser at mine informanter er pedagoger som interesserer seg for, og har vært gjennom en bevisst prosess rundt dette med danseundervisning av barn og unge med atferdsvansker og ADHD. Informant nummer tre illustrerer sin motivasjon som nettopp erfaringen med mestring med disse elevene, og jo vanskeligere atferden og utgangspunktet for undervisningen er, desto større er den gode følelsen i etterkant når det blir en fin klasse:

«Så i dag opplever jeg det som ikke utfordrende, jeg opplever det som givende, men det er jo fordi jeg spesifikt er interessert i det selv, og har veldig mange tøffe, men gode opplevelser med mestring. Jeg føler jo at jo større mestringsopplevelse, jo større glede, større lettelse kanskje. Ikke så mye sånn glede, men sånn skikkelig «åh, det var bra liksom», det føles godt!

Eller «så kult», eller at man får en mye nærere relasjon med de elevene da.»

(Informant 3, 2021)

Nordahl m.fl. (2005) påpeker at lærere som skal arbeide med elever med atferdsvansker, ideelt sett bør være personlig egnet, ha hensiktsmessige holdninger, og gode kunnskaper om risikofaktorer og effektive tiltak. Her kan man fort komme til kort, og jeg kan gjette meg til at danselærere som opplever at de ikke mestrer disse elevene, og ennå ikke har tilgang til verktøy og kunnskap om hvordan de skal håndtere disse elevene, har lite lyst til å fortelle en fremmed om dette. Det kan være lettere å snakke om et tema man har hatt en positiv vekst i, og hvor det kjennes som man har erfaringsbasert kunnskap som kan deles med andre.

Et intervju er et språklig samspill, og produktet av intervjuet er en språklig tekst. Å transkribere betyr å *transformere*, det skjer et skifte fra en form til en annen, fra muntlig til skriftlig. Når man transkriberer, oversetter man fra talespråk til skriftspråk. Dette kan være utfordrende, da det er mye ikke-verbal kommunikasjon som kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2019). To av mine informanter hadde en dialekt som skilte seg markant fra bokmål, og derfor måtte jeg ta et bevisst valg på språkformen jeg tok i bruk under transkriberingen. Jeg valgte å forsøke å beholde setningsoppbygningen som var naturlig for deres særegne dialekter, men å bruke bokmål når jeg transkriberte ordene deres. Det vil si at jeg blant annet brukte pronomenet «jeg», i stedet for «æ», «eg» eller «ei». For meg utløste dette en stigmatiserings-situasjon når jeg tok i bruk sitater fra intervjuene i neste kapittel. Jeg opplevde at informantene med dialekter kunne framstå som mer «ordfattig» og mindre intellektuell ved å la deres sitat stå uberørt. Deres tonefall, pauser, og talemåte ble mer redusert i transkriberingsprosessen enn informanten som snakket bokmål. Kvale og Brinkmann (2019) viser til at dette er en kjent situasjon for mange intervjuere, og det finnes ingen standardregler for hvordan man løser problemet, annet enn man er tydelig i valgene man tar, og at man bruker samme skriveprosedyre for alle intervjuene.

6:0 Presentasjon og diskusjon av resultater

Alle intervjuene startet med innledende spørsmål, hvor jeg forsøkte å skape en relasjon mellom informantene og meg selv, samt en trygg og avslappende atmosfære. Informantene var gjennom utlysningsteksten forespeilet tema for intervjuet, og alle tre var engasjerte pedagoger med ulike erfaringer innen undervisning av dans og bevegelse for barn og unge med atferdsvansker og ADHD.

Jeg er etterprøvd en fenomenologisk metode for å la informantene ta i bruk sin egen stemme i presentasjonen av resultatene for intervjuene. På fenomenologisk vis må forskeren forsøke å sette sine egne begreper til side, for å kunne oppnå maksimal åpenhet ovenfor tekstene slik de framstår (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er likevel umulig for meg som forfatter å være helt objektiv og la alle informantenes stemme høres gjennom hele kapitlet, og som forfatter har jeg stor makt over hva som kommer gjennom (Dalen, 2011). Jeg har derfor med mange ubearbeidet sitater. Bruk av utvalgte sitater er en vanlig måte å presentere funn fra intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2019). Sitatene er dog likevel noe endret ved at de i oversettelsen fra muntlig til skriftlig språk er bearbeidet blant annet med tanke på dialekt. I transkriberingen er alt av lyder, kremting, pauser, sukking, bakgrunnsstøy og lignende tatt med. I sitatene er dette fjernet, og kun ordene til informanten er med. Kvale og Brinkmann (2019) anbefaler å gi en skriftlig form for sitatene, det gjør sitatene lettere å lese. Det er likevel et muntlig preg på sitatene, noe som for meg gir en større troverdighet og en følelse av personlighet.

Jeg har foretatt en tematisering ved fremstillingen av intervjudata. Denne fremstillingsformen tar utgangspunkt i intervjuguiden, og de områdene den omhandler (Dalen, 2011). Temaene for fremstillingen endret seg noe ved analyseringen av transkripsjonstekstene, da det ble tydeligere for meg hvilke områder som ga flest uttalelser og hvor tyngden i intervjuundersøkelsen lå. Jeg har tatt i bruk en tematisk metode i arbeidet med å finne sitater. Det vil si at jeg har gått ut fra mine hovedområder, og funnet sitater som belyser det aktuelle temaet for hvert område (Dalen, 2011).

6:1 Informantenes utdanning og yrkeserfaring

Alle tre informantene har pedagogutdanning fra ulike deler i landet. De har alle erfaring fra undervisning innen ulike institusjoner, med et aldersspenn på elevene fra 4 til 19 år. Alle tre

har i tillegg på et tidspunkt arbeidet innen grunnskolen eller samarbeidet med lærere derfra, enten som innleid dansepedagog, lærer eller assistent. Alder på informantene kan ha betydning da de har utdannet seg i ulike tiår, og det kan være endringer i pensum og hvilke holdninger som praktiseres i henhold til barn og unge med ADHD/atferdsvansker i utdanningen mot dansepedagog.

Informant nummer en er i 20-årene, og er utdannet med bachelor i musikkteater, samt ett år med PPU ved Høyskolen i Østfold. Hun har undervist i omtrent fem år etter endt utdanning, og har vært innom flere dansestiler, men underviser mest jazz. Hun har hatt flere ansettelse i kulturskoler, på ulike steder i landet. Hun er for tiden ansatt i mindre stillinger ved flere kulturskoler i distriktet.

Informant nummer to er i 40-årene, og har en bachelor med dans og pedagogikk fra tidlig 2000-tallet. Hun har utdannet seg som yogalærer i senere tid, etter å ha jobbet som dansepedagog i flere år. I tillegg har hun snart fullført en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har undervist i ulike dansestiler for kulturskoler, private kveldskoler, i grunnskolen og på folkehøyskole. Nå jobber hun mest som yogalærer, og har kurs for både barn og voksne.

Informant nummer tre er i 30-årene, og har som nummer to en bachelor med dans og pedagogikk. Hun har bygd på med ett år med PPU fra Kunsthøyskolen i Oslo. Hun har undervist lenge i kulturskolen, men har undervist i mindre stillinger i videregående skole, private kveldskoler og folkehøyskole. Hun har i tillegg vært ansatt som assistent i skolen. Nå har hun en mer administrativ rolle i kulturskolen, kombinert med undervisning.

6:2 Informantenes erfaring og kunnskap om ADHD/atferdsvansker

Utdanning:

Informant nummer en sier først at hun har lite relevant kunnskap om dette emnet med seg fra utdanningen, men etter en stund forteller hun at under PPU-utdannelsen fikk hun et kurs innen spesialpedagogikk. Hun mener hennes årskull på PPU var forberedt på å møte denne elevgruppen, noe hun i ettertid har skjønnet kan være en mangelvare i andre, lignende utdannelser;

«Vi følte på en måte at vi var forberedt på at disse elevene, de treffer vi. Jeg har jo snakket med andre om dette, og de bare «Nei, dette, det fikk vi ingenting om».»

(Informant en, 2021)

Hun forteller videre, at om det er noe hun ville endret ved dansepedagogers utdanningsinstitusjoner, så er det nettopp dette, at alle burde hatt innføring i spesialpedagogisk holdning til undervisning:

«Jeg tenker at hvis man skal undervise, så bør spesialundervisning, eller tilpasset undervisning, være en del av det opplegget man får. For man treffer jo elever med forskjellige utfordringer. Og det er litt grei å vite «okei, hvordan skal jeg håndtere denne situasjonen». Eller hvordan kan man, det er jo aldri to streker under et svar, men bare det å være litt forberedt på at disse elevene finnes, og man treffer de.»

(Informant 1, 2021)

Spesialpedagogikk er, ifølge Befring (2014), samfunnets faglige beredskap for å avdekke, støtte og motvirke lærings- og utviklingshemmede problemer. Dette omfatter i første rekke læringshjelp og støtte til funksjons- og personlighetsutvikling for barn og unge som sliter med funksjonshemninger. Jeg har tidligere i oppgaven definert både atferdsvanske og ADHD som en utviklingsforsinkelse og funksjonshemming.

Informant nummer to husker lite om barn med atferdsvansker var en del av utdanningen, siden det er så mange år siden. Hun mener at selv om dette var tilfellet, er det lite sannsynlig hun ville nyttiggjort seg den kunnskapen på det tidspunktet, da fokuset som ung og nyutdannet danser og dansepedagog var annerledes enn hvordan hun formidler dans og bevegelse nå. Hun forteller at det er først gjennom erfaringer med disse menneskene med ulike behov man erverver seg den kunnskapen man trenger:

«(...)man har jo pedagogikk og utviklingspsykologi og så videre og sånn, så man har jo en intellektuell forståelse av at barn er forskjellige og noe sliter mer enn andre på en måte. Men jeg kan ikke si at vi hadde en sånn... og du kan kanskje ikke bli forberedt på det heller, og det tror jeg kanskje er tilfellet med vanlige skolelærere og, det er jo ofte et sånn sjokk å komme ut i undervisningssituasjon og kjenne på hvordan det virkelig er når man møter disse menneskene. Så svaret må være nei, jeg tror, jeg skulle ønske at det fantes en måte å forberede

framtidige lærere og danselærere på hvordan det er å komme ut, men det kan man kanskje nødvendigvis ikke gjøre før de er ute i en praksissituasjon og møter de menneskene.»

(Informant 2, 2021)

Informant nummer tre kan ikke erkjenne at atferdsvansker eller ADHD var et tema gjennom utdannelsen, verken på bachelor-utdanningen eller PPU. Det var ingen faglige diskusjoner om denne gruppen med barn og unge. Hun beskriver hvordan disse to utdanningene ga ulike utgangspunkt for danseundervisning og pedagogikk; under bachelor-utdanningen var det først og fremst fokus på *hva*, altså innhold i danseklassen, mens det på PPU var mest fokus på *hvordan*, altså mer i retning klasseledelse og det å «lære gjennom faget».

Informant tre påpeker videre hvordan bevissthet rundt en inkluderende danseklasse ikke var aktuelt som tema under utdanningen, nettopp fordi det aldri ble praktisert i klassene:

«(...) jeg lærte ingenting om noen som lærte noe annerledes enn meg, det var ikke noe åpning for det. Og det var jo ikke praktisert heller, ikke sant, tilpasning liksom. Jeg har ikke på en måte opplevd, i alle mine utdannelser, at jeg har gått med en medstudent som har fått veldig mye tilpasning. Så ja. Det er veldig, egentlig, ganske interessant.»

(Informant 3, 2021)

Alle informantene har søkt etter videre kunnskap og utdanning innen temaet atferdsvansker og ADHD etter de startet sin yrkeskarriere innen danseundervisning. Informant nummer en har hatt et godt samarbeid med koordinator innen spesialpedagogikk i kommunen, informant nummer to har i 2018 startet en videreutdanning i spesialpedagogikk, og informant nummer tre har på eget initiativ lest en rekke artikler, faglitteratur og engasjerer seg i samtaler med kolleger innenfor dette temaet.

Yrkesliv:

Alle tre informantene har erfaring med danseundervisning for barn og unge med atferdsvansker og ADHD. Felles for møtet med disse barna gjennom kulturskolen, er nettopp mangel på informasjon:

«Og så erfarer du det jo litt på egenhånd at «hmm, her er det et eller annet.» Så du har jo ikke den tette dialogen, eventuelt hvis da ikke foreldrene er veldig sånn ressurs-sterke, og liksom etablerer den kontakten selv. (...) sånn instinktivt så kjenner jeg det at det er heller bedre å ha informasjon, for det gir et helt annet forståelsesbilde av den situasjonen.»

(Informant 2, 2021)

Informantene formidlet en følelse av tvil når de opplevde at elevenes atferd avvek fra gruppen, og mangelen på informasjon fra foresatte uteble. Noen danseskoler praktiserer foreldresamtaler i løpet av semesteret, og dette kan være en fin anledning til å utveksle erfaringer og få mer informasjon om eleven:

«Jeg har jo hatt mye elever som på en måte helt tydelig har hatt både atferdsvansker og ADHD, men ikke nødvendigvis fått informasjon fra foreldrene før det har gått en stund, og jeg har liksom, vi har hatt foreldresamtaler, og jeg har liksom spurt «du, er det, får de hjelp på skolen eller blir det på en måte lagt noen tilpasninger for de». Og da kommer det gjerne sånn «jojo, de har jo ADHD, eller atferdsvansker og det». Og det er liksom sånn, åja, og det, det gir jo mening. Og når man vet det, så er det lettere for meg å tilpasse, okei kanskje vi ikke skal kjøre rene teoritimer eller rene teknikktimer, men jeg passer på en måte på å variere veldig undervisningen.»

(Informant 1, 2021)

Informant nummer tre forklarer at denne informasjonen var viktig for hennes undervisningsmetode tidligere, men at hun nå har endret måten hun underviser på, og går ut fra at det alltid er noen på hennes grupper som har behov for tilpasninger:

«Men i starten tilpasset jeg veldig annerledes. Altså da var det stor forskjell da, om jeg visste på forhånd at jeg skulle få noen med atferdsvansker eller.. Da valgte jeg, før jeg lærte mer, så valgte jeg å ha mye mer strukturert klasse.

Nå har jeg bare, mer veiledende klasse på en måte. Så før hadde jeg mer sånn autoritær når jeg hadde elever som jeg visste hadde ett eller annet, for jeg tenkte rammene burde være veldig, veldig stramme da, det var det jeg hadde lært på skolen. Mens nå er rammene mere åpne, og så er det bare dialogen, kommunikasjonen min som er annerledes. Så ja, det er forskjell nå fra før da.»

(Informant 3, 2021)

Informant nummer to påpeker at synet på atferdsvansker og ADHD har endret seg i tiden hun har undervist, og forteller at hun opplever samfunnet som mer åpent og aksepterende nå:

«Jeg tror at for noen år siden, så snakket man ikke så mye om diagnoser, slik man snakker nå. (...) Så sånn sett, det er litt sånn tve-egget, man skal jo ikke stigmatisere de elevene, men det er

jo også fint å være åpen så man kan legge mer til rette og ta hensyn, så hvis det er en person som går ut, at man ikke tenker at det er et forstyrrelsesmoment, men kanskje er det slik at den personen bare må gå ut og gjøre noe annet, for så å komme inn igjen og være bedre konsentrert.»

(Informant 2, 2021)

Alle informantene har jobbet på kulturskoler, og her har ingen av informantene opplevd å få faglig påfyll eller veiledning på hvordan man kan få til en inkluderende danseklasse for barn med disse utfordringene. Informantene opplever ikke at dette er et tema som blir prioritert under planleggingsdager eller lignende.

«Ikke på kulturskolen nei. Der prates det veldig lite om, og det synes jeg er.... Jeg har vært på flere slike regionale dager, og de er veldig slik, de er veldig opptatt av faglig påfyll, men det prates veldig lite om de elevene, eller den type elever på en måte. Som jeg synes er veldig synd.»

(Informant 1, 2021)

Balansen mellom om å utvikle talenter og å satse bredt, er en evig diskusjon ikke bare i kulturskolen, men også i idretten. I kulturskolens rammeplan er ansvaret for en kunnskapsbasert utvikling i skoleslaget lagt på hver enkel skoleleder, og det anbefales en kompetanseheving av lærerne gjennom systematisk kollegabasert samarbeid (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

«Jeg har foreslått at vi kan få noen til å komme og holde foredrag om det vi på en måte kaller «det urolige barnet» da. Hvem er det, og hva er grunnen for det? Og ikke så mye spesifikt.. Men jeg føler at ja, det er en så stor del av klasseledelse og pedagogikk, men det har ikke fått så stort rom i danseundervisning allikevel. Men ja, jeg synes det hadde vært et kjempefint tema å ha. Også fordi at det er ikke mye kunnskap, for at når du får informasjon for eksempel, så er det veldig sjelden at noen forklarer deg nyansene i det, og det er veldig forskjellig triggere til ulike ting. Og det snakker man veldig sjelden om»

(Informant 3, 2021).

Dansepedagoger som er ansatt ved skoler som barneskoler, ungdomsskole, videregående skole, folkehøyskoler eller høyskoler, har i større grad tilgang på slik informasjon om sine elever. Elevenes tidligere utredninger, tilpasninger og historikk er mer tilgjengelig, og man har gjerne tettere kontakt med både elev og foresatte. Her jobber man også gjerne i faglige

team, hvor terskelen for å søke støtte og veiledning er lavere. Som dansepedagog i kulturskolen, kveldsskoler eller som innleid dansepedagog i prosjekter, er man gjerne alene både om undervisning, planlegging og evaluering.

Informant nummer to og tre har på flere tidspunkt vært i kontakt med skolesystemet, enten innleid som dansepedagog eller ansatt som assistent. Her opplevde de denne informasjonen som mer selvsagt, og var inkludert i større del inkludert i et faglig team rundt elevene.

På spørsmål om bruk av assistent i timen, for å gi støtte til elever med ADHD / atferdsvansker, er dette noe verken informant nummer en eller to har prøvd. Informant nummer tre har ikke hatt assistent i form av ekstra pedagogisk ressurs tildelt av ledelsen, men har noe annen erfaring med bruk av assistent (se 6:7). Hun nevner tid til relasjonsbygging til elevene som den største faktoren til mestring og den mest forebyggende med tanke på utfordringer disse elevene kan ha, og erkjenner det kan være vanskelig å gjennomføre dette når man er alene med gruppen.

«Men samtidig opplever jeg at det kjempeviktig at den som er læreren er den som har relasjonen til eleven, og tilpasser til eleven. Det bør ikke være noen andre, for eksempel er det veldig fint med en assistent, men dialogen direkte lærer-elev er det som er avgjørende om det blir krevende eller ikke. Fordi jo mer forståelse det er, jo mere kan du forutse hendelsesforløpet på en måte, og da vet jeg allerede at her kan dette skje, eller kan dette skje, og så har jeg på en måte en slags plan for når det ikke går som det skal. Og det skjer jo med alle elever, diagnostisert eller ikke. Men det handler sikkert om erfaring vil jeg tro.»

(Informant 3, 2021)

6:3 Informantenes karakterisering av atferdsvansker/ADHD

På spørsmål om hva informantene opplever som karakteristikk og kjennetegn på denne gruppen, er det stort sett oppmerksomhetsvansker, urolighet og større behov for oppfølging enn jevnaldrende som går igjen. Dette er, som jeg beskrev tidligere i oppgaven, gjerne de sterkeste symptomer på ADHD og atferdsvansker. Under er utdrag på hva informantene ga som svar på hvordan de ville beskrevet kjennetegn på disse barna:

«Å konsentrere seg om noe over lengre periode. (...) egentlig så handler det ikke om at det er kjedelig, men du ser at de egentlig ikke har kapasitet til å konsentrere seg om denne tingen lenger på en måte. (...) det jeg ofte opplever er at de elevene som har mye atferd, de søker til

en voksen, mer enn de søker til medelever og andre barn. De søker voksenkontakten, og så skyver de liksom enten andre litt vekk, eller blir skyvet vekk. Det er jo litt begge deler»

(Informant 1, 2021)

«Om jeg skal prøve å være enkel og konkret, så er det vanskeligheter med å ta beskjeder. Eller liksom å forholde seg til beskjeder»

(Informant 2, 2021)

«Ofte at de ikke kan følge med på beskjeder. Og så noen ganger er det uroligheter, og noen ganger går det overraskende raskt inn i konflikt liksom. (...) Men for det meste beskjeder. At man ikke klarer å følge beskjeder, at man ikke klarer å sitte stille på en måte, at man ikke.. de klassiske forventningene da. At de ikke klarer det. Og noen ganger at de er veldig kontaktsøkende på meg, som voksenperson, ikke så veldig på barna, sliter litt med å... Er mer interessert i meg enn medelevene. Da pleier jeg å snakke litt ekstra. Det er for meg et tegn på en måte.»

(Informant 3, 2021)

Om vi går tilbake til definisjonen på atferdsvansker, så anbefaler blant annet Greene (2011) å forholde seg til at disse barna hele tiden strekker seg etter å tilfredsstille omgivelsenes krav og forventninger så godt det lar seg gjøre, og ikke saboterer noe for å være «slem» eller «lat».

Oppmerksomhetsvansker er, som jeg skrev i definisjonen på ADHD, en av de mest markante kjennetegnene på denne diagnosen.

Informantenes egne definisjoner på atferdsvansker og ADHD stemmer godt overens med faglige vurderinger, og deres holdninger mot disse barna virker å samsvare.

6:4 Informantens syn på utfordringer hos denne gruppen

Her var jeg som intervjuer interessert i å høre hva informantene mente var de mest utfordrende aspektene ved å ha danseundervisning med barn og unge med atferdsvansker/ADHD. Noe av det som informantene karakteriserte på kjennetegn på denne gruppa, går igjen under deres syn på utfordrende situasjoner. Altså vansker med konsentrasjon, oppmerksomhet og lett distrahering, er ofte en utløser til utfordrende situasjoner. I tillegg er dette med forsterket behov for voksenkontakt en utfordring, da man som dansepedagog oftest er alene med en større gruppe og ikke har mulighet til å gi så mye tid og oppmerksomhet til ett barn over lengre tid. Under er flere konkrete eksempler informantene trakk fram:

«For eksempel oppvarming kan være veldig utfordrende for de. Det er jo en sånn ting som er, eller det går ofte på det at det er gjerne litt teknikk-basert på en måte, vi gjør mye mer bevegelser, enn at vi danser en sammensatt koreografi. Så det kan på en måte være utfordrende. Eller når vi gjør rolige kombinasjoner, så synes de fort at ah, dette er kjedelig. Og det synes jeg er så synd, for de har gjerne et utrolig fint bevegelsesmønster i det rolige, som på en måte er veldig interessant å se på, for du ser jo gjerne de elevene, de er jo veldig eksplorative. Og når du da får tatt de ned, og liksom, du får sagt til de «at vi må jo lære dette, du må på en måte prøve dette også», så har de jo, de har en helt egen musikalitet som er veldig sånn, veldig interessant å se på da.»

(Informant 1, 2021)

«Det som jeg pleier å like, konsentrasjonsøvelse, kan for noen være veldig, veldig vanskelig. Ting som går for sakte på en måte, og hvor de må være veldig, veldig konsentrerte. Det merker jeg at blir veldig overveldende for noen. (...) Eller at hvis vi sitter og snakker om noe veldig abstrakt som de ikke klarer å henge noen knagger på, så er det liksom. Hvis vi sitter og snakker lenge om senter og veldig sånn, og ikke er fysiske samtidig og ikke stimulerer noe annet kroppslig enn prat, da faller de av da.»

(Informant 3, 2021)

«(...) når du skal begynne å terpe på teknikk, og øve på koreografi, og det handler kanskje om å ta beskjed, holde konsentrasjonen oppe, og så videre, at det er mest der det blir utfordrende da. (...). Det var bare en sånn en episode jeg husker, om ei jente som var helt vill altså. Og vi skulle øve på en dans, og bare gang på gang så funket det ikke, for hun var helt vill helt ustyrlig. Hvorpå jeg sa «nå må du sitte i hjørnet og se på, så vi andre får gjort dette en gang». Og det var jo helt krise, for da satt hun i hjørnet og bare gråt sine arme tårer og var så trist liksom. Hele klassen blir jo litt sånn preget av uro, eller man kommer jo ikke gjennom det man skulle gjort, og det plukker jo de andre barna opp og, ikke sant, hvis man vet at det noe man skal øve på og vise fram til foreldrene, ja»

(Informant 2, 2021)

Informant nummer to deler her en episode hvor hun reagerte ovenfor atferdsvanskene på en måte som hun i ettertid ikke er stolt over. Hun kommer tilbake til denne episoden senere, og viser til at hun har utviklet seg som pedagog, og at hun nå har andre metoder og andre verktøy tilgjengelig for å håndtere slike situasjoner. Hun var den eneste som delte en slik konkret episode, som involverer hennes egen vurdering og holdning mot situasjonen og eleven.

Informant en trekker fram «Tweens-alderen» (mellom barn og ungdom) som særlig sårbar for denne gruppen, da det er mange hormoner og endringer i sving:

«For jeg føler den største utfordringen er jo på en måte de timene som blir veldig tekniske. Da ser du at, spesielt kanskje i Tweens-alder da, at da faller de litt av. Eller velger å trekke seg unna eller. Det er litt sånn blanding av at de velger å trekke seg litt ut og en blanding av at du ser at, «okei nå klarer ikke jeg å konsentrere meg nok, eller konsentrere meg lenge nok til at den synker inn». (...) sånn 5., 6., 7.-klasse. Det er liksom den gruppa jeg føler er mest sårbar i forhold til hvis de har atferdsvansker eller ADHD. Og jeg tror det skjer mye i kroppene deres akkurat da, og det, det er så mange ting de på en måte skal finne ut av. Og spesielt mange jenter kommer på en måte i puberteten rundt da. Så da merker du en forskjell på jenter som normalt sett har vært flinke til å kompensere da, kan du på en måte kalle det. De faller plutselig litt av.»

(Informant 1, 2021)

Informant tre trekker også fram denne alderen som ekstra vanskelig, og har noe av de samme observasjonene om utfordringene:

«Eller at man blir altfor frustrert for det blir for overveldende, det er for mye på en gang. Det kan skje i veldig rytmiske ting, rytmiske ben-øvelser og sånn, det har jeg sett mest sånn i forhold til de som er sånn 9 til 13, de blir skikkelig sånn «Jeg kan ikke!» «Jeg får det ikke til!» «Den her vil jeg ikke gjøre! Den øvelsen» liksom, ja det er for mye ting på en gang som skal liksom i gang. Høy konsentrasjon på en måte.»

(Informant 3, 2021)

Informant tre er den eneste som på spørsmål angående konflikthåndtering, kan bekrefte at det dette generelt kan være en utfordring for denne gruppen:

«Men ja, så jeg kan oppleve mere konflikt enn vanlig med barn med atferdsvansker og ADHD, og spesielt jeg vil si, største konflikten er med de som er u-utredet, de som føler seg misforstått. Der er det høyt konfliktnivå. Bare fordi at man hele tiden føler seg misforstått, og da blir man veldig sånn sensitiv på sånn, «hva synes hun om meg nå, hva sa hun om meg nå, kjeftet hun på meg? Liker ikke de andre elevene meg?»»

(Informant 3, 2021)

Jeg mener det er en interessant observasjon at konfliktnivået er høyere hos de barna som ennå ikke er utredet, og i dette ligger det muligens en form som selv-akseptering i prosessen rundt å få en diagnose. Kanskje blir de barna som får en diagnose mer avslappet og bevisst i forhold til sine egne styrker og svakheter?

6:5 Informantens syn på ressurser hos denne gruppen

På spørsmål om hva informantene betrakter som ressurser hos denne gruppen med barn og unge, svarer de noe ulikt. Informant nummer en trekker frem prestasjoner under forestilling og visninger, informant to trekker fram kreative og mer åpne øvelser som kilde til mestring og ressurs, mens informant tre nevner kreative oppgaver med romslige rammer.

Under er noe av svarene som ble gitt da de ble bedt om å si hva denne gruppen mestret i danseklassen:

«(...) jeg vil si for dansing, så er det det jeg allerede nevnte tidligere, at der det er et godt innslag av lek og frihet i det man gjør.»

(Informant 2, 2021)

«Ja, forestillings-situasjoner! Det å få framføre det for både.. Ja det er jo veldig morsomt, fordi bak scenen så er gjerne de elevene med atferdsvansker de største ressursene mine. De er flinke til på en måte med «jo nå må vi gjøre sånn, og nå må vi gjøre sånn». Og de er flinke til å hente inn og du ser liksom også når de står på scenen og får tilbakemeldinger på at det du gjorde der var skikkelig bra, det er liksom, ja da, da skinner de jo ekstremt! Det er veldig morsomt. De tar liksom mer ansvar, og det er veldig fint å se (...) Og det er jo gjerne disse elevene, det er jo det som er så morsomt, man tenker kanskje at «oi, disse elevene kommer aldri til å lære seg den koreografien», for du står på timen, og så tenker du «okei, dette blir interessant når de kommer på scenen». Og så kommer de på scenen, og så er det som om de slår på et eller annet gir, og så bare «hæ?», og så bare kan de ALT, og alt sitter som heia og de vet hvor hen de skal og de vet når de skal av og de vet når de skal på, og de vet hvilken vei de skal snurre. Og det er bare sånn «hva skjedde nå?».»

(Informant 1, 2021)

Det informant nummer en har observert i forestillingssituasjoner, viser at barn og unge med atferdsvansker kan ha stor variasjon i deres atferd ut fra situasjonen de er i. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) viser til at denne variasjonen blir mer forståelig om man bruker systemperspektivet ovenfor disse barna, i stedet for et individfokuset perspektiv. Det er også

en kjensgjerning at oppmerksomhetsvanskene for barn og unge med ADHD er situasjonsbetinget (Barkley, 2020). Her vil da situasjonen rundt forestillingen, med scene og tilskuere, fungere som en sterk indre motivasjon, noe som kan utebli i dansesalen når det øves og repeteres på kombinasjoner. Jeg viser her til det jeg tidligere skrev om indre tale, og hvordan barn og unge med ADHD ofte mangler denne for å kunne motivere seg selv.

Impulsiviteten og det høye energinivået som ofte karakteriserer barn og ung med ADHD, kan bli til en ressurs i danseundervisningen, ifølge informant nummer tre:

«Jeg opplever at de er spontane og kreative, generelt opplever jeg at man veldig ofte er veldig kreativ, veldig spontant, at det ofte er liksom både latter og lek, og spesielt når man er yngre, at det åpner opp mer i det der, det blir mer liv i rommet, på en positiv måte. Så jeg opplever jo at det blir mere skaperglede, så der er de en ressurs. (...) Men ja, kreative. Og «alle mine dansere» føler jeg fungerer veldig bra, for da får de den pausa, de kan stå og fikle med noe du vil, og når jeg roper «alle mine dansere», da er du på. Og så at de er litt, på en måte, at ikke alle skal stå på rekke, og alt skal være strømlinjet hele tiden, at du får litt sånn utfolde deg litt sånn du vil. Og alt som er fantasibasert for barn, er også ofte kjempefint.»

(Informant 3, 2021)

Dette med «fikling» er noe informant nummer to også trekker fram, men da med tanke på yoga-undervisning for denne gruppen. Hennes erfaring ligner på informant nummer tre, ved å la elevene få lov til å fikle på ting, klø seg, vri seg og lignende, blir det færre irettesettelser og mer fokus på mestring:

«Og så får de jo lov til å rulle rundt og så sånn. Men de ligger på gulvet, blir kanskje guidet på litt pust og sånt, og gir de noen slike visuelle bilder å jobbe med, og så er det gjerne litt musikk og så... Så det er ikke en sånn avspenning «ligg helt stille og ikke rør deg!» (...) det er jo det mest unaturlige at barn ikke skal få lov til å klø når det klør.»

(Informant 2, 2021)

Informant nummer tre var på et tidspunkt ansatt som assistent i skolen for en tidligere danse-elev. Hun forteller at denne eleven hadde lite problemer med å følge undervisningen i dans, men hadde et stort hjelpebehov i skolen. Informant nummer en har ved ett tilfelle vært involvert i samarbeidsmøter rundt en elev hun var danselærer for. Hun erfarte og hvordan elevens vansker med skolen ikke samsvarte med funksjonen i danseklassen:

«Ja, jeg kan jo også si det at jeg har vært med på sånne, åh nå husker jeg ikke hva det heter. Møter med skole, barn.. eller skole, ppt, barnevern og de, altså sånne grupper. Også de har jo spurt om, «okei hva, hva er det som gjør at»... fordi at elevene funker stort sett ganske mye bedre på dans enn det de gjør i skolen. Så når du sitter på sånne møter, så kjenner du ikke igjen eleven! Det er bare sånn der, Hæ? Er dette samme elev vi prater om? (...) Det er foreldrene stort sett som tar initiativ, for de opplever nok ofte at de har store utfordringer på skolen, også ringer de meg for å høre om hvordan det går på dansen. Og så bare sånn «nei, det går veldig greit! Vi koser oss og har det fint.» Og da liksom, hva er det som er så forskjell på en måte mellom skolen og kulturskolen da på en måte. (...) Altså for det første så handler det jo om at, eller jeg tror det handler om at vi gjør noe de føler at de mestrer. De har en god mestringsarena, de har en god mestringsfølelse. Også er det liksom noe med at jeg kan liksom hele tiden gjøre små tilpasninger, til å se at «okei, nå må vi snu, nå må vi gjøre noe annet, nå må vi bytte litt fag her, vi må på en måte..». Og samme muligheter har de jo ikke på skolen.»

(Informant 1, 2021)

Foruten at dette sitatet sier noe om de situasjonsbetingete oppmerksomhetsvanskene som jeg nevnte tidligere, så sier det også noe om mulighetene man har for å gi disse elevene en positiv bagasje med mestring i danseundervisningen, og bringer oss tilbake til begrepene *salutogenese* og *self efficacy*, som nevnt under kapittel 2:4 og 3:0.

6:6 Informantenes opplevelse av å være lærer for denne gruppen

Her kommer vi til noe av kjernen i intervjuet. Det er en del faktorer som går igjen på dette punktet, som har kommet fram under tidligere spørsmål. Informantene gjentar gjerne både mangel på informasjon og følelsen av å være alene i undervisningen. Alle tre informanter påpeker hvordan deres opplevelse av å undervise barn og unge med atferdsvansker/ADHD har endret seg med når de har ervervet mer erfaring og skaffet mer verktøy for å håndtere utfordrende situasjoner.

«Man står mye alene når man underviser, og spesielt så for min del som er i distriktene, så har jeg, jeg underviser på dager hvor det kanskje ikke er andre lærere på skolen, eller kanskje rektor ikke er til stede. Så hvis det oppstår en situasjon, så er det sånn «okei, nå må jeg enten velge den ene eleven, eller resten av gruppa». Og det er alltid en sånn der balanse som at «okei, hva.. hvem tar vi nå? Og hva kan jeg gjøre for at dette skal bli greit for alle?». Så det er

på en måte kanskje det som er den største utfordringen. Men sånn, det er jo mye fint med det også. Man lærer mye om både seg selv som pedagog, og om gruppestruktur og sånn, om ting som at «okei, kanskje jeg kan gjøre dette litt annerledes, kan vi tilegne oss denne kunnskapen på en annen måte». Så er et sånt tve-egget sverd egentlig, det er, det er fint og samtidig så er det veldig utfordrende, det kan jeg nok godt si. Altså de tingene der, det er liksom vanskelig å skulle takle når du står helt alene da.»

(Informant 1, 2021)

«Når jeg jobbet i kulturskolen så følte jeg at jeg var veldig alene, i forhold til senere erfaringer da, hvor du sitter i et pedagogisk team. Fordi, selvfølgelig, vi hadde jo møter på tvers av de andre kulturskolelærerne, og vi hadde en kulturskolerektor, men der vil jeg si at jeg følte meg veldig alene i forhold til å håndtere, (...) men det vi snakket mest om på de team-møtene, det var jo påmelding og kreative prosjekter sammen og så videre. Og så var det «går det bra» og «ja, det går jo bra liksom.»

(Informant 2, 2021)

Informant nummer tre har løst mange utfordringer med elever med ADHD og atferdsvansker med å lage avtaler med de på forhånd. Dette fungerer til en viss grad, men kan bli problematisk om det er mange elever med ulike avtaler:

«Jeg kan kjenne meg igjen i at det kan være ekstremt overveldende når du er usikker på hvordan du skal håndtere det, for jeg hadde ikke noe verktøy før. Så da opplevde jeg det som veldig utfordrende. Men med en gang jeg lærte meg verktøy, og, eller metoder, og fikk mer forståelse, så opplever jeg det personlig ikke som vanskelig. Annet enn at det kan være vanskelig å holde avtaler. For at man ikke husker avtalen. Og det er liksom det verste, for at man har gjort noen tilpasninger, eller at man sier «du skal få gjøre det, mens jeg gjør det eller mens noen andre gjør det», eller «du kan gjøre det på den måten» liksom «denne oppgaven kan du utføre på denne måten, mens de andre...». Så det at man ikke husker det på en måte, at det kan være tidkrevende noen ganger, for at man har så mange elever, og ikke noe hjelp. (...) Så i dag, ikke så stort problem, annet enn tid. Tid kan være krevende»

(Informant 3, 2021)

Informant nummer 3 senker kravene til egen undervisning slik at den er gjennomførbar for alle. Hun har også nevnt tidligere at hun har endret metode i undervisningen slik at den lettere kan tilpasses alle, uansett hvilke kognitive utfordringer de måtte ha. Informant nummer 2 er

også en pedagog med lang erfaring, og hun opplever at hun som pedagog er mer raus og åpen for endringer nå enn tidligere:

«Nå underviser jeg primært yoga, og har undervist grupper med bare barn med atferdsvansker og ADHD, og da er jo jeg mye mer raus. Og har noen strategier i forhold til hvordan jeg har de i grupper, hvordan jeg snakker med de og hvis det noen som er veldig sånn brennende og som har et spørsmål eller som må prate, så kan jeg fort bare avlede de og si «men du skal få si det etterpå! Nå skal vi gjøre dette først, og så skal du få snakke etterpå». Og da er de veldig sånn, da har de fått et svar, og så kan de fort finne seg til ro med det. Så det er noen år med erfaring man har gjort seg, i forhold til når jeg satte den jenta i hjørnet og «nå må du sitte her» liksom!»

(Informant 2, 2021)

Som intervjuer erfarte jeg at det var vanskelig å få informantene til å dele egne følelser rundt opplevelsen av å være danselærer for barn og unge med ADHD og atferdsvansker. I stedet ble det delt mere erfaringer og konkrete hendelser. Både informant nummer to og tre deler en personlig vekst som pedagog i møte ovenfor disse barna, og sier noe om hvordan de følte mer på utilstrekkelighet og utfordringer tidligere i yrkeslivet, men at begge kommenterer at det nå er lettere på grunn av erfaring, mer kunnskap og verktøy.

I ettertid ser jeg at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål rundt dette temaet, og spurt mer direkte rundt de personlige opplevelsene de har med seg, og knyttet de til følelser og refleksjoner. Jeg mener likevel at jeg fikk en pekepinn på hvordan de opplever å være danselærer for denne gruppen med barn og unge, både gjennom tidligere spørsmål og svar, og i samtalen rundt dette temaet.

6:7 Informantenes egne strategier for mestring

I dette avsnittet har jeg forsøkt å samle informantenes egne strategier for å oppnå mestring i danseundervisningen for barn og unge med ADHD og atferdsvansker.

Noe av faktorene for mestring går igjen fra tidligere punkt, da mye av det blant annet handler om å se og bygge på ressurser hos barnet, gi tid, ekstra oppmerksomhet, variasjon i undervisningen og å skaffe informasjon.

«Jeg tror det viktigste for er at de føler seg sett, og at de kan kommunisere med meg og at de kan snakke med meg hvis det ikke går som planlagt, de klassene vi har. Men jeg tenker at bare det å snakke sammen, og så at jeg kan møte de og at de føler seg sett. Egentlig i et nøtteskall da liksom. Og at jeg er åpen. Og forståelsesfull. Og at jeg har litt kunnskap kan også hjelpe litt, selv om jeg ikke snakker om det.»

(Informant 3, 2021)

«Så bare i meg selv, jeg tar meg i at, jeg ser de. Hvis de sliter, jeg passer på å gi de en tommel opp, et kompliment, jeg gir de et eller annet så de får en positiv opplevelse da. Og sånn sett, siden jeg har jobbet mye da, spesielt med de barna som hadde diagnose, veldig... Jeg prøver å være oppmerksom og se de da, og være imøtekommende rett og slett. Kanskje, hvis jeg skal prøve å differensiere og kjenne på om jeg gjør noe annet, enn med vanlige barn, så er det kanskje at med de du oppdager sliter, eller du vet de sliter, kanskje gjør du litt ekstra for å være imøtekommende mot de. Med de beste intensjonene, men det kan jo selvfølgelig slå feil, dette er jo det store dilemmaet.»

(Informant 2, 2021)

«Ja, jeg prøver å se kanskje på de med atferdsvansker som en ressurs da, prøver å se «okei hva kan jeg spille på i denne eleven, som gjør at denne eleven kan være en ressurs i klassen. Er det noe som på en måte som denne eleven mestrer veldig godt?» Så er det noe med å prøve å bruke de som ressurser da, og bruke atferdsvansken som en ressurs, ikke bare som negativ ting på en måte. Men ja, å passe på å ha variert undervisning er kanskje den viktigste tilpasningen jeg gjør. (...) Og så tenker jeg at man må på en måte bare se hver enkelt elev da, og se, okei, dette funker, og dette funker ikke. For en ting kan funke for noen, og en annen ting, og så funker ikke den tingen for noen andre. Så det er liksom det der med å se enkeltelevne da egentlig, selv om man er i en stor gruppe. Prøve å bruke litt tid på å bli kjent med de.»

(Informant 1, 2021)

«Jeg føler vel generelt at de fleste får mestring når de først får muligheten til å stille de spørsmålene de trenger. Eller får den tiden til å øve, at de har litt støtte, at de øver 2 og 2, det pleier å fungere veldig bra, for det å være sammen med noen, og ikke skulle ha kontroll over deg selv alltid også. Å lære det selv. Det hjelper veldig godt. Å samarbeide 2 og 2, og bare det å øve, da føler jeg, iallfall med eldre elever, at de får god mestring. Og så spesifikke sånne øvelser som jeg gjør kreativt med barn, generelt kreative oppgaver, føler jeg at, kreative men enkle oppgaver på en måte, hvor jeg har vist og de er... og så heller bygger vi de ut da, så de blir større, det føler jeg at de er veldig, det er veldig stor mestring.»

Men det er jo selvfølgelig, det kommer jo an på, hva man har problemer med da. Noen har veldig problemer med samarbeid, så da er ikke kreative oppgaver likevel bra. Men da funker bare generelle øvelser, øve sammen med en partner på en måte, og gjøre det sammen med noen da.

(Informant 3, 2021)

Informant nummer tre kommer i dette sitatet innom konseptet å samarbeide med andre. Dette er ofte en stor del av kreative øvelser i dans, for eksempel hvis man skal lage noe sammen, lære bort bevegelser til hverandre eller få eget bevegelsesmateriale til å passe sammen med andres. Dette kan, slik informant nummer tre observerer, være krevende for elever med atferdsvansker og ADHD, da det sosiale samspillet i en slik kontekst kan være utfordrende (ADHD Norge, 2016, Nordahl et al.,2005).

Informant nummer tre har videre flere gode strategier for mestring, som å implementere tema som barna er har interesse for i dansetimen, bruke musikk som barna liker godt, og å gi de urolige barna oppmerksomhet og ansvar, i stedet for å ignorere atferden deres. Hun har også gjort seg noen erfaringer med bruk av assistent i timen, og forteller at bruk av eldre elever, familiemedlemmer eller elevens egen assistent, har gitt eleven som trenger det mulighet for støtte og mer tid:

«Jeg har bedt om assistanse, det har jeg gjort, av et familiemedlem eller foresatt. Opplever det som mye mer suksessfylt enn en annen dansestudent, eller... Åh, ja! Har bedt om assistanse av på en måte, en eldre danser. Det har jeg hatt på privat skole, ikke kulturskole, som har vært med. For det blir som et storesøsken-forhold, eller relasjon liksom, og det har vært kjempe-effektivt. Fordi at ofte så trenger man jo bare noen som tar seg tid. Og jeg har ikke tid. Og da har de jobbet! Så det jeg får absolutt mest ut av er at det er noen eleven kjenner, eller at det er noen de eventuelt kan veldig lett skape en relasjon til. (...) Føler at da blir det ikke noen forvirring av roller, og så egentlig så er man sammen. (...) jeg har hatt en elev som har en til å være sammen med på fritiden, og den får lov til å være med i undervisningen. Men egentlig veldig sjelden at de trenger det, for jeg opplever ikke at undervisningen min trenger at eleven trenger hjelp i den undervisningen da. Annet enn at hvis det er en dårlig dag.»

(Informant 3, 2021)

6:8 Informantenes tips til andre pedagoger

Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg informantene om de hadde noe gode råd de ville gi til andre dansepedagoger som har barn og unge med atferdsvansker og ADHD. De kunne gjerne

formulere det som et råd de kunne hatt nytte av selv, som nyutdannet. Alle tre informantene trekker på et eller annet tidspunkt fram betydningen av å bygge særlig relasjon og tillit mellom disse elevene. Det samsvarer med hva blant annet ADHD Norge trekker fram i sitt hefte «Lærerguiden»:

«En elev med ADHD er avhengig av stabile relasjoner til lærere. En lærer som ser eleven, lytter og tar det eleven sier alvorlig og greier å bygge nødvendig tillit, kan være avgjørende for at eleven klarer å gjennomføre skolegangen. Ofte gir relasjonen til lærer en sterkere motivasjon enn selve faget.»

(ADHD Norge, 2016, s. 29)

Under er noen utdrag av hva informantene ville gitt som tips til andre dansepedagoger med barn og unge med atferdsvansker og ADHD i klassene sine:

«Ja, jeg ville nok på en måte anbefale de å fokusere veldig på relasjonen. Ved å bruke for eksempel de første ukene på å kanskje sette dansefaget litt til siden, og bli litt kjent, og høre med de elevene om «okei, hva ønsker eller hva trenger du for at det skal bli en god læresituasjon for deg, er det noen ting jeg kan gjøre?» Og mange av elevene har gjerne svar, iallfall når de kommer opp i typ 5., 6., 7.-klasse, så har de gjerne noen svar på dette fungerer, eller dette fungerer ikke.»

(Informant 1, 2021)

I Rammeplan for Kulturskolen er relasjonskompetanse en av kompetansemålene hos lærere ansatt i virksomheten. Å kunne skape en tillitsbasert relasjon er avhengig av lærernes evne til å se hver enkelt elev og møte elevene fra deres perspektiv (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

«Om jeg skulle gitt råd til en helt nyutdannet, så er det vel ikke vær så opptatt av liksom det faglige som du bidrar med, de handler jo om å bygge tillit i relasjonene til barna. For med en gang du har en relasjon, når du kjenner at du har tilliten, så er det jo lettere. Da er det jo lettere å få beskjeder til å gå inn»

(Informant 2, 2021)

«De trenger å se elevene sine, det er hoved, de trenger å ta seg tid til å bli kjent med elevene. Jeg føler at veldig mange danselærere, nyutdanna, tenker at de skal i gang, og så skal de bare kjøre og kjøre danseklasse hele tiden. Og det eneste de skal gjøre for å bli kjent med de

elevene, er å ta navneopprop, og så at alle gjør en bevegelse. Det er altfor lite. Det er altfor lite for å skape en gruppe, for å skape en relasjon, og du vet ingenting om gruppa di, så da kan du ikke tilrettelegge eller forutse noen ting hvis du ikke har snakka med de. Så mitt råd er først og fremst å snakke sammen. Og selv om noen ikke deltar i samtalen alltid, så, eller holder på med noe annet, at man ikke skal være redd for det. For det er ikke noe negativ ting, at noen ikke oppfører seg som forventet, det betyr bare at da lærer du også noe mer, og at du må ta deg tid til å snakke med elevene dine. For at hvis du ikke har noe informasjon om elevforutsetninger, så klarer du heller ikke kanskje å se de. (...) Og at du ikke skal være redd for at det blir kaos i gruppa, for at det blir det. Så at man må ikke være redd for å feile og lære, og at kontroll ikke ligger i struktur alltid.»

(Informant 3, 2021)

Informant nummer tre mener at tidlig investering i en god relasjon til elever med ADHD eller atferdsvansker er avgjørende for om de i det hele tatt fortsetter med dans. Relasjonen til lærer blir da overført til elevens opplevelse av faget dans, og vil derfor ha en sterk påvirkning på elevens motivasjon:

«Noen slutter veldig fort, men det tror jeg er hvordan de blir mottatt. Så det tror jeg handler om kommunikasjon med lærer, meg, hvordan oppstartsfasen er. Hvis den ikke er god, så merker jeg at man kan slutte fort, og på en måte hvis motivasjonen mistes fort, hvis det blir et problem i gruppa, så slutter de fortere enn andre. (...) Det er det jeg opplever med de jeg har visst på forhånd om problematikk, de har valgt å gå hele løpet liksom (...) Men jeg kan jo si at mitt inntrykk er at kanskje mange kulturaktiviteter og kulturskoler ikke er gode til å tilrettelegge kommunikasjonsmessig, allerede så starter man litt på skjevt plan.»

(Informant 3, 2021)

Alle informantene snakker om betydningen av en god relasjon til elever med atferdsvansker og ADHD, og alle nevner betydningen av informasjon rundt elevens utfordringer. Informant nummer tre forteller mer om investering i relasjon til foresatte. Hun tar blant annet kontakt etter timen, ringer og avtaler en prat, ordner opp i konflikter med en gang, spør om tips til tilpasninger som fungerer hjemme/på skolen. Hun foretrekker at kontakten foregår ansikt til ansikt, og helst ikke på e-post eller SMS, da det er større sjanse for misforståelser.

6:9 Sammendrag

I retrospektiv ser jeg at mye av den faglige teorien og anbefalinger fra forfattere og forskere innen spesialpedagogikk og hjerne og atferd, som er referert til tidligere i oppgaven, passer overens med både informantenes erfaringer, vurderinger og holdninger til barn og unge med atferdsvansker og ADHD. Ut fra disse observasjonene kan jeg si noe om at informantenes kunnskap og informasjon om dette temaet korresponderer med mye forskning innen feltet. Det er likevel alt for få representanter til å si noe om dansepedagogers holdninger, opplevelser og kunnskap generelt. Jeg kan trekke følgende konklusjoner om mine funn, basert på punktene jeg presenterte i dette kapitlet:

- Informantene fikk lite eller ingen informasjon om barn og unge med atferdsvansker eller ADHD i utdanningen for danse/teaterpedagoger, men ved en av PPU-utdanningene ble det formidlet kunnskap gjennom et kurs.
- Ved kulturskoler og private kveldsskoler er det opp til foresatte å dele informasjon om barnets utfordringer, og foresatte eller dansepedagog må da selv ta opprette kontakt.
- Informantene opplever informasjon om elevens diagnose eller atferdsvansker som relevant for å kunne tilrettelegge for elevene.
- Informantenes holdning til atferdsproblematikk er at elevene har en «ikke valgfri» utviklingsvanske. I dette ligger det at de ser at eleven gjør så godt de kan.
- Informantenes kunnskap om atferdsvansker og ADHD er bygd på arbeidserfaring, og de har på eget initiativ søkt kunnskap og etterutdanning innen emnet. Jeg vil derfor påstå at informantene er motiverte for å jobbe med barn og unge med ADHD og atferdsvansker.
- Informantene har en god oversikt over hvilke situasjoner som kan oppleves utfordrende, og hvilke som gir mestring, for barn og unge med atferdsvansker og ADHD
- Informantene opplever at de er alene med danseundervisningen, og det kan være krevende med atferdsvansker i gruppa når den er så sammensatt.
- Informantene ser betydningen av, og sammenhengen mellom, relasjonen til lærer og motivasjon for danseundervisningen.

7:0 Diskusjon

Utfordring for faglærer

En generell utfordring hos alle faglærere, er å se hele eleven. Mange lærere har kjent på følelsen av spriket mellom de institusjonelle kravene og de personlige, etiske forventningene rundt undervisningen (Reindal, 2008). Eksempel på faglig, institusjonelle krav i et klasserom kan være arbeidet mot ønsket gjennomsnittlig lesehastighet, men i dansesalen kan det være den tekniske progresjonen i en sjanger. I kreativ dans kan kravene ligge innenfor forventning om å kunne samarbeide fokusert om en gitt oppgave, eller å delta på andres forslag til fysiske øvelser. Felles forutsetning innen all undervisning er gjerne evnen til konsentrasjon, fokus og å ikke la seg distrahere underveis. Reindal (2008) viser til at, sett fra et etisk perspektiv, er lærerens ansvar alltid personlig og praktisk i møte med elevens annerledeshet, mens den pedagogiske rollen blir å muliggjøre at den enkelte elev kan bli og være seg selv.

Altså hender det at de etiske og de institusjonelle forventningene spriker. Særlig om man jobber mot et gitt mål, som i danseundervisning kan være en visning eller forestilling. Berg (2005) uttrykker fortvilelse over det manglende søkelyset på relasjonskompetanse i lærerutdanningen, og dette kan ifølge informantene overføres til dansepedagog-utdanning også. Hovedvekten i pedagogikkfaget i lærerutdanningen, og dansepedagog-utdanningen, ligger fremdeles på den didaktiske problemstillinger: å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning. Berg hevder studenter i lærerutdanningen får for lite kunnskap om psykiske vansker og lidelser, og det er ingen grunn til å tro at dette er noe bedre for dansepedagoger. Det hjelper lite solid fagkunnskap og didaktisk dyktighet, når man i møte med elever ikke vet hvordan man skaper en god relasjon eller hvorfor blant annet elever med atferdsvansker utagerer. For at disse elevene skal få oppleve mer mestring iblant annet danseklasser, er det helt nødvendig med kunnskap blant lærere. I dansepedagog-utdanningen må studentene få erfaring med elever med ulike former for behov, og støtte i hvordan man best mulig kan legge til rette.

Usynlig handicap

Det finnes både prosjekter, litteratur og kurs om å tilrettelegge danseundervisning for elever med fysiske handicap av ulike slag, for eksempel Veronica Sherbornes bok *Utvikling gjennom bevegelse* (1997) og Gina Levetes bok *No handicap to dance* (1982). I Norge har blant annet

Østern (2008 a & b) skrevet om og jobbet med undervisning og forestillingsarbeid med dansere med ulike handicap.

Det kan argumenteres for at det er lettere å snakke om tilrettelegging rundt et handicap som er mer synlig, slik som en danser i rullestol, som er blind, eller som mangler språk. Det er lettere å finne både forestillingsarbeid, workshop og undervisningstilbud for elever med slike handicap. Østern (2008a) viser til at kompanier som inkluderer dansere med ulike funksjonshemninger har kjempet en lang kamp for å bli likestilt med andre dansekompanier. Og særlig når det gjelder å bli tatt seriøst som profesjonelle utøvere som driver med kunst, og ikke terapi. Jeg nevnte tidligere hvordan litteratur rundt danseterapi for barn og unge med ulike psykiske utviklingsvansker er mer tilgjengelig, enn litteratur innen dansepedagogikk. Det begynner å bli mer åpenhet og kompetanse innen tilrettelegging for elever med fysiske, konkrete eller synlige funksjonshemninger innen danseundervisning, men vi har ennå en lang vei å gå for å legge til rette for alle de barn og unge som har utfordringer innen det nevropsykologiske, som atferdsvansker og ulike diagnoser som kan gi atferdsvansker.

Informant nummer tre lufter en teori om at dette kan omhandle en «Mesterlære-tradisjon» i dansefaget:

«Men det har jo vært kanskje holdninger i miljøet, på grunn av at det har vært sånn Mesterlære, at dans er ikke et sted for urolighet, og ikke-disiplinerte barn og unge. Veldig sånn tradisjon. Så det tenker jeg er en holdning som er der fortsatt. Fordi jeg ble iallfall lært det under utdanning fra noen av den eldre generasjonen med lærere da, som hadde gått mesterlære, i ped. Så ja, jeg merker jo at det er veldig forskjell, og at man tenker, holdninger er at det tar ekstra ressurser å lære seg opp det, å skulle tilrettelegge. Men jeg tror jo bare det å google åpner masse ressurser, det er bare å lese en artikkel, det ligger masse artikler og fine ting. Så jeg tror vi er på vei mot en holdningsendring, men den er der i stor grad i masse danseundervisning, danseskoler og institusjoner.»

(Informant 3, 2021)

Holdning

Glads (2002) bok *Dans på timeplanen* er en av bøkene rettet mot blant annet dansepedagog-utdanninger. Hun nevner hvordan man med danseundervisning i skolen vil møte barn med «særlige» behov, og hvordan disse kan trenge mer hjelp og støtte enn sine medelever på samme alderstrinn. I kapitlet om disse elevene er søkelyset på de elever med konkrete behov,

som for eksempel lærevansker, språk eller fysiske funksjonshemninger. Hun trekker også fram at det kan være behov for mer voksentetthet, mer fokus på motivasjon, oppmuntring og utvikling. Dette passer godt inn i de tilpasninger som vil kunne gagne elever med atferdsvansker, som også av flere betraktes som nettopp en lærevanske (Greene, 2011). Kapitlet etter har tittelen *Elever med negative holdninger til dans*, og kommer med en rekke gode anbefalinger om hvordan man kan skape engasjement rundt de elever som vegrer seg for å delta i danseundervisningen. Og det er her vi ofte tar feil i vurderingen av barn og unge med atferdsvansker. Både Ogden (2015), Befring (2008b), Barkley (2020) og Greene (2005 & 2011) beskriver hvordan disse elevene blir behandlet som om deres atferd er viljestyrt, og hvordan lærere derfor gang på gang mistolker elevens signaler om for høye sosiale forventninger og krav om konsentrasjon, til å være usikkerhet, pøbelstreker og negative holdninger. De tre informantene motbeviser heldigvis disse holdningene, men er åpne om at de som nyutdannet også gikk i denne fellen og ga konsekvenser for atferd som de trodde var viljestyrt.

Som nevnt tidligere, ligger kjernen til mestring for disse barna mye i hvilken kategori pedagogene rundt setter de i; lærevanske, funksjonsnedsettelse og sårbar, eller uoppdragen, vanskelig og negativ? Hvilke holdninger man har til eleven, påvirker framgangsmåten til pedagogen. Tilpasser man undervisningen, eller ber man eleven ta seg sammen og eventuelt gå på gangen?

Støtte for eksekutive funksjoner

Med fare for å havne i en patogenese- fokusert, individuell forståelsesmodell, nevnte jeg tidligere at forskning viser at barn og unge med atferdsvansker ofte har umodne eller manglende eksekutive funksjoner. Dette blir ifølge Vygotsky en utfordring når det kommer til mestring, da han nevner den kognitive selvkontrollen som hjørnesteinen i sitt teoretiske system. Denne selvkontrollen er også utgangspunktet for mestringen av egen oppmerksomhet. Et viktig steg for å oppnå dette, er utviklingen av den indre tale. Den indre talen, og så kalt internalisert språk, stammer fra barns «egosentriske tale», og er helt nødvendig for å kunne utøve effektiv selvregulering, og skape en indre motivasjon når man støter på utfordringer (Bråten, 1996). Hos mennesker med ADHD er ofte denne indre talen svært svak, eller til og med helt fraværende (Øgrim & Gjærum, 2002). De behøver derfor mye mer støtte utenfra for å motiveres når de møter utfordringer. De behøver også støtte til å holde fokuset, men gleden over å mestre noe er like stort som hos andre. Vygotskys tilnærminger til lek og undervisning

hvor barnet stadig er i utvikling mot nærmeste sone, er overførbart til barn og unge med atferdsvansker, men dog med et sterkere pedagogisk «støttestillas» som hjelpemiddel.

Relasjoner

For at dansepedagoger skal kunne bistå elever med nok kognitiv støtte i utfordrende situasjoner, er de helt avhengig av å ha opprettet en relasjon til elevene. Betydningen av relasjon til elever med ADHD og atferdsvansker kom opp som tema flere ganger under intervjuene, og det var en enighet mellom informantene at dette var det mest forebyggende tiltaket de kunne gjøre. En dansepedagog i kulturskolen ser gjerne elevene sine 1 – 3 ganger i uka, avhengig av nivå, alder og treningsmengde til eleven. Det er mange elever man skal skape kontakt med på kort tid. Man har gjerne ikke tid til de lange samtalene på tomannshånd. Informant nummer tre hadde et konkret tips for å opprette kontakt og relasjon med elever hun hadde på kveldsskole, og det var øyekontakt. Gjerne sammen med en kort prat i forbifarten, så eleven fikk mulighet til å dele noe om tilstanden her og nå. Hun opplevde at dette ga langtidsvirkende positiv effekt.

All teori bekrefter at elever med atferdsvansker kan være svært utfordrende å ha i klassen. Informantene var alle tre inne på temaet å be om hjelp, enten fra kolleger, ledelsen ved skolen/kulturskolen eller ved å spørre foresatte om veiledning. Siden man som dansepedagog jobber mye alene, og ofte ikke er tilknyttet et team som samarbeider tett, er det opp til pedagogen selv å ta initiativ til hjelp. ADHD Norge (2016) råder alle pedagoger som har elever med ADHD og atferdsvansker om å motta råd og støtte i en krevende arbeidssituasjon, og her må ledelsen ved skolen/kulturskolen ta ansvar og sørge for et godt system for kollegastøtte og erfaringsutveksling. Å ha noen å diskutere episoder, strategier og opplegg med er nødvendig, og enkelte ganger med man henvende seg til spesialistene for veiledning (Greene, 2011).

Kritisk blikk

Jeg vil avslutte dette kapitlet med å rette et kritisk blikk mot min egne forskning og presentasjon. Det overordnende tema for denne oppgaven er atferdsvansker og ADHD i danseundervisningen. Å legge til rette for mestring i danseundervisning, viser seg å ha mye mer til felles med tilrettelegging i klasserommet enn først antatt. Det er lite som skiller råd for tiltak i dansesalen fra råd om tiltak i klasserommet, annet enn utgangspunktet for informasjon og tverrfaglig samarbeid ved undervisningsstedet. Dette kommer fram gjennom

intervjuundersøkelsen, men også gjennom egne vurderingen underveis i det teoretiske arbeidet. Å være danselærer kan på mange måter sidestilles med andre typer faglærere i skolesystemet. Man brenner for sitt eget fag, men før man kan fokusere på faglig formidling i undervisningen, må man mestre klasseledelse og relasjonskompetanse. Denne likheten mellom undervisning i skole og kunstfag, har ført til at denne oppgaven muligens nærmer seg mer det spesialpedagogiske feltet enn det kunstfaglige. Kanskje er denne forskningen plassert i feil kategori, når studiet heter Dansevitenskap. Jeg har heller ingen god begrunnelse for min påstand om flere elever med kroppslig uro i dansefaget enn andre kunstfag, annet enn at dette faget er fysisk og derfor rommer fysisk uro, impulsivitet og kroppslig variasjon i større grad enn mange andre fag. Men jeg vet at mange danselærere sitter med negative erfaringer i møte med elever med mye uro, lite konsentrasjonskapasitet og en atferd som er krevende å håndtere i gruppesituasjoner. Mitt håp er at denne oppgaven kan være en håndsrekning til disse, eller et bidrag til en endring i hvordan man vektlegger relasjonskompetanse i utdanningen for også dansepedagoger.

8:0 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven hadde som mål å se på hvordan det oppleves for dansepedagogen å undervise barn og unge med atferdsvansker i danseklassen. Et annet innbakt mål var å se på hvordan denne gruppen kan oppleve mestring i danseklassen. Jeg vil starte konklusjonen med å vende tilbake til og oppsummere tilleggsspørsmålene fra innledningen:

- *Hvordan kan vi forstå atferdsvansker og ADHD?*

Ut fra definisjonen i oppgaven, og ut fra litteraturen som er valgt som kilder, kan atferdsvansker forstås som både samspillsproblemer, og ADHD som en nevropsykologisk utviklingsforstyrrelse. Det er flere diagnoser som resulterer i atferdsvansker, blant annet ADHD. Fokuset bør derimot flyttes fra årsaken og den individuelle forståelsen, til en bredere situasjons- og systemforståelse.

- *Hvordan kommer atferdsvansker og ADHD til syne i danseundervisningen?*

Barn og unge med atferdsvansker er en lite homogen gruppe, og vanskene vil derfor komme til syne ulikt. Det er også situasjonsbetinget og variabelt hva som utløser vanskene. Dette gjør det også utfordrende å lage en «oppskrift» på hvilke tilpasninger som bør gjøres.

- *Hvorfor bør disse barna danse?*

Disse barna bør danse av samme grunn som alle andre barn; for å oppleve danseglede. Danseundervisning kan særlig for disse barna være forebyggende mot andre tilleggsvansker, skape tilhørighet, gi bedre mestring over kropp og støtte den sosiale utviklingen. Barn og unge med ADHD kan ha grovmotoriske vansker som gir utslag i vansker med koordinasjon, balanse, muskelspenninger og dårlig automatisering (ADHD Norge, 2016). For disse barna kan danseundervisning gi en støtte til motorisk utvikling.

- *Hvilke likheter og ulikheter er det mellom danseklassen og klasserommet*

Likheten ligger først fremst i hvordan man både i klasserommet og i danseklassen har en pedagog med en gruppe elever, gjerne satt sammen ut fra alder, som man skal forholde seg til og undervise. Metodene for undervisning kan være ulike, men alle har gjerne et fag man skal undervise i. En felles utfordring for alle lærere blir å tilpasse undervisningen for alle i gruppen, samtidig som man strekker seg for å se hele mennesket og ikke bare utfordringene hos hver elev. Ulikhetene ligger i tilgang på informasjon om elevene, det fysiske utgangspunktet for danseundervisning og at man som oftest jobber mer selvstendig som dansepedagog enn lærer i skolen.

Nå vender jeg tilbake til problemstillingen som ble presentert i begynnelsen av oppgaven;

- *Hvordan oppleves det for dansepedagoger å undervise barn og unge med atferdsvansker og/eller ADHD i dans?*

Her er det først og fremst informantene som skal få svare. Jeg har i bakhodet at dette kun er tre informanter, og selv om de representerer ulik alder, erfaring, utdanningsinstitusjon, bosted og arbeidsplass, så er dette likevel tre dansepedagoger som er interessert i og kunnskapsrik i dette emnet. De virker alle tre motiverte for å undervise dans for barn og unge med atferdsvansker og/eller ADHD.

Informantene melder at de føler seg alene, og opplever det derfor kan være utfordrende med atferdsvansker i gruppen. Utfordringene består av konkrete situasjoner relatert til øvelser som krever langvarig konsentrasjon og indre motivering, som samarbeidsoppgaver, repeterende øving av koreografi, kombinasjoner og øvelser med rolig og sakte tempo, og teknikktraining. I tillegg opplever informantene at abstrakt danseteori kan være utfordrende å lære bort, som for eksempel forklaringer om senter. To av informantene påpeker alderen 9-13 år som særlig utfordrende.

Kunnskapen om ADHD og atferdsvansker har informantene funnet fram til på egen hånd, gjennom samtaler med spesialpedagoger, samtaler med foresatte, faglitteratur og tilleggsutdanning. Informantene forteller at mangelen på informasjon om elevene på kulturskoler gjør tilretteleggingen vanskeligere enn den for eksempel er i skolesystemet. Likevel opplever informantene at skolen er mer rigid og fastlåst med tanke på spontan variasjon i undervisningen, fysisk bevegelse og fikling, enn det er i danseundervisning. Dansesalen er på denne måten mer tilrettelagt for å unngå noen av det som kan trigge en problematisk atferd hos disse barna. Informantene opplever mestring når elevene opplever mestring, og det er ofte i situasjoner hvor elevene skal være kreative. De opplever også at barn og unge med ADHD og atferdsvansker viser stor danseglede når de får uttrykke seg både verbalt og fysisk.

Den viktigste tilretteleggingen informantene mener de gjør i sin undervisning, er relasjonsbygging og variasjon. Alle tre nevner relasjon til barna som hovedmål når det gjelder forebygging av atferd. Variasjon i undervisningen er nummer to.

I min analyse av intervjuene får jeg bekreftet en felles holdning hos informantene. De har alle tre en holdning om at barna med atferdsvansker og ADHD gjør så godt de kan i danseundervisningen. Denne holdningen er noe de har opparbeidet seg gjennom arbeidserfaring, og noen av informantene sier at de som nyutdannet ikke hadde dette synet på atferd. Jeg mener at informantenes holdning ovenfor barna er en stor del av deres oppskrift på

suksess, da dette er noe som må være på plass først, før man kan begynne å jobbe med andre tiltak. Både Ogden (2015), Greene (2011) og Barkley (2020) bekrefter at holdninger er det første som må endres om man skal kunne håndtere utfordringene rundt disse barna på en hensiktsmessig måte.

Dette leder meg til det siste del-spørsmålet jeg hadde i begynnelsen av oppgaven;

- *hvordan kan barn og unge med atferdsvansker oppleve mestring i danseklassen?*

Først og fremst krever det at pedagogen forholder seg til atferdsvanskene som en lærevanske, og viser fleksibilitet når det gjelder å imøtekomme elevenes behov. Noen finner dette enkelt, mens andre muligens vil trenge mer kunnskap innenfor området. Deretter kreves en generell vilje til et salutogenese-preget fokus mot en relasjonell forståelse, hvor man ser på hvordan oppbygningen av danseklassen kan tilrettelegges for en bredere inkludering av atferdsvansker. Dette krever en systemteoretisk holdning, hvor man ser mer på samspillene og situasjonene som oppstår rundt eleven, isteden for hvordan man kan endre elevens oppførsel og reaksjoner.

En slik endring kan være krevende, og om det er kulturskole eller andre fritidstilbud, kan det være kostbart økonomisk med ekstra ressurser eller kompetanseheving. Kanskje opplever man at man jobber mange timer for å få på plass et godt nok tilbud til disse barna, og så ender de opp med å slutte etter et halvt semester. Er det likevel verdt innsatsen til kulturskolen og pedagogen? Selvsagt er svaret JA. Både kulturskolen og pedagogene har et samfunnsansvar, og selv om elevene ikke husker verken dansesteg eller innhold i timene, så vil følelsen av mestring sitte igjen, og bidra til noe positivt på veien videre.

I kreativ dans kan en naturlig metode for mestring være å strukturere klassen ut fra Labans bevegelsesanalyse, hvor man har Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone i bakhånd. Det er også en del konkrete elementer man kan ha med seg, som nevnt over. Noen elever vil blant annet ha behov for mer støtte i sin utforsking, både for å kunne holde fokus, og for å avgrense distraksjoner.

Litteraturliste:

ADHD Norge *Lærerguiden* (2016). Hentet 18. mars 2021 fra:

<https://adhdnorge.no/content/uploads/2016/08/laererguide-ny-versjon-10-juni.pdf>

Barkley, R. A. (2020). *Taking charge of ADHD*. New York: The Guilford Press

Befring, E. (2008a). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 170 - 192). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E. (2008b). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 372 – 392). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs. I H. Hjelmbrekke, L. Lundh & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis*. (s. 21 - 32). Oslo: Universitetsforlaget

Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bråten, I. (1996a). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 13 - 41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (1996b). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 74 - 96). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. og Thurmann-Moe, A.C. (1996) Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 123 - 143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bunkan, B.H. (2008) *Kropp, respirasjon og kroppsbilde*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Dale, E. L. (1996) Læring og utvikling – i lek og undervisning. . I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 43 - 73). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ellertsen, B., Johnsen, I. M. B. (2002). Nevropsykologisk teori og empiri. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd*. (s. 98 – 123). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fjeld, F., Anker, C. *Dans hjelper unge med ADHD*. (2006) Hentet 19. mars 2021 fra:
<https://www.helsenett.no/149-sykdommer/barnepsykiatri/barnepsykiatri/3916-dans-hjelper-unge-med-adhd.html>

Gardner, H. (1994). *slik tenker og lærer barn, og slik bør lærere undervise*. Bekkestua: Praxis Forlag.

Glad, Å. L. (2002). *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell forlag AS.

Green, R. W. (2005). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.

Halvorsen, W. (2008). Dans i skolen. I T. Ø. Svec (Red.) *Dans og didaktikk*. (s. 89 – 108). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hjelmbrekke, H., Lundh, L., Skogdal, S. (2014) Innledning. I H. Hjelmbrekke, L. Lundh & Skogdal S. (Red.), *Inkluderende praksis*. (s. 11 – 20). Oslo: Universitetsforlaget

Hovd, S. (2019). *Fenomenologi. Store norske leksikon*. Hentet 6.januar 2020 fra:
<https://snl.no/fenomenologi>

Ingarden, R. (1970) *Innføring i Edmund Husserls fenomenologi. 10 Oslo-forelesninger 1967*. Johan Grundt Tanum Forlag

Jensen, R. (2008). Rudolf Labans metafysiske spekulasjoner – konsekvenser for Laban-basert undervisning i skolen. I T. Ø. Svec (Red.) *Dans og didaktikk*. (s. 143 – 163). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 30. mars fra:

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 30. mars fra:

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Kvam, M. (2019) *Mirakelkur for kropp og sinn*. Hentet 25.november fra:

<https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/treningsrad-generelle/fysisk-aktiv-hvorfor-mirakelkur-for-kropp-og-sinn/?page=all>

Læreplanverket (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 154 - 169). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T, og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, m.v. av 17.juli 1998, nr. 61*. Hentet 31. mars 2021 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15

Rammeplan for kulturskolen (2016) *Kulturskolerådets rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Hentet 30. mars fra:

<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>

Riitta, H.S. (1976) *Dans som behandling*. Tromsø Universitet. Hentet 30. oktober fra:
<https://www.nb.no/items/f3c7a5492f3e8401d40438b0a7eb80f7?page=0&searchText=danseterapi>

Skjerdingstad, K.I. (2011) *Det fenomenologiske blikket – et materialistisk perspektiv*.
Tilgjengelig på: <https://oda.hioa.no/en/det-fenomenologiske-blikket-et-materialistisk-perspektiv/asset/dspace:3323/877873.pdf>

Skogdal, S. (2014) Inkludering er deltakelse for alle. I H. Hjelmbrække, L. Lundh & Skogdal S. (Red.), *Inkluderende praksis*. (s. 41 - 52). Oslo: Universitetsforlaget

Skre, I.B. (2018) *Terapi*. *Store Norske leksikon*. Hentet 7. januar 2020 fra: <https://snl.no/terapi>

Spurkland, A., Gjone, H. (2002). Atferd og gener. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd*. (s. 124 - 152). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Stray, L.L., Stray, T. *Et motorisk perspektiv på ADHD, muskulære reguleringsproblemer ved ADHD* (2014) Hentet 19.mars 2021 fra: <http://www.abup.no/et-motorisk-perspektiv-pa-adhd-muskulaere-reguleringsproblemer-ved-adhd/>

Svartdal, F. (2018) Mestring. *Store Norske Leksikon*. Hentet 2.mars 2021 fra:
<https://snl.no/mestring>

Tangen, R. (2008) Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 17 - 44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thulin, K. (1998) Dansterapi. I T. Theorell (Red.), *När orden inte räcker. Läkning av psykosomatiska sjukdom genom terapeutiskt arbete med musik, dans, bild och psykodrama*. (s.59-93). Stockholm: Natur och Kultur.

Torvik, E. (2018, 25. oktober) Skapende dans i lærerutdanningen. Sett i lys av fagfornyelsen. *Utdanningsforskning.no*. Hentet 17.september fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skapende-dans-i-larerutdanningen--sett-i-lys-av-fagfornyelsen/>

Utdanning.no *Yrkesbeskrivelse, lærer*. Hentet 29.november fra:

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer>

Øgrim, G., Gjørum, B. (2002) Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd*. (s.381 - 438). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Østern, A.- L. (2008) Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ø. Svee (Red.) *Dans og didaktikk*. (s. 19 - 38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Østern, T. P. (2008a) Forhandlinger om rom – en postmoderne estetikk med ulikkroppede dansere. I T. Ø. Svee (Red.) *Dans og didaktikk*. (s. 283 - 302). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Østern, T. P. (2008b) Forhandlinger i rom – ulikkroppede dansere i improvisasjon og kommunikasjon. I T. Ø. Svee (Red.) *Dans og didaktikk*. (s. 303 - 325). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Øzerk, K. Z. (1996) Ulikespråkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 97 – 122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg:

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet «Atferdsvansker og ADHD i danseundervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vise hvordan dansepedagoger opplever å ha elever med ADHD eller atferdsvansker i danseklassen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven skal belyse hvilke forutsetninger barn og unge med ADHD/atferdsvansker har for å oppnå mestringsfølelse i danseklassen. For å undersøke dette gjennomføres det i forkant intervju med ulike dansepedagoger, hvor deres erfaringer med denne målgruppen kartlegges. Det fokuseres på hvordan det oppleves som pedagog å håndtere utfordringene som kan oppstå rundt atferdsvansker eller diagnoser hvor atferdsvansker er et typisk utvendig kjennetegn, og hvilke verktøy man har med seg fra utdanning, kurs, veiledning av arbeidsgiver og lignende.

Den foreløpige problemstillingen for oppgaven lyder: *Hvordan oppleves det for dansepedagogen å tilrettelegge for at barn og unge med atferdsvansker/adhd kan oppleve mestring i danseklassen?*

Målet er å bidra til økt kompetanse på dette området, grunnet i at disse barna, på lik linje med alle andre barn, har rett på en meningsfylt fritid og å være en del av et kulturelt fellesskap. Metoden i oppgaven er bygd på ulik forskning innen skolesystemet, spesialpedagogikk-feltet og nevropsykologi. Dette kan overføres til ulike situasjoner i gruppeundervisning, slik som danseundervisning for barn og unge gjerne er.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Studiet Nordic Master in Dance studies (NOMADS) er en del av Institutt for musikk og det Humanistiske fakultetet ved NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har sagt deg villig til å dele dine egne erfaringer innen temaet, gjennom en åpen forespørsel på Facebook.

Det er 3 – 4 personer som blir intervjuet til dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju med meg. Det blir et muntlig intervju over Zoom eller Teams med video. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine 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. Det er kun undertegnede og veileder ved NTNU som vil ha tilgang på de personopplysninger som oppgis. I oppgaven vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Personlige opplysninger som vil publiseres i oppgaven er navn på muligens navn institusjon hvor deltakerne har utdannelse fra, hvilken landsdel de underviser i og hvilke erfaringer de har med undervisning og kompetanse innen feltet atferdsvansker og ADHD hos barn og unge. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er desember 2021. Lydopptak slettes og notater makuleres etter godkjenning av oppgaven.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved professor og veileder Anne Fiskvik (anne.fiskvik@ntnu.no), eller student Beret R. Stølen (bstolen@hotmail.com).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.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

Anne Fiskvik
Forsker / veileder

Beret R. Stølen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Atferdsvansker og ADHD i danseundervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

Navn:

Alder:

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du undervist i dans?

Hvilke aldersgrupper / sjanger underviser du i?

Når underviste du barn/ unge med atferdsvansker/ADHD, og hvor lenge var barna en del av din elevgruppe?

Atferdsvansker /ADHD:

Hva vet du om atferdsvansker/ADHD, og hvordan har du tilegnet deg denne kunnskapen?

Hva mener du kjennetegner elever med atferdsvansker/ADHD i danseundervisningen?

Kan du fortelle litt om din erfaring med elever med atferdsvansker?

Hvor ofte støter du på elever med kjennetegn på atferdsvansker, og i hvilken grad?

Kan du fortelle noe om hvilke ulike utfordringer blant elever eller diagnoser har du støtt på i din karriere?

Har du hatt elever med diagnoser innen det nevrologiske feltet (som adhd eller autisme) på dine klasser? Var dette noe du kom fram til selv eller noe som ble deg fortalt? Kan du fortelle litt om din erfaring med elever med ADHD?

Hvordan fikk du videre informasjon om diagnosen?

Hvor lenge deltok elevene med atferdsvansker/ADHD i danseundervisningen?

Din opplevelse:

Hvordan oppleves det for deg å ha elever med atferdsvansker/ADHD som elev i en danseklasse?

Hvilke faktorer påvirker denne opplevelsen?

Hvilke situasjoner i undervisning opplevdes som krevende med disse elevene i klassen?

Hvilke situasjoner opplevde du at elevene mestret?

Hvordan tilrettelegger/tilrettela du undervisningen din for at elever med atferdsvansker/ADHD skal oppleve mestring?

Hvordan reagerte de andre elevene i klassen på atferdsvanskene/ADHD?

Ble du forberedt til å håndtere elever med ulike lærevansker, diagnoser eller atferdsvansker i utdanningen? Var dette et tema under praksis/pedagogikk-timene?

Om du støtte på utfordringer med disse elevene, var det noen du kunne diskutere dette med?

Er det noe du tenker burde endres ved utdanningsinstitusjonene?

Hvordan opplever du at ledelsen ved ditt arbeidssted ivaretar disse elevene? (ved f eks kurs, erfaringsutveksling, inkludering, foreldresamarbeid, forestillingsarbeid, ekstra utstyr/hjelpemidler og lignende)

Kan du gi noen generelle tips og råd til hvordan andre kan tilrettelegge for elever med atferdsvansker i danseundervisningen?

Vedlegg 3:

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 behandles 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

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).

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.

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).

Zoom, Teams og OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-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.

Lykke til med prosjektet!

