

Når vi finner tonen

Musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger

Ragnhild Dalheim



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2016

Når vi finner tonen -

Musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger

© Forfatter

År 2016

Tittel: Når vi finner tonen –

Musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger

Forfatter: Ragnhild Dalheim

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formål

Formålet med denne undersøkelsen er å utvikle kunnskapen om musikkaktiviteter i interaksjon mellom barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet, og deres nærpåsoner. Undersøkelsen vil belyse hvordan musikkaktiviteter kan inkluderes i interaksjon med disse barna. Interaksjonen beskrevet kan forekomme i undervisningssammenheng, men begrenser seg ikke til undervisningssituasjoner. Det sentrale er å se på hele spekteret av ulike interaksjonssituasjoner der musikkaktiviteter kan forekomme.

Problemstilling

«Hva kjennetegner interaksjon der musikkaktiviteter inngår?»

Teori

Den teoretiske bakgrunnen for prosjektet ligger i forståelsen av at musikalsk kommunikasjon er et grunnleggende fenomen i menneskelig samhandling. Det blir også gjort rede for nyere forskning som ser på sammenhengen mellom musikkbasert tilnærming og utviklingen av lytteferdigheter og språk.

Metode

Undersøkelsen har benyttet kvalitativ metode basert på en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingen baserte seg på semistrukturerte intervju. Informantene til undersøkelsen er nærpåsoner til barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet, og omfatter lærere og annet personale samt foreldre. Intervjuene ble spilt inn på lydopptaker, og deretter transkribert. I analysen ble det benyttet meningsfortetting og identifisering av temaer.

Resultater

Det ble beskrevet en rekke ulike interaksjonssituasjoner der ulike typer musikkaktiviteter forekom. Disse kunne være spontane, planlagte eller delvis planlagte. Sang, dans, rytmelek, lytting til musikk og spill på instrumenter var noen av aktivitetene som forekom.

Informantene i undersøkelsen beskrev at de hadde positive erfaringer med interaksjon som involverte musikkaktiviteter, og at hørselstap i utgangspunktet ikke er en hindring for deltakelse i musikkaktiviteter. Det ble beskrevet at barn med store hørselstap fortsatt kunne være interessert i musikk gjennom rytme og taktile signaler. Informantene rapporterte at interaksjoner som inneholdt musikkaktiviteter kunne innebære en rekke positive sider. De opplyste at musikkaktiviteter kunne virke positivt inn på barnas deltakelse i felleskap med andre barn, og at musikkaktiviteter kunne fungere som en motivasjon for å gjøre mindre lystbetonte ting. Musikkaktiviteter kunne brukes for å lette stemningen eller å avlede fra uro og utagering. Felles for mange av beskrivelsene var at informantene så at musikkaktiviteter kunne gi en unik opplevelse av forståelse og kommunikasjon, også for barn med få språklige uttrykk.

Diskusjon og konklusjon

Undersøkelsens resultater tyder på at musikkaktiviteter kan være en form for interaksjon som er verdifull for barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger eller døvblindhet. Informantenes beskrivelser av interaksjon der musikkaktiviteter inngår, belyser at musikkaktiviteter kan fremme opplevelser av intersubjektivitet. Sammen med forskning som støtter at musikkaktiviteter kan ha en positiv innflytelse på barns evner til å utvikle lytteferdigheter og talespråk er det aktuelt med videre undersøkelser som kan belyse hvordan musikkaktiviteter kan inngå i tilbudet som gis til barn i denne gruppen.

Forord

I dette forordet vil jeg forsøke å takke noen av de som har hjulpet meg på veien til den endelige oppgaven.

Først vil jeg takke for de vakre, malende og sårbare beskrivelsene som mine informanter så generøst har delt med meg. Det føles som et enormt ansvar å skulle formidle de viktige øyeblikkene deres til omverdenen uten å ødelegge dem. Jeg håper at jeg kan klare å formidle til mine lesere bare noe av alt det flotte dere har delt.

Mens jeg er i gang med å takke må jeg få si noe om veilederen min. Lill-Johanne har vært tålmodig, inspirerende, klok og akkurat passe streng med meg. I en periode var du sjefen min, veilederen min og kollegaen min. Jeg gleder meg til å få fortsette å være kollegaen din, men når denne oppgaven har gått i trykken slipper jeg kanskje å få et snev av dårlig samvittighet hver gang jeg ser deg i gangen.

Kollegaene mine og sjefen min har vært utrolig forståelsesfulle. Det føles litt som jeg har en heiagjeng på jobben. Jeg vil også takke arbeidsplassen min som ansatte en masterstudent som ikke var ferdig enda. Det har vært krevende å sjonglere mellom jobb og oppgave, men det har vært veldig inspirerende å få jobbe med faget mens jeg har skrevet.

Min beste venninne Mari har også vært en fantastisk støtte. Både som faglig inspirasjon og som en jeg kunne øse ut gleder og frustrasjoner på. Kjersti har vært en klippe i innspurten og har bidratt med språkvask og uvurderlig moralsk støtte. Mamma og pappa har også vært forståelsesfulle og hjelpsomme.

Jostein, Loke, Eirik og Eimund har måttet tåle en kjæreste, bonusmamma og mamma som har vært både tidvis fysisk og tidvis mentalt på et helt annet sted. Jeg gleder meg til at vi nå bare skal få være familie uten stresset det er med en oppgave som krever så mye av meg.

Merkelig nok vil jeg også takke oppgaven i seg selv. Det har vært utrolig gøy å få lov å bevege meg inn i et så bittelite og snevert område, og å dykke inn i det fra mange ulike sider. Det har vært veldig slitsom også, men moro og lærerikt.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Tidligere forskning	2
1.3	Formål.....	5
1.4	Problemstilling.....	6
1.5	Oppgavens oppbygging	6
2	Teori	8
2.1	Hørselstap	8
2.1.1	Hørselshemning.....	9
2.1.2	Hørselstekniske hjelpemidler	10
2.1.3	Mulige konsekvenser av å vokse opp med hørselshemning	11
2.1.4	Forekomsten av kombinasjonen av hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger	12
2.1.5	Tilrettelegging av undervisning for barn med hørselshemning i kombinasjon med andre funksjonshemninger	12
2.1.6	Døvblindhet.....	14
2.2	Musikkaktiviteter og musikalitet	15
2.2.1	Musikk som objekt eller som en aktiv handling?.....	15
2.3	Musikkaktiviteter og barn med hørselshemning	17
2.3.1	Musikk og barn som bruker høreapparater og cochleaimplantater	17
2.3.2	Lyd og lytting, hører vi bare med ørene?	18
2.3.3	Musikk, lytting og språk.....	19
2.4	Intersubjektivitet og kommunikativ musikalitet.....	20
2.4.1	Intersubjektivitet, grunnlaget for menneskelig kommunikasjon.....	20
2.4.2	Musikalsk kommunikasjon	22
3	Metode.....	24
3.1	Kvalitativ metode	24
3.1.1	Hermeneutisk fenomenologi	24
3.2	Intervju - en profesjonell samtale	26
3.2.1	Utarbeidelse av intervjuguiden.....	27
3.2.2	Prøveintervju	27

3.3	Utvalg og rekruttering av informanter	28
3.3.1	Utvalg	28
3.3.2	Rekruttering av informanter	30
3.3.3	Utfordringer ved sammensetningen av utvalg	30
3.4	Gjennomføring av intervjuene	31
3.5	Transkribering	33
3.6	Analyse	33
3.7	Presentasjon av resultater	35
3.8	Etiske hensyn	35
3.9	Gyldighet og pålitelighet	37
3.9.1	Undersøkelsens gyldighet	37
3.9.2	Undersøkelsens pålitelighet.....	39
3.9.3	Generaliserbarhet	39
4	Resultater.....	41
4.1	Musikkaktivitetene	41
4.1.1	Hvilke musikkaktiviteter forekom?.....	41
4.1.2	I hvilke situasjoner forekom musikkaktivitetene?	43
4.2	Hørselstap og musikkaktiviteter	44
4.3	Musikkaktiviteter og intersubjektivitet.....	47
4.4	Sang i stedet for tvang; musikkaktiviteter som motivasjon.....	49
4.5	Musikkaktiviteter og språk	51
4.6	Musikkaktiviteter og relasjonen til jevnaldrende	52
4.7	Kommunikasjon gjennom musikkaktiviteter.....	54
4.8	Utfordringer med å involvere musikkaktiviteter i interaksjon	59
5	Diskusjon.....	61
5.1	Hvilke typer musikkaktiviteter inngår i interaksjon med barna?	61
5.2	Hørselen og taktilsansens betydning for musikkoppfattelse	62
5.3	Hvilken innflytelse har musikkaktiviteter i interaksjonene?	63
5.3.1	Musikkaktiviteter og relasjon mellom barna og nærpersionene	63
5.3.2	Musikkaktiviteter i intersubjektive barn-barn-relasjoner.....	64
5.3.3	Musikkaktiviteter og motivasjon.....	64
5.3.4	Musikkaktiviteter og språkutvikling	65
5.4	Utfordringer	66

5.5	Muligheter for å inkludere musikk i en helhetlig tilnærming.....	67
5.6	Konklusjon.....	69
6	Avslutning	71
6.1	Oppsummering	71
6.2	Muligheter for videre undersøkelser.....	72
	Litteraturliste	74
	Vedlegg 1a.....	81
	Vedlegg 1b	84
	Vedlegg 2	87
	Vedlegg 3	90

1 Innledning

I innledningen beskrives bakgrunnen for valget av tema for undersøkelsen, som er musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger eller døvblindhet. Deretter gis det en gjennomgang av tidligere forskning, som er relevant for denne undersøkelsen. Det gjøres lite forskning på musikkaktiviteter for akkurat denne gruppen barn tidligere, så det gjøres rede for annen relevant forskning. Så blir undersøkelsens formål og problemstilling presentert, samt forskningsspørsmål som skal bidra til å avgrense og belyse problemstillingen.

1.1 Bakgrunn

Man antar at det er omtrent 3000 barn med hørselshemning i Norge (Falkenberg & Kvam, 2003). En rekke undersøkelser viser at det er en høy forekomst av andre utfordringer blant barn med hørselshemning. Det er sannsynlig å anta at mellom 30% og 50% av alle barn med hørselshemning også har en eller flere andre funksjonshemninger (Gallaudet University, 2011; Hendar, 2012; Häkli, Luotonen, Bloigu, Majamaa, & Sorri, 2014). En liten gruppe barn lever med en alvorlig grad av kombinert syns- og hørselsnedsettelse, som kan kvalifisere til tilstanden funksjonell døvblindhet (NVC, 2016). I Norge er omtrent 370 personer registrert som brukere av Nasjonal Kompetansetjeneste for Døvblinde (NKDB, 2009). Barn som har en kombinasjon av hørselshemning og andre funksjonshemninger er en gruppe som ofte står ovenfor mange utfordringer med tanke på språkutvikling og utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Knoors & Vervloed, 2011). De er en heterogen gruppe, med store ulikheter i funksjonsgrad og forutsetning for kommunikasjon og læring. Felles for gruppen er likevel at hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet, kan gi utfordringer med kommunikasjon og samhandling (Knoors & Vervloed, 2011). Disse barna har behov for en helhetlig tilnærming til læring som tar utgangspunkt i deres styrker og interesser (Ewing & Jones, 2003).

I Norge er en del av disse barna tilknyttet en virksomhet som tilbyr en landsdekkende rådgivningsfunksjon til kommuner og fylkeskommuner. Virksomheten omfatter opplæring på deltid, for elever som har sin primære opplæring på en annen skole. Den tilbyr også et opplæringsprogram i tegnspråk og andre relevante temaer for foreldre. Dette opplæringsprogrammet kalles «Se mitt språk» og «På vei mot et språk». Virksomheten

omfatter også et heltids skoletilbud for barn som har kombinasjonen av hørselshemning og en eller flere andre funksjonshemninger eller døvblindhet. Undersøkelsens informanter er rekruttert via denne skolen og foreldreopplæringstilbudet ved senteret.

Jeg har bakgrunn som musiker, sangpedagog og musikkpedagog med fordypning i musikk for barn i alderen 0-7 år. I tillegg har jeg utdanning innenfor spesialpedagogikk før jeg begynte på masterstudiet i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk. En naturlig konsekvens av denne blandede bakgrunnen førte til at interessen min for hørsel strakk seg lenger enn til hvordan hørsel og språk henger sammen. Jeg ønsket også undersøke hvordan musikk og hørselstap lar seg forene. Under et praksisopphold ved virksomhetens skole ble jeg interessert i musikkaktiviteter for nettopp barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonshemninger. Personalet gav uttrykk for at musikk var en viktig del av skolehverdagen deres, og at de ønsket seg mere kunnskap om hvordan de kunne involvere musikkaktiviteter i undervisningen. Etter at arbeidet med denne undersøkelsen ble påbegynt ble jeg ansatt som rådgiver i rådgivningsavdelingen ved virksomheten der informantene er rekruttert fra.

Temaet blir belyst gjennom et perspektiv der man vurderer musikkaktiviteter som aktive prosesser både som utøver og som tilhører, såkalt «musicking» (Small, 1998, 1999). Videre baserer undersøkelsen seg på teorier om en medfødt evne til intersubjektivitet. Denne evnen utvikler seg og danner grunnlag for all samhandling mellom mennesker (Bråten, 2007; Trevarthen, 2006) Denne medfødte intersubjektiviteten kan beskrives som tilstanden som oppstår når to personer opplever et felles engasjement av intensjon, oppmerksomhet, erfaringer og følelser (Trevarthen, 2006). Trevarthen formidler videre at menneskers iboende intersubjektivitet kan beskrives som grunnleggende musikalsk. Trevarthen og Malloch (2009) bruker begrepet «communicative musicality» som kan oversettes til «kommunikativ musikalitet». Denne undersøkelsen bygger på et slikt syn, der man vurderer musikkaktiviteter som et grunnleggende menneskelig kommunikativt fenomen.

1.2 Tidligere forskning

Gjentatte søk i Oria og Google Scholar gav ingen treff på undersøkelser som har belyst musikkaktiviteter i interaksjon mellom barn med hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger og deres nærpå personer. Den danske musikkterapeuten Claus Bang

har lang erfaring med å bruke musikkterapi med barn som har hørselshemming eller døvhet i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger (Bang, 1998). Han har utgitt en samling på cd-rom og dvd, som beskriver metodikken han har utviklet. Det lyktes meg ikke å finne fagfelleverderte forskningsartikler eller annen forskning som belyser arbeidet hans. Lervig og Kirkebæk (2005) gjennomførte et prosjekt i Danmark. Lervig er musiker, og brukte musikalsk improvisasjon som tilnærming til kommunikasjon for elever med medfødt døvblindhet. Deres tilnærming ble dokumentert gjennom videoanalyse (Lervig & Kirkebæk, 2005). En kvalitativ case-studie fra USA undersøkte tre døvblinde elever. Denne undersøkelsen fant at musikk kan være en motivasjonsfaktor for ekspressiv kommunikasjon hos elever med døvblindhet (Darst, 2014), men videre studier må til for å vurdere om disse resultatene kan overføres til en større gruppe barn med tilsvarende utfordringer.

Det finnes en rekke undersøkelser som belyser musikkoppfattelse hos voksne og barn med cochleaimplantat. Noen av undersøkelsene fokuserer på hva det er mulig å oppfatte gjennom de ulike hørselstekniske hjelpemidlene (Driscoll, Welhaven, Gfeller, Oleson, & Olszewski, 2016; Limb & Roy, 2014; Stabej et al., 2012). I disse undersøkelsene blir det undersøkt hvordan barn, ungdommer og voksne har muligheter til å oppfatte musikk gjennom cochleaimplantater, ved å teste oppfattelsen på ulike områder som pitch, rytme og harmoni. Deretter har de sammenlignet resultatene med en kontrollgruppe av personer med normal hørsel. Noen undersøkelser har vurdert barns muligheter til å vurdere følelser i musikk, og sammenlignet resultatene mellom barn som har cochleaimplantater, høreapparater og barn uten hørselstap (Giannantonio, Polonenko, Papsin, Paludetti, & Gordon, 2015; Hopyan, Gordon, & Papsin, 2011).

Det er også utført undersøkelser som belyser hvordan personer som bruker hørselsteknisk utstyr vurderer lytteopplevelsen gjennom utstyret, og deres vurdering av gleden musikk (Bartel et al., 2011; Chasin & Hockley, 2014; Migirov, Kronenberg, & Henkin, 2009). Trehub, Vongpaisal, og Nakata (2009) har vurdert hva som kjennetegner relasjonen barn med cochleaimplantat har til musikk, og Rocca (2012) beskriver erfaringer med musikkopplæring for barn med cochleaimplantat. Oppsummert sier forskningen om musikk og cochleaimplantater at selv om lydbildet kan være annerledes og kvalitativt dårligere for personer med cochleaimplantat og høreapparat enn det er for personer med typisk utviklet hørsel, opplever personer med cochleaimplantater og høreapparater ofte at de har glede og

utbytte av ulike former for musikkaktiviteter. De har også forutsetninger for å utvikle sine ferdigheter innenfor områder som utøving og lytting av musikk.

De siste årene har det kommet en rekke studier som vurderer hvordan inkludering av musikkaktiviteter kan påvirke utviklingen av hjernen. Det har blitt utviklet flere nye tekniske objektive måleinstrumenter, som kan teste hjernens respons på lyd (Bosseler et al., 2013; Kraus & Anderson, 2015). Flere av disse undersøkelsene tyder på at musikkopplæring og deltakelse i interaksjoner som involverer musikkaktiviteter kan bidra med en positiv innflytelse på hjernens evne til å utvikle lytteferdigheter og talespråklige ferdigheter. Nina Kraus og hennes forskningsteam ved North Western University har blant annet gjennomført to longitudinelle studier som undersøker hvilken innflytelse musikkundervisning har på barns utvikling av lytte- og språkferdigheter (Kraus, Hornickel, Strait, Slater, & Thompson, 2014; Slater et al., 2015). Begge undersøkelsene så på barn med svak økonomisk bakgrunn, og begge hadde kontrollgrupper. I den ene undersøkelsen fikk kontrollgruppen opplæring i kunst, i den andre måtte kontrollgruppen vente ett år før de også fikk tilbud om musikk. I begge undersøkelsene hadde barna som fikk musikkopplæring utviklet bedre lytteferdigheter enn kontrollgruppen. Zhao og Kuhl (2016) gjennomførte en randomisert undersøkelse med spedbarn. En gruppe fikk et musikktilbud, mens en kontrollgruppe fikk et tilbud om organisert lek. Begge gruppene fikk tilbudet over 12 ganger, 15 minutter hver gang. Deres undersøkelse fant at spedbarn som deltok i musikkbaserte aktiviteter med sine foreldre utviklet bedre forutsetninger for å oppfatte både musikk og tale enn kontrollgruppen

Cejas, Barker, Quittner, og Niparko (2014) undersøkte forekomsten av felles oppmerksomhet mellom barn med cochleaimplantat og deres foreldre. Denne undersøkelsen var en del av en nasjonal kohortstudie, og hadde en kontrollgruppe bestående av barn med typisk utviklet hørsel. Undersøkelsen baserte seg på videoanalyse av interaksjon mellom foreldre og barn. Videoanalysen målte omfanget av felles oppmerksomhet i de ulike gruppene. Denne undersøkelsen fant at barn med cochleaimplantat har mindre felles oppmerksomhet med sine foreldre, enn barn med typisk utviklet hørsel. I oppsummeringen av denne undersøkelsen etterlyser forfatteren tilnæringsmodeller for barn med hørselshemming rettet mot familier, og som kan støtte foreldre og barn i å utvikle samhandling.

Basert på forskningen som belyser den positive innvirkningen en musikkbasert tilnærming kan ha på hørsel og språk, har flere fagpersoner fremmet muligheten for en musikkbasert tilnærming til språk og lyttetrening for hørselshemmede barn. Musikkaktiviteter gjennom lek

og samhandling, kan sannsynligvis bidra positivt til utviklingen av talespråk og lytteferdigheter for barn med cochleaimplantat (Gfeller, Driscoll, Kenworthy, & Voorst Van, 2011; Mohammad Esmaeilzadeh, Sharifi, & Tayarani Niknezhad, 2013; Rocca, 2015). Det understrekes at det fortsatt er behov for flere undersøkelser på dette området.

De tidligere undersøkelsene har sett mye på parameter som språkutvikling og målbar lydoppfattelse. Ingen av undersøkelsene jeg har funnet, har vurdert hvilken innflytelse nærpersoner opplever at musikkaktiviteter har på interaksjonen mellom dem og barn med kombinasjonen av hørselshemning og en eller flere funksjonshemninger. Ut ifra den tidligere forskningen er det relevant å undersøke hvordan musikkaktiviteter kan inngå i interaksjon og læring for barn med kombinasjonen av hørselshemning og en eller flere funksjonsnedsettelse eller døvblindhet.

1.3 Formål

Formålet med denne undersøkelsen er å utvikle kunnskapen om hvordan musikkaktiviteter kan forekomme i interaksjon mellom barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger eller døvblindhet, og deres nærpersoner. Denne kunnskapen kan belyse hvordan musikkaktiviteter kan inkluderes i interaksjon med disse barna, og hvilken innflytelse musikkaktiviteter kan ha på interaksjonen. Interaksjonen beskrevet kan forekomme i undervisningssammenheng, men begrenser seg ikke til undervisningssituasjoner. Det sentrale er å se på hele spekteret av ulike interaksjonssituasjoner der musikkaktiviteter kan forekomme. Undersøkelsen har til hensikt å formidle hva som kjennetegner interaksjon der musikkaktiviteter inngår. Videre er det et mål å vurdere hvordan nærpersonenes erfaringer kan inkluderes i fremtidig arbeid med denne gruppen barn. Det kan være i pedagogisk virksomhet ved ulike skoler eller andre institusjoner, eller som et ledd i veiledning til foreldre og andre nærpersoner.

1.4 Problemstilling

Problemstillingen ble formulert med bakgrunn i formålet om å utvikle kunnskapen om musikkaktiviteters plass i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet. Musikkaktivitetene blir belyst ut fra et perspektiv der kommunikativ musikalitet blir sett på som en medfødt grunnleggende egenskap ved alle mennesker (Trevvarthen, 2000; Trevvarthen & Malloch, 2009).

Problemstillingen er: «Hva kjennetegner interaksjon der musikkaktiviteter inngår?».

Interaksjonssituasjoner er fra hjem, skole og andre situasjoner barnet befinner seg sammen med sine nærpåersoner. Problemstillingen skal belyse hvilken innflytelse musikkaktiviteter kan ha, i en helhetlig tilnærming til læring og utvikling for disse barna.

Følgende forskningsspørsmål ble formulert for å avgrense og belyse problemstillingen:

- Hvilke typer musikkaktiviteter inngår i interaksjon med barna og i hvilke situasjoner?
- Hvordan påvirker hørselshemmingen barnas glede og utbytte av musikkaktiviteter?
- Hvilken innflytelse har musikkaktiviteter i interaksjonene?
- Hvilke utfordringer kan påvirke mulighetene til å involvere musikkaktiviteter i interaksjon?
- Hvordan kan musikkaktiviteter inkluderes en helhetlig tilnærming til barnas utvikling?

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven belyser hva som kjennetegner musikkaktiviteter i interaksjon mellom nærpåersoner og barn med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet.

I kapittel 2 presenteres teoretisk bakgrunn som er relevant for å belyse undersøkelsens tema. Kapitlet redegjør for hørselshemming, og hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet. Her blir det også gitt en innføring i hørselstekniske hjelpemidler, samt en beskrivelse av hørselens betydning for innlæring av talespråk. Deretter

blir det presentert teori omkring musikk generelt, og teori om hva som kjennetegner musikkoppfattelse hos hørselshemmede. Videre presenteres teorier om intersubjektivitet, og om kommunikativ musikalitet, og det beskrives hvordan musikkaktiviteter kan se ut til å ha en positiv innflytelse på utviklingen av talespråklige ferdigheter og lytteferdigheter hos barn.

I kapittel 3 presenteres det metodiske grunnlaget for undersøkelsen som er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Det blir redegjort for et hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteoretisk grunnlag som er benyttet i undersøkelsen. Deretter beskrives prosessen rundt undersøkelsens utvalg og prosessen med datainnsamling og analyse. I dette kapitlet blir det også beskrevet hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort, og en vurdering av undersøkelsens gyldighet, troverdighet og generaliserbarhet.

I kapittel 4 presenteres undersøkelsens resultater basert på temaer identifisert i analysen. Først redegjøres det kort for hva slags type musikkaktiviteter informantene fortalte om, og i hva slags situasjoner de forekom. Videre er resultatene delt inn i følgende kategorier: Hørselstap og musikkaktiviteter, musikkaktiviteter og intersubjektivitet, musikkaktiviteter som motivasjon, musikkaktiviteter og språk, musikkaktiviteter og relasjonen til jevnaldrende, kommunikasjon gjennom musikkaktivitet, og utfordringer knyttet til å involvere musikkaktiviteter.

I kapittel 5 diskuteres resultatene sett i lys av det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning. Resultatene knyttes opp til undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter gjøres det for hva resultatene av undersøkelsen kan bety for fremtidig arbeid.

I kapittel seks oppsummeres undersøkelsen med noen avsluttende betraktninger. Deretter blir det fremmet forslag til mulig fremtidig forskning som kan belyse temaet ytterligere.

2 Teori

I dette kapittelet blir det redegjort for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Først blir det gitt en innføring i hva hørselstap og hørselshemming innebærer, i lys av synet på funksjonshemming som noe som oppstår i møtet mellom individets forutsetninger og samfunnets forventninger. Det blir også gitt en kort innføring i hørselstekniske hjelpemidler. Det blir gjort rede for forekomsten av hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger og døvblindhet. Det blir også forsøkt belyst hva som kan kjennetegne denne heterogene gruppen barn med ulike kombinasjoner av funksjonshemninger.

Etter denne innføringen følger en beskrivelse av hva som ligger i begrepet musikkaktiviteter slik det blir benyttet i denne oppgaven, der musikk blir sett på som en aktiv handling og ikke som et og ikke som et passivt objekt. Deretter blir det beskrevet hva som kjennetegner musikkoppfattelse hos barn med hørselshemming generelt, og barn med cochleaimplantat spesifikt. Videre blir det vurdert om musikk kun kan betraktes som et auditivt fenomen, eller om det bør sees på som et multi-sensorisk fenomen der taktilsansen spiller en vesentlig rolle. Innflytelsen musikkaktiviteter kan ha på utviklingen av språkferdigheter og lytteferdigheter blir også beskrevet, med tanke på hvordan musikkaktiviteter kan inkluderes for å styrke utviklingen av kommunikasjon og talespråk hos barn. Videre blir det presentert teorier om intersubjektivitet som grunnlaget for all menneskelig kommunikasjon. Kommunikativ musikalitet som begrep og fenomen blir beskrevet, og vurdert i lys av teorier om intersubjektivitet.

2.1 Hørselstap

Hørselstap kan komme av ulike årsaker. De deles ofte inn i tre hovedkategorier: Mekaniske, sensorinevrane og sentrale tap (Stach, 2010). Hovedkategoriene beskriver hvor hørselstapet har sitt opphav. Mekaniske tap har opphav i mellomøret, sensorinevrane tap har opphav i cochlea, og sentrale tap har opphav i hørselsnerven eller videre inn mot hjernen (Stach, 2010). Det er fullt mulig å ha en kombinasjon av flere typer hørselstap, disse kalles kombinerte tap (Stach, 2010). Videre kan hørselstap være medfødte eller de kan være ervervede, enten tidlig i livet eller på senere tidspunkt. Hørselstap kan variere i grad og frekvensområde, og de kan

deles inn i milde, moderate og alvorlige tap (Cole & Flexer, 2011; Stach, 2010; WHO, 2016). Ved å måle hørselen vil man kunne få et inntrykk av alvorlighetsgraden av tapet. En hørselsmåling tester hørselen på ulike frekvenser, primært de frekvensene som er viktige for taleoppfattelse, mellom 125 til 8000 Hz. Målet med en hørselstest er å finne høreterskelen, lavest mulig hørbar signal. Signalstyrken måles i dB (Cole & Flexer, 2011; Stach, 2010). Verdens helseorganisasjon opererer med fire nivåer av hørselstap, milde tap som er fra 26-40dB, moderate tap fra 41 til 60db, betydelige tap fra 61 til 80dB og alvorlig hørselstap inkludert døvhets fra 80 dB (WHO, 2016).

2.1.1 Hørselshemming

I Norge regner man med at det er omtrent 3000 barn og unge som har en hørselshemming (Falkenberg & Kvam, 2003). Hvis man skal inkludere barn som har auditive prosesseringsvansker, såkalt auditory processing disorder (APD), vil tallet stige betraktelig, men her er det vanskelig å gi noen spesifikke tall da prevalensen vil være ulik utfra hvilke kriterier som legges til grunn for diagnosen (Wilson & Arnott, 2013).

Når hørselstap skaper utfordringer for en persons muligheter til kommunikasjon og deltakelse, kan man si at personen har en hørselshemming. Norge har ratifisert FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter. Den bygger på at de stater som er part i konvensjonen *«erkjenner at funksjonshemming er et begrep i utvikling, og at funksjonshemming er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre (FN, 2008, s. 2).»* Dette samsvarer med et syn på funksjonshemming som anerkjenner at omgivelsene rundt personen avgjør om individuelle funksjonsnedsettelse fører til funksjonshemming (Normann, Thommesen, & Sandvin, 2013).

WHO (2003) har utviklet ICF, et internasjonalt klassifikasjonssystem for funksjonshemming og helse. ICF anerkjenner at en funksjonshemming ikke bare handler om individets forutsetninger, men også om individets forutsetninger i møte med samfunnet. En hørselshemming oppstår når et individs hørselstap får konsekvenser for kommunikasjon og deltakelse. Hørselshemmingen kan påvirkes av det fysiske og psykososiale miljøet personen befinner seg i. Konsekvensene av hørselshemmingen kan også påvirkes av individuelle

faktorer som personlighet og intelligens (WHO, 2003). Personer med hørselstap kan derfor være mer eller mindre hørselshemmet avhengig av hvilke krav ulike situasjoner stiller.

Utfordringene knyttet til hørselstap går spesielt på at hørselstapet kan begrense kommunikasjon (Tye-Murray, 2009). Cole og Flexer (2011) beskriver at utfordringen i hørselstap ligger i hvordan hørselstapet kan forhindre lyden fra å nå hjernen. I tillegg til graden av nedsatt hørsel er det også flere andre faktorer som også påvirker de funksjonelle konsekvensene av hørselstapet. Disse faktorene kan både være individuelle faktorer hos personen med hørselstapet, og faktorer i samfunnet og miljøet personen lever i (Stach, 2010; Tye-Murray, 2009). Evnen til å lytte i støy, ferdigheter i munnavlesning og fonologisk bevissthet er noen av de individuelle faktorene som påvirker de funksjonelle konsekvensene av hørselstap. Andre faktorer kan være tidspunktet for når hørselstapet kom, om det var før eller etter at personen har et etablert talespråk, samt om hørselstapet oppstod spontant eller utviklet seg gradvis (Stach, 2010; Tye-Murray, 2009). Faktorer i samfunnet og miljøet som kan påvirke de funksjonelle konsekvensene kan handle om akustiske forhold, kommunikasjonspartnere, personlighet, livsstil, faktorer i omgivelsene og sosiale og kulturelle faktorer (Cole & Flexer, 2011; Tye-Murray, 2009).

2.1.2 Hørselstekniske hjelpemidler

De vanligste hørselstekniske hjelpemidlene er ulike former for høreapparater. Høreapparatene stilles inn for å forsterke frekvensene der personen har hørselstap (Cole & Flexer, 2011; Stach, 2010). Cochleaimplantater er et alternativ for personer med store sensorinevralt hørselstap. Et cochleaimplantat består av en ytre taleprosessor som festes til hodet gjennom en magnet som ligger under huden. Taleprosessen overfører elektriske signaler til en elektrode som er plassert inne i cochlea. Elektroden sender elektriske signal til de ulike nervefibrene i cochlea, og nervefibrene sender signalene videre til hørselsnerven. Hjernen vil oppfatte disse signalene som lyd. Hørselen man oppnår gjennom et cochleaimplantat kan oppleves akustisk ulik den naturlige hørselen (Stach, 2010).

Den primære funksjonen til høreapparater og cochleaimplantat er for å bedre taleforståelsen til personer med hørselstap, og høreapparatene tilpasses normalt sett etter personens kommunikative behov (Cole & Flexer, 2011; Stach, 2010). Musikk har tradisjonelt ikke vært prioritert ved utvikling av høreapparater, men det er mulig å gjøre tilpassinger til programmene i apparatene som bedrer opplevelsen av musikk (Chasin & Hockley, 2014; Fitz

& McKinney, 2015). Høreapparatbrukere rapporterer selv i mange tilfeller at musikk ikke oppleves behagelig gjennom høreapparatet, og personer som har hatt hørsel før de fikk cochleaimplantat, rapporterer at musikkopplevelsen gjennom implantatene ofte er svært skuffende (Limb & Roy, 2014; Migirov et al., 2009). Barn med cochleaimplantater ser derimot til å være mer entusiastiske over musikk, på tross av at implantatene tilbyr et mer begrenset lydbilde (Trehub et al., 2009). Da min undersøkelse belyser musikkaktiviteter hos barn med hørselshemming, er det relevant å vurdere kunnskapen man har om høreapparater og cochleaimplantaters betydning for musikkoppfattelse. Temaet om høreapparater og cochleaimplantater, og musikkglede og musikkoppfattelse belyses videre i kapittel 2.3.

2.1.3 Mulige konsekvenser av å vokse opp med hørselshemming

Barn som vokser opp med hørselshemming er sårbare i sin utvikling av talespråk og sosiale ferdigheter. Barn med medfødte hørselstap som får cochleaimplantat eller høreapparat vil ha en forsinket lytteutvikling allerede fra fødselen av (Cole & Flexer, 2011). Disse barna går lett glipp av mye av den indirekte språkinnlæringen som barn med typisk utviklet hørsel får gjennom en alminnelig oppvekst i samspill med talespråklige personer (Cole & Flexer, 2011). Barn med hørselshemming vil ha behov for særskilt tilrettelegging hvis de skal utvikle et funksjonelt talespråk (Cole & Flexer, 2011). Cejas et al. (2014) gjennomførte en undersøkelse som viste at barn med cochleaimplantat hadde utfordringer med felles oppmerksomhet med sine nærpå personer sammenlignet med uten hørselshemming. Disse barna tilbragte signifikant mindre tid sammen med sine foreldre i lek som inneholdt meningsbærende symboler som språk, tegn eller bilder, såkalt symbolmediert lek. Cejas et al. (2014) understreker at det er et behov for å utvikle tilnæringsmodeller som kan øke mengden og kvaliteten på dyadisk samspill mellom hørselshemmede barn og deres foreldre for å styrke disse barnas forutsetninger for å lære språk:

Interventions that promote a richer language environment and foster positive, dyadic interactions may be helpful in increasing the use of symbols in play and thus indirectly affect the growth of oral language (Cejas et al., 2014, s. 1839).

Pedagogisk støtte til foreldre og nærpå personer bør derfor styrke barnas muligheter til å delta i symbolmedierte kommunikasjonssituasjoner for å utvikle sine språklige ferdigheter.

2.1.4 Forekomsten av kombinasjonen av hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger

Gallaudet University (2011) gjennomfører en årlig undersøkelse av døve og hørselshemmede barn. Denne undersøkelsen peker på at opp mot 40% av alle barn med hørselshemning har en eller flere vansker i tillegg til hørselshemningen. Av disse er lettere grad av nedsatt syn den vanligste tilleggsvansken, men barn med hørselsnedsettelse har hyppigere forekomst av alvorlige synsvansker/ blindhet, lærevansker, ADHD, utviklingsforsinkelse, cerebral parese, autismespekterforstyrrelser, mental retardasjon, ortopediske funksjonshemninger og andre tilstander. En undersøkelse fra Finland viste tilsvarende tall, der hadde 42% av barna i undersøkelsen en eller flere tillegg utfordringer (Häkli et al., 2014). Hendar (2012) gjennomførte en undersøkelse om hørselshemmede elevers læringsutbytte i skolen. I hans utvalg ble det rapportert at omtrent halvparten av de inkluderte barna hadde en eller flere funksjonshemninger i tillegg til hørselshemningen.

2.1.5 Tilrettelegging av undervisning for barn med hørselshemning i kombinasjon med andre funksjonshemninger

Barn som vokser opp med en hørselshemning, selv uten kombinasjonen av en eller flere andre funksjonshemninger, risikerer å utvikle vansker med kommunikasjon og språk, dersom ikke omgivelsene jobber aktivt med å tilrettelegge for dem (Cejas et al., 2014; Cole & Flexer, 2011). En relativt stor gruppe av barn med hørselshemning har som beskrevet en eller flere funksjonshemninger i tillegg til hørselshemningen. Det er ikke heller alltid sånn at hørselstapet er den primære funksjonshemningen for barn i denne gruppen. I følge Knoors og Vervloed (2011) vil ulike hørselstap i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger innebære at funksjonshemningene kan påvirke og forsterke hverandre.

Barn med hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger er en svært heterogen gruppe barn, som det er vanskelig å gi en dekkende beskrivelse av (Knoors & Vervloed, 2011). Kombinasjonen av de ulike funksjonshemningene er mer sammensatt enn hva de enkelte vanskene hver for seg kan innebære. Man kan derfor ikke bare tilrettelegge for

de enkelte utfordringene hver for seg uten å se dem i sammenheng med hverandre. Ved å ikke vurdere konsekvensene av de sammensatte utfordringene ivaretar man ikke de kompliserte sammenhengene kombinasjonene av de ulike utfordringene medfører (Knoors & Vervloed, 2011).

Archbold et al. (2015) gjennomførte en undersøkelse som vurderte den medisinske praksisen rundt cochleaimplantasjon av barn med hørselshemning i kombinasjon med andre funksjonshemninger. De medisinske sentrene som deltok rapporterte at disse barna ofte blir senere henvist til deres senter enn gjennomsnittet. Blant resultatene i undersøkelsen var det en del uttalelser som beskrev at hørsel ofte ikke er høyest prioritet i den medisinske oppfølgingen av barna, og at andre mer komplekse medisinske behov ofte har høyere prioritet. Disse resultatene belyser at hørselstapet i mange tilfeller kun er en av flere større og mindre utfordringer, som barn i denne gruppen står ovenfor.

Det er veldig vanskelig å generalisere over en hel gruppe barn som er svært ulike. Hvert barn vil kreve en tilnærming som er spesielt tilpasset sine unike utfordringer. Det er likevel mulig å si noe om hvilke utfordringer som hørselshemning i kombinasjon med andre funksjonshemninger kan medføre. Knoors og Vervloed (2011) understreker at opplæringen av disse barna bør tilby tilgang til kommunikasjon. Ikke alle barna i denne gruppen har forutsetninger for å utvikle et funksjonelt talespråk. Dette kan særlig gjelde for de som har ulike alvorlige kognitive utfordringer. Hørselstap i kombinasjon med kognitive utfordringer vil gjøre det vanskeligere å benytte kompensierende strategier som for eksempel munnnavlesning, eller forståelse ut fra kontekst (Knoors & Vervloed, 2011). For disse barna bør kommunikasjonsmetode tilpasses etter behov. Tegnspråk, tegnstøtte eller alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er ulike mulige tilnærminger for å gi barna tilgang til kommunikasjon (Knoors & Vervloed, 2011). Selv med tilpassede språkkoder kan noen av disse barna ha behov for å arbeide med å utvikle de grunnleggende elementer i kommunikasjon, som for eksempel turtaking. Barnet kan ha behov for lang tid for å kunne svare på initiativ fra en voksen (Knoors & Vervloed, 2011).

Eilertsen, Helgor, og Borud (2007) beskriver at barn med cochleaimplantat og en eller flere funksjonshemninger trenger tilrettelegging som gir dem tilgang på erfaringer som lærer dem å bruke hørsel. Det er viktig at støtteapparatet rundt barnet viser hensyn til at disse barna trenger et godt læringsmiljø generelt, som også fokuserer på hvordan læring kan foregå

gjennom hørsel. Det er naturlig å anta at dette gjelder for alle barn med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, ikke bare for de med cochleaimplantat.

Ewing og Jones (2003) beskriver fire vesentlige forutsetninger som bør ligge til grunn for planlegging av undervisningstilbudet til barn som har hørselshemming i kombinasjon med flere funksjonshemninger. 1. Alle barn kan lære. 2. Alle elever har et behov for sosiale relasjoner med og aksept fra jevnaldrende. 3. Familiene er en forutsetning for suksess. 4. Tjenesteytere bør jobbe tverrfaglig i sin tilnærming til barnet. Videre fremhever de at individuelt tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i barnets styrker og motivasjonsfaktorer må ligge til grunn når undervisning skal planlegges (Ewing & Jones, 2003). I lys av disse grunnleggende forutsetningene, er det relevant å vurdere om musikkaktiviteter kan være en vei til læring og sosial deltakelse gjennom hørsel for barn med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger.

2.1.6 Døvblindhet

Når personer har en alvorlig grad kombinert syns- og hørselsnedsettelse beskrives tilstanden som døvblindhet. Døvblindhet innebærer ikke nødvendigvis at personen er helt blind eller helt døv, men sier noe om at begge sansetapene er så alvorlige at de er svært hemmende for personen det gjelder. Den nye nordiske definisjonen ble vedtatt i 2016 og er som følgende:

Deafblindness is a combined vision and hearing impairment of such severity that it is hard for the impaired senses to compensate for each other. Thus, deafblindness is a distinct disability (NVC, 2016)

Døvblindhet kan være medfødt eller ervervet. Tilstanden medfødt døvblindhet kjennetegnes av at begge sansetapene har oppstått før utviklingen av tegn- eller talespråk, mens ervervet døvblindhet oppstår når et av eller begge sansetapene oppstod etter tilegnelsen av et funksjonelt tegn- eller talespråk. Barn med døvblindhet kan også ha andre funksjonshemninger i tillegg til døvblindheten. Knoors og Vervloed (2011) beskriver at den unike utfordringen med opplæring av barn med medfødt døvblindhet er at opplæringen primært må foregå taktilt, og at personen som arbeider med den døvblinde må være rollemodell for innlæringen og dermed være tett på den døvblinde. Nafstad og Rødbroe (2013) trekker også frem nærpersionens betydning i opplæring av døvblinde barn. Fordi

sansetapet i seg selv begrenser så mange av de naturlige prosessene i utvikling og kommunikasjon må arbeidet med døvblinde ivareta tilgangen på verden gjennom tilrettelagte tiltak (Nafstad & Rødbroe, 2013). En undersøkelse fra USA indikerer at musikkaktiviteter kan fremme den kommunikative utviklingen til elever med døvblindhet (Darst, 2014).

2.2 Musikkaktiviteter og musikalitet

2.2.1 Musikk som objekt eller som en aktiv handling?

I vestlig kultur har musikk blitt synonymt med utøving av relativt høy kvalitet, og en form der det finnes en eller flere utøvere og tilsvarende en eller flere lyttere, men dette er en forestilling om musikk man ikke finner i andre deler av verden (Cross & Morley, 2009). Det eksisterer flere språk der det ikke finnes egne begrep for musikk, og hvis disse finnes differensierer de ofte ikke mellom musikk og dans/ bevegelse til musikk (Cross & Morley, 2009; Lilliestam, 2009). Selv om noen kulturer ikke har et eget ord i språket som bare beskriver musikk, ser man ut til å finne musikkaktiviteter og musikkultur i alle ulike menneskelige kulturer både i fortiden og i nåtiden (Cross & Morley, 2009; Lilliestam, 2009). Går man videre under overflaten ser man at bildet, også her i vesten, egentlig er mye mer nyansert enn at musikk bare handler om utøvere og lyttere som to adskilte grupper.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet musikkaktiviteter. I denne sammenhengen er musikkaktiviteter et begrep som skal omfatte alle former for aktiviteter som har et element av musikalitet i seg. Christopher Small (1999) tar til orde for at musikk i seg selv ikke kan eksistere uten en aktiv deltakelse enten som lytter, utøver eller en kombinasjon. Han fremmer tanken om at man i stedet for å se på musikk som et objekt bør vurdere musikk som en aktivitet, og han innfører derfor begrepet «musicking» som den aktive formen av musikk «to music»:

The essence of music lies not in musical works but in taking part in performance, in social action. Music is thus not so much a noun as a verb, 'to music'. To music is to take part in any capacity in a musical performance, and the meaning of musicking lies in the relationships that are established between the participants by the performance (Small, 1999, s. 9).

Small beskriver at «musicking» ikke bare er noe som utføres av utøver eller komponist, men som involverer alle som på en eller annen måte tar del i en musikalsk fremføring. I henhold til denne teorien er ikke musikk begrenset til å gjelde spesifikke verk, komponister eller utøvere, men musikkens rolle defineres som en del av menneskers grunnleggende måte å utforske informasjon om relasjoner og følelser (Small, 1999). Small mener at alle som deltar enten som lytter eller som utøver i utøvende musisering kan omfattes av begrepet «musicking».

Lilliestam tar Smalls definisjon, oversetter den til svensk «musikande» og formulerer en egen litt endret definisjon:

Musikande innefattar alla aktiviteter där musik ingår, exempelvis lyssna, sjunga, spela, skapa musik, dansa, prata eller berätta om musik, läsa om musik, samla på musik, att «ha musik på hjärnan» eller dra sig till minnes musik tyst inom sig
(Lilliestam, 2009, s. 24)

Både Small (1998) og Lilliestam (2009) bruker ordet «musicking» uten at det er knyttet vurdering av opplevelsens kvalitet i ordet. «Musicking» kan også være når du opplever slitsom bakgrunnsmusikk, eller du har en irriterende sang på hjernen. I denne undersøkelsen legger jeg Small og Lilliestams beskrivelser av «musicking» eller «musikande» til grunn når jeg beskriver musikkaktiviteter, og i undersøkelsen regnes alle aktiviteter der noe som kan vurderes som musikk eller som har elementer av musikk inn i det jeg velger å kalle for musikkaktiviteter.

2.3 Musikkaktiviteter og barn med hørselshemning

2.3.1 Musikk og barn som bruker høreapparater og cochleaimplantater

Nyere hørselsteknologi som høreapparater og cochleaimplantater har bidratt enormt til å forbedre mulighetene for taleoppfattelse for barn med hørselshemning, men det har vært lite fokus på hvordan de samme barna kan oppfatte musikk og utvikle musikaliteten. Av forskningen som eksisterer på musikkoppfattelse hos barn som har høreapparater eller cochleaimplantater er det en stor overvekt av studier som belyser musikkoppfatning gjennom cochleaimplantater, det er færre tilgjengelige studier av hvordan barn med høreapparater oppfatter musikk.

Det ser ut til å være svært ulikt hvordan personer som bruker cochleaimplantater oppfatter musikk, og i hvilken grad de ser ut til å ha utbytte og glede av musikkopplevelser (Bartel et al., 2011; Migirov et al., 2009). Det er gjort noen undersøkelser om hva barn med cochleaimplantater kan oppfatte av musikk (Stabej et al., 2012; Trehub et al., 2009). Et viktig funn er at barn med cochleaimplantater setter pris på musikk og er interessert i musikk (Trehub et al., 2009). Samtidig ser man at det kommer utfordringer med lydbildet som cochleaimplantater gir. Implantatene gir relativt gode forutsetninger for å oppfatte tale, men har begrensninger for oppfattelsen av musikk. Hos barn som bruker cochleaimplantater har man sett at intonasjon/ pitch, og sånn sett melodi, har vært problematisk. Rytme og pulsoppfattelse er derimot tilnærmet like god som hos barn med normal hørsel (Rocca, 2012; Stabej et al., 2012; Yucel, Sennaroglu, & Belgin, 2009). Barn som bruker cochleaimplantat baserer seg mer på tempo enn på melodi når de skal vurdere karakteren til et musikkstykke de hører (Giannantonio et al., 2015). På tross av utfordringene med å oppfatte alle nyansene i musikken viser barn med cochleaimplantater ofte entusiasme og glede over ulike musikkaktiviteter (Trehub et al., 2009). Looi, McDermott, McKay, og Hickson (2008) gjennomførte en studie som sammenlignet musikkoppfatning hos personer med cochleaimplantater og personer med høreapparater. Høreapparater gir i utgangspunktet bedre tilgang til melodioppfattelse enn cochleaimplantater. På rytmeoppfattelse scoret de to gruppene tilnærmet likt.

Christine Rocca (2012) har fulgt en stor gruppe barn med cochleaimplantater tilknyttet Mary Hare School for Deaf Children, gjennom deres musikalske trening i hjem og skole.

Erfaringene fra Mary Hare tyder på at barn som bruker cochleaimplantater har stort potensiale for å utvikle sine musikkferdigheter gjennom musikkopplæring fra ung alder. Rocca legger vekt på at mye av det som hørende barn lett tar opp av musikkens elementer er vanskeligere å oppfatte auditivt for barn med cochleaimplantater. Disse barna har derfor behov for at musikkopplæringen følger en langsommere progresjon, som legger vekt på aktiv lytting. Begrensningene i teknologien vi alltid være til stede, men trening kan være med på å øke mulighetene til musikalisk deltakelse og utvikling også innenfor områdene der implantatene tilbyr et mer begrenset lydbilde (Rocca, 2012; Yucel et al., 2009).

2.3.2 Lyd og lytting, hører vi bare med ørene?

I arbeidet med denne undersøkelsen har jeg måttet utfordre mine etablerte oppfatninger om lyd og lytting. Hva er egentlig lytting? Er lytting begrenset til den auditive sansen, og er lydoppfattelse sånn sett noe som ikke er tilgjengelig for de som har lite eller ingen hørsel? Evelyn Glennie er en perkusjonist (slagverker) i verdensklasse som også har et alvorlig hørselstap. Hennes beskrivelse av lytting kan gi et bredere bilde av hva lytting innebærer:

Hearing is basically a specialized form of touch. Sound is simply vibrating air which the ear picks up and converts to electrical signals, which are then interpreted by the brain. The sense of hearing is not the only sense that can do this, touch can do this too (Glennie, 2015).

Glennie beskriver at hun kan oppfatte svært nyanserte akustiske signaler taktilt. Hun beskriver hvordan alle vet hvordan dype frekvenser oppfattes både som lydsignaler og som vibrasjoner i kroppen. Hennes oppfatning er at det også er mulig å sanse de lysere frekvensene gjennom å føle vibrasjonene. Glennies erfaringer er et eksempel på at å kunne lytte godt med øret ikke er nødvendig for å kunne bli en musiker i verdensklasse. Jeg opplever at hennes betraktning er viktig når man skal forstå hvordan musikk formidles, tolkes, utøves og forstås.

Det eksisterer også eksempler på andre profesjonelle musikere med varierende grad av hørselsnedsettelse og døvheter. Fullford, Ginsburg og Goldbart (2011) gjennomførte en kvalitativ intervjuundersøkelse av profesjonelle musikere med hørselshemming. I

undersøkelsen fant de ut at det var ulike oppfatninger blant utøverne, om hvordan de kompenserte for hørselshemmingen i sin utøving av musikk. Et interessant funn i undersøkelsen var at de som var født med svært lite resthørsel stolte mer på de auditive inntrykkene enn en del av utøverne som var født med god hørsel som de hadde mistet. Mange av informantene fortalte at de baserte seg på en multimodal tilnærming der auditive, visuelle og vibrotaktile input var viktige i tilnærmingen til musikk. Denne studien og vitnemålet til Evelyn Glennie indikerer at musikkoppfattelse og utøving kan være en multimodal opplevelse, og ikke bare en ren auditiv opplevelse.

2.3.3 Musikk, lytting og språk

Nina Kraus ved Northwestern University i Illinois i USA har sammen med sin forskningsgruppe gjort en rekke undersøkelser av hvordan hjernen utvikler seg, responderer på og prosesserer lyd (Kraus & Anderson, 2015; Kraus & Slater, 2015; Tierney, Krizman, & Kraus, 2015). I deres forskning kommer det frem at musikkopplæring bedrer hjernens evne til å prosessere lyd. Kraus og Slater (2015) oppsummerer hva nyere nevrovitenskapelig forskning forteller oss om relasjonen mellom musikk, hørsel og språkutvikling, og den sier de:

Music and language are two sides of the human communication coin: while language is effective for semantically precise communication, the great strength of music lies in its facilitation of social bonding and shared emotion. Both systems of communication are derived from the fundamental building blocks of sound, its inherent harmonic properties, and its temporal patterns (Kraus & Slater, 2015, s. 217).

Kraus og kollegaene beskriver hvordan musikk kan påvirke utviklingen av språkferdigheter gjennom å styrke sammenhengen mellom lyd og mening:

Music strengthens language skill by facilitating sound-to-meaning connections. These generalize to speech, and strengthen knowledge of what acoustic cues in sound convey meaning in language. Both rhythm and hearing in noise are candidate channels by which this sound-to-meaning mapping is strengthened (Kraus & White-Schwoch, 2016, s. 8).

I de senere årene har man utviklet ulike målemetoder som kan si noe om hvordan både språkutvikling og respons på lyd ser ut i hjernen (Kraus & Anderson, 2015; Kuhl, 2007; Zhao & Kuhl, 2016). Det er også gjort undersøkelser på hvordan musikkbasert tilnærming kan benyttes ved ulike former for språkproblemer. Musikk og sangbaserte tilnærminger ser ut til å kunne inkluderes i behandling av afasi (Schlaug, Marchina, & Norton, 2008). og for å styrke språkkinnlæringen hos barn med autismespekterforstyrrelse som i utgangspunktet ikke har talespråk (Wan et al., 2011). Disse nyere resultatene ser ut til å vise at trening i og med ulike former for musikk og musikkaktiviteter kan styrke hjernens evne til å høre, bruke og prosessere språk (Hyde et al., 2009; Kraus & Slater, 2015; Patel, 2014; Schlaug, 2015; Schlaug et al., 2008; Tierney et al., 2015; Zhao & Kuhl, 2016).

Oppsummert tyder nyere forskning på at musikkaktiviteter ser ut til å kunne virke positivt inn på utviklingen av talespråklige ferdigheter. Den positive innflytelsen musikkaktiviteter kan ha på språk og auditiv prosessering kan være relevante for hvordan man skal arbeide med lytting, lyd og talespråklig utvikling, hos barn som har ekstra utfordringer i sin språktilegnelse. Felles for mye av forskningen som støtter at musikkaktiviteter kan ha positiv innflytelse på andre funksjoner er at den vektlegger at musikkaktiviteter oppleves som meningsfulle (Kraus & Slater, 2015; Patel, 2014). Kunnskapen om hvordan hjernens respons på lyd kan styrkes gjennom musikalsk tilnærming vil være relevant for alle som er sårbare for utfordringer i prosessering av lyd. Utfordringen nå ligger i å utforme gode tilnærminger som ivaretar opplevelsen av meningsfull samhandling i musikkaktiviteter.

2.4 Intersubjektivitet og kommunikativ musikalitet

2.4.1 Intersubjektivitet, grunnlaget for menneskelig kommunikasjon

Bråten (2006) beskriver intersubjektivitet som fellesnevneren i all mellommenneskelig kommunikasjon i spedbarnsalder, og videre inn i barns forståelse av andres tanker og følelser. Intersubjektivitet er opplevelsen av å ha oppmerksomheten gjensidig rettet mot hverandre og en opplevelse av et gjensidig engasjement av intensjoner, erfaringer, oppmerksomhet og følelser (Trevvarthen, 2006).

Relasjon mellom mennesker begynner allerede i mors liv. Bråten (2000) beskriver en tilnærming til menneskers kommunikasjon helt fra fødsel, som legger til grunn at mennesker

kommer til verden som altersentriske spedbarn, med iboende evne til sosial deltakelse. I samspillet med sine nyfødte barn tilpasser foreldre sine uttrykk til spedbarnet, og spedbarnet svarer. Fra spedbarn kommer til verden engasjeres de i sosialt samspill med sine foreldre. Mary Catherine Bateson (1975) gjorde på 70tallet en oppdagelse gjennom videoanalyse. Hun analyserte vokalisering mellom spedbarn og deres mødre, og så at den fulgte mønster med turtaking, og felles sosial oppmerksomhet. Denne første typen sosialt engasjement kaller Bateson for protosamtaler. Med utgangspunkt i observasjonene til M. C. Bateson utviklet Trevarthen en teori om spedbarnets individuelle bevissthet og medfødte evne til intersubjektivitet (Trevarthen, 2006).

Bråten (2007) deler intersubjektivitet inn i tre stadier, men han understreker at det som kjennetegner de første stadiene forsetter å kjennetegne intersubjektivitet også når denne utvikles. Stadiene erstattes ikke av hverandre, men kan beskrives som et grunnlag som bygges videre på. Primær intersubjektivitet betegnes av intersubjektiviteten som opplevelsen av mellommenneskelig kommunikasjon mellom personer som har felles oppmerksomhet og som toner seg inn til hverandres følelsesmessige tilstand og ytringer (Bråten, 2006). I dette stadiet av intersubjektivitet er kroppskontakt og en gjensidig følelsesmessig inntoning de primære kjennetegnene (Bråten, 2007).

Sekundær intersubjektivitet inkluderer en forståelse av felles oppmerksomhet rettet mot ytre gjenstander eller fenomen, denne felles oppmerksomheten regnes som kritisk i den tidlige språkutviklingen (Bråten, 2006). Hos spedbarn med typisk utvikling ser man dette fra omtrent ni måneders alder. Under dette stadiet er den typiske samhandlingen preget av «se!» og en felles forståelse og fortolkning av verden rundt barnet (Bråten, 2007).

Tertiær intersubjektivitet kjennetegnes av at samhandlingen utvikler seg til å inkludere språk eller andre symboler til å mediere dialogen. Nå kan barnet snakke om ting, også når tingene ikke er i rommet (Bråten, 2006). I dette stadiet øker barnets forståelse av seg selv og gjennom det også gradvis forståelsen for andre (Bråten, 2007). Bråten beskriver videre at tertiær intersubjektivitet kan deles inn i to deler, der den andre delen åpner for forståelse av andres forståelse og misforståelse, såkalt «theory of mind» (Bråten, 2007).

2.4.2 Musikalsk kommunikasjon

Svært mange mennesker ser på musikk som en viktig del av livet, særlig fordi musikk av mange oppleves som noe som brukes til å formidle følelser og stemninger som ikke nødvendigvis kan uttrykkes gjennom annen kommunikasjon. Musikkaktiviteter kan oppfattes som en sentral del av mange menneskers liv, enten det er som utøver eller som lytter (Lilliestam, 2009; Snowdon, Zimmermann, & Altenmüller, 2015). De fleste mennesker klarer å gjenkjenne ulike menneskelige følelser som glad, trist og redd gjennom å lytte til musikkens karakter, tempo, tonesprang, rytme og styrkegrad. Dette ser ut til å være noe som ligger i musikkens grunnleggende natur, og musikken har på denne måten sin egen evne til å kommunisere (Snowdon et al., 2015). Også barn med cochleaimplantat er i stand til å vurdere følelser i musikk, dog noe mindre nøyaktig enn barn med normal hørsel (Hopyan et al., 2011).

En undersøkelse utført av Arnon et al. (2014) beskriver hvordan mors sang kan ha en innvirkning på prematurfødte barn og deres mødre, når man praktiserer såkalt kenguruomsorg. Under kenguruomsorg tilbringer babyen mest mulig tid på omsorgspersonenes brystkasse. Barnets hjerterytme stabiliserer seg, og mor opplever mindre angst og uro når mor synger.

Allerede i tidlig mor-barn samspill finner man elementer som kan sees på som musikalsk kommunikasjon, eller i hvert fall som protomusikalsk samspill. Vugging, strykning, intonasjon i pust og stemme, byssing og sang er en del av tidlig samspill mellom babyer og deres omsorgspersoner, og babyene kan fra tidlig av svare på omsorgspersonens musikalske uttrykk (Dissanayake, 2009). Babyer som får se video av sin mor som synger holder oppmerksomheten lengre enn babyer som får se video av sin mor som snakker med barnerettet tale. (Trehub, 2001). Sang kan også bidra til å berolige spedbarn og forhindre gråt og uro bedre enn barnerettet tale klarer (Corbeil, Trehub, & Peretz, 2016), dette sier noe om at vi er født med en preferanse for musikalske ytringer som er rytmiske og forutsigbare (Trehub, 2001; Trehub, Ghazban, & Corbeil, 2015).

Trevarhten og Malloch (2009) introduserer teorien om at en medfødt kommunikativ musikalitet er en grunnleggende komponent i hvordan vi kommuniserer med hverandre:

We live, think, imagine and remember in movement. To capture the essence of movement and its values we use the metaphor of 'musicality'. To recognize that our experience in movement is shared by a compelling sympathy we call this activity

'communicative'. We believe that our communicating, learning, predicting and remembering are intimately informed by our innate communicative musicality (Trevvarthen & Malloch, 2009, s. 9).

Gjennom musikalsk kommunikasjon kan man oppleve en felles forståelse uten at meningsinnholdet er spesifikt definert (Trevvarthen & Malloch, 2009). Panksepp og Trevvarthen (2009) beskriver at alle mennesker kan oppfatte følelsesmessige uttrykk gjennom musikk mange måneder før det kan benytte seg av lingvistiske meningsbærende symboler som talespråk eller tegnspråk. Rytmiske mønstre kjennetegner også situasjoner der mennesker samarbeider om å gjennomføre ulike rutinemessige oppgaver. Panksepp og Trevvarthen (2009) foreslår at vi ikke bare har en iboende musikalsk natur, men at denne også bidro til opphavet av talespråklig kommunikasjon i tidlige menneskelige kulturer. De fremmer en teori om at språk dermed utviklet seg ut fra menneskers affektive kommunikasjon gjennom vokalisering og stemmelyder.

Med dette utgangspunktet kan man vurdere de musikalske elementene som grunnleggende elementer i mellommenneskelig kommunikativt samspill. Tidlig utvikling av språk og samspillsferdigheter samkjører med tidlig utvikling av musikalitet og musikalske kommunikasjonsferdigheter (Bannan & Woodward, 2009; Trehub, 2001). Denne utviklingen starter som ett felles spor, som etter hvert deler seg opp i flere separate. En baby som vokaliserer i lydsamspill med sine foreldre legger grunnlaget både for utviklingen av verbalt talespråk, og for spontan og innlært sang (Bannan & Woodward, 2009).

Teoriene om kommunikativ musikalitet sammenfaller med den nyere kunnskapen om musikkaktiviteters betydning for hjernens utvikling av lytteferdigheter og andre språklige ferdigheter (Kraus et al., 2014; Kuhl, 2007; Patel, 2014; Slater et al., 2015; Zhao & Kuhl, 2016). Disse teoriene kan forenes i en forståelse av at hørsel og talespråklig kommunikasjon utvikles gjennom meningsfylt interaksjon, der lyd og menneskelig kontakt møtes.

3 Metode

I dette kapitlet beskrives det hvorfor en kvalitativ metode basert på en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming ble valgt. Det blir videre gjort rede for valget av intervju som metode, kriteriebasert utvalg og rekruttering av informanter til undersøkelsen. Det beskrives også hvordan planleggingen og gjennomføringen av intervjuene fant sted. Deretter beskrives prosessen med transkribering og analyse av det innsamlede datamaterialet. Det beskrives hvilke valg som har blitt gjort i presentasjonen av funn basert på analysen. Undersøkelsen blir videre vurdert i lys av forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Det blir videre beskrevet hva som er gjort for å sikre at gyldighet og pålitelighet blir ivaretatt.

3.1 Kvalitativ metode

Undersøkelsens formål er å innhente nærpersonenes erfaringer med musikkaktiviteter i interaksjoner mellom dem og barna. Det ble vurdert at kvalitativ metode var den tilnærmingen som best kunne belyse temaet for undersøkelsen. Kvalitativ metode sikter mot å gi en bedre forståelse av personer og situasjoner i menneskers sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

Kvalitativ metode ser på den måten ikke etter et entydig svar, men søker å belyse en situasjon basert på virkeligheten som personene eller fenomenene man ønsker å si noe om befinner seg i. Et sentralt aspekt ved kvalitative undersøkelser er at opplevelsen til de som befinner seg i situasjonen tillegges betydning (Dalen, 2011).

3.1.1 Hermeneutisk fenomenologi

Hermeneutisk filosofi legger til grunn at forståelse oppnås gjennom tolkning (Dahlberg, Dahlberg, & Nyström, 2008). Hermeneutikk har bakgrunn den tradisjonelle fortolkningen av mening, slik den ble utviklet av teologer i arbeidet med studier av bibelen (Dahlberg et al., 2008). Hermeneutisk filosofi baserer seg på et sirkelprinsipp der man beveger seg kontinuerlig mellom deler og helhet i en såkalt hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann,

2015). Hermeneutisk tenkning baserer seg på at man alltid har med seg en forforståelse og eventuelle fordommer når man begynner å studere en tekst, men at det er viktig å gjøre seg bevisst denne forforståelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologi er en tilnærming som baserer seg på grundig refleksjon omkring menneskers egen levde erfaring (Manen, 2007). Edmund Husserl utviklet sin fenomenologiske filosofi som en motvekt til positivismens tiltro til at alle ting kan forklares gjennom objektiv empiri. Han oppfattet at dette vitenskapsteoretiske grunnlaget fjernet forskningen fra menneskers levde virkelighet (Dahlberg et al., 2008). I følge Husserl er menneskets biologi knyttet uløselig til den levde opplevelsen av å være menneske:

For the human being biology is essentially guided by its humanity, which is experienceable in a truly original manner; there alone life is given in an original way and in the most authentic manner through the self-understanding of the biological dimension (Husserl, 2013, s. 6).

Fenomenologi er en filosofi og et forskningsmetodisk grunnlag som tar utgangspunkt i å undersøke enkeltpersoners egne levde erfaringer og forståelse av sin egen virkelighet (Sloan & Bowe, 2014). I kvalitativ forskning brukes fenomenologi som utgangspunkt når forskningen bygger på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra enkeltmenneskers personlige perspektiv (Dahlberg et al., 2008; Kvale & Brinkmann, 2015; Manen, 2007).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskjellene mellom fenomenologi og hermeneutikk på følgende måte:

Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

Flere vitenskapsteoretiske modeller baserer seg på en kombinasjon at fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming (Dahlberg et al., 2008; Larkin, Watts, & Clifton, 2006; Sloan & Bowe, 2014). Dahlberg et al. (2008) beskriver at man i stedet for å forstå fenomenologi og hermeneutikk som to konkurrerende eller uavhengige filosofiske tradisjoner, kan de heller sees som ideer på et sammenhengende kontinuum som sammen kan bistå til å øke vår forståelse av mennesker og mellommenneskelige relasjoner (Dahlberg et al., 2008).

Hermeneutisk fenomenologisk forskningsmetode er en kvalitativ tilnæringsmetode som har

en induktiv tilnærming, det vil si at den søker å gi et bilde av informantens virkelighet, der de tolker meningen basert på deres egne erfaringer og opplevelser. Tilnærmingemetoden baserer seg på grundig og systematisk analyse av de innsamlede dataene før resultatene blir presentert.

Funnene i hermeneutisk fenomenologiske undersøkelser vil være en samling av beskrivelser av hvilken betydning informantene selv legger i sine erfaringer (Sloan & Bowe, 2014). I foreliggende undersøkelse er en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming velegnet, fordi den gir en mulighet til å undersøke informantenes egne refleksjoner rundt sin egen levde virkelighet, når informantene i utvalget i undersøkelsen beskriver en svært heterogen gruppe barn. Det er ikke mulig eller ønskelig å komme frem til et entydig svar om hvordan musikkaktiviteter forekommer i interaksjon, dette vil sannsynligvis være like variert og individuelt som all annen menneskelig samhandling.

3.2 Intervju - en profesjonell samtale

I denne undersøkelsen ble det benyttet et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale som baserer seg på dagliglivets samtaler, og en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og intervjuobjektet sammen produserer kunnskap. Et intervju kan være fritt, strukturert eller semistrukturert. I et semistrukturert intervju tar man utgangspunkt i en intervjuguide men det er samtidig rom for oppfølgingsspørsmål og mer fri kommunikasjon med intervjuobjektet (Brenner, 2006; Dalen, 2011). Ved å ta utgangspunkt i en del fastsatte spørsmål og temaer vil man gi rom for sammenligninger mellom de ulike intervjuobjektene besvarelser, men gir samtidig rom for oppfølgingsspørsmål og individuelle refleksjoner (Brenner, 2006). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan semistrukturerte intervju kan brukes for å forstå temaer ut ifra intervjupersonenes egen livsverden, og personens egen fortolkning av betydningen av det som beskrives. Dette formatet egnet seg godt til undersøkelsens formål, nemlig å få informantenes egen oppfatning av sin levde virkelighet, og opplevelsen av musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger.

3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguiden

For å kunne gjennomføre semistrukturerte intervjuer utarbeidet jeg en intervjuguide. En intervjuguide er der de planlagte spørsmålene til undersøkelsen står skrevet, men intervjuguiden er kun et utgangspunkt for videre refleksjon om temaet (Dalen, 2011). En intervjuguide skal inneholde sentrale spørsmål og temaer relatert til undersøkelsens tema. Alle spørsmålene i intervjuguiden må ha til hensikt å belyse undersøkelsens problemstilling (Dalen, 2011).

For at intervjuguiden skulle ivareta det hermeneutisk fenomenologiske grunnlaget for undersøkelsen var det viktig at spørsmålene ble stilt åpne, og gav mulighet for at informantene selv kunne bidra inn med erfaringer fra sin levde virkelighet (Dahlberg et al., 2008). Intervjuguiden som ble utarbeidet på forhånd hadde et utvalg av spørsmål som var tenkt å kunne belyse oppgavens problemstilling. Det ble samtidig vektlagt at spørsmålene skulle innby til refleksjoner omkring temaet. Hensikten med intervjuguiden var å få deltakerne til å dele mest mulig av sine egne refleksjoner rundt hvordan musikkaktiviteter påvirker dem i interaksjon med barna. Jeg valgte derfor å ha overordnede temaer rundt ulike typer musikkaktiviteter som sang, dans, rytmeaktiviteter og lytting. Brenner (2006) anbefaler en slik intervjuguide som deles inn i temaer uten spesifikt formulerte spørsmål. Formuleringer som «Sang: kan du si noe om det?», ble valgt for å understreke at det var informantens erfaringer som var viktige, og at det ikke finnes riktig eller galt svar. En av informantene ba om å få se intervjuguiden på forhånd. De andre informantene hadde ikke ytret noe ønske om å se intervjuguiden på forhånd, og hadde dermed ikke sett den før intervjuet.

3.2.2 Prøveintervju

Dalen anbefaler at man gjennomfører prøveintervjuer før den faktiske datainnsamlingen påbegynnes (Dalen, 2011). Før gjennomføring av intervjuene til datainnsamlingen hadde jeg to prøveintervjuer. De gav erfaring med intervjusituasjonen, og samtidig ble de brukt som en test av hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden virker forståelige og mulige å svare på. Prøveintervjuene var med to bekjente som begge er musikkpedagoger, den ene arbeider som

musikkterapeut på et dagsenter for psykisk utviklingshemmede, den andre er masterstudent i musikkpedagogikk og fiolinlærer.

Prøveintervjuene er ikke med som en del av selve datamaterialet mitt, men var en nyttig erfaring med hvordan intervjusituasjonen kunne foregå, og hva som var viktig å vektlegge i utarbeiding av den endelige intervjuguiden. Prøveintervjuene bekreftet at intervjuguiden fungerte som et utgangspunkt for refleksjon rundt egne erfaringer. Begge «prøveinformantene» gikk inn i grundige beskrivelser fra eget liv og egen yrkespraksis som respons på spørsmålene i intervjuguiden.

Etter prøveintervjuene ble det ikke gjort større endringer til spørsmålene, men det kom frem noen nyttige poeng som ble innført som stikkord til intervjuguiden. Under prøveintervjuene delte jeg opp opptakene underveis i intervjuet, ved å stoppe og starte opptakeren. Erfaringen med prøveintervjuene viste at det å dele opp opptaket i mindre deler under intervjuet virket avbrytende på flyten i samtalen. For å unngå brudd i samtalen så jeg det som mer hensiktsmessig å ta opp en lang sammenhengende sekvens.

3.3 Utvalg og rekruttering av informanter

3.3.1 Utvalg

Undersøkelsens utgangspunkt er å undersøke hvordan musikkaktiviteter forekommer i interaksjon mellom voksne nærpåsoner og barn som har hørselshemning i kombinasjon med andre funksjonshemninger. I denne undersøkelsen ble det valgt å legge vekt på hvilke erfaringer de voksne nærpåsonene har med musikkaktiviteter, og hvordan de opplever at dette påvirker barna og deres hverdag. Valget om å intervjuer nærpåsonene ble tatt av primært av to årsaker. Den første er at nærpåsonene kjenner barna godt og kan gi gode og grundige beskrivelser erfaringene i interaksjon med barna. Det ville være vanskelig å få gjennomført en dybdeintervjuundersøkelse med barna selv, da mange av dem har begrensede språk og kommunikasjonsferdigheter. Den andre er at det er nærpåsonene som har en mulighet til å påvirke. Hos barn med sammensatte vansker der hørselshemning inngår har nærpåsonene en sentral rolle i alle situasjoner der kommunikasjon og samspillsferdigheter skal utvikles.

Videre vil erfaringene til nærpersionene kunne være relevante å ta med inn i videreutvikling av pedagogisk praksis på området.

I denne undersøkelsen ble det benyttet et kriteriebasert utvalg. Kriteriebasert utvelgning betyr at man baserer valget av informanter på kriterier som kan bidra til å belyse problemstillingen (Dalen, 2011). Informanter til prosjektet ble dermed valgt ut fra kriterier som best mulig kunne belyse spørsmål knyttet til problemstillingen. Prosjektets formål er knyttet til barn som har en hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger. Informantene ble rekruttert fra virksomheten beskrevet i innledningen. Denne virksomheten omfatter rådgivning til kommuner og fylkeskommuner, opplæring til foreldre, opplæring på deltid og et fulltids skoletilbud til elever med kombinasjonen av hørselshemning og en eller flere funksjonsnedsettelse og elever med døvblindhet.

Jeg ønsket å intervju fem eller seks personer. Informantene til prosjektet er lærere og annet personale og foreldre. For å belyse undersøkelsens problemstilling, som er «hva kjennetegner interaksjon der musikkaktiviteter forekommer», så jeg det ikke som hensiktsmessig å skille beskrivelser av barn med døvblindhet spesielt fra barn med hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger. Begge gruppene barn er omtalt av informanter i undersøkelsen. Hvorvidt barna bruker hørselstekniske hjelpemidler som cochleaimplantater, høreapparater eller annen forsterkning var ikke et av kriteriene for utvalget.

Hensikten med å velge en kombinasjon av foreldre, personale og andre nærpersioner var å gjøre det mulig å belyse et bredere spekter av hvordan musikkaktiviteter kan være en del av barnas hverdag. Ikke nødvendigvis for å sette de ulike erfaringene opp mot hverandre for å finne konsensus, men for å vise en helhet i hvordan nærpersionene opplever at musikkaktiviteter kan spille inn både i opplæring og i mer alminnelig interaksjon.

Fordi barna som beskrives har svært ulike former for funksjonshemninger, er det i mange tilfeller sånn at barnas kronologiske alder ikke nødvendigvis samsvarer med deres kognitive nivå. Derfor ble det ikke vurdert som hensiktsmessig med en snever aldersbegrensning på barna informantene har kjennskap til. Noen av informantene har jobbet med både barn, ungdommer og voksne. Selv om intervjuet i utgangspunktet var rettet mot erfaringer gjort i arbeidet med barn, kom det også frem eksempler på erfaringer gjort med ungdommer og voksne.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Ansatte

Lærere og annet personale ble rekruttert via personlig forespørsel fra meg. De ansatte som ble forespurt ble valgt ut fordi at de gav uttrykk for at de hadde erfaringer knyttet til bruken av musikkaktiviteter med barna og noe interesse for temaet. Det har ikke vært en forutsetning for rekruttering av informanter at informantene skal besitte noen musikalske kvalifikasjoner eller forkunnskaper. Likevel er en av informantene til prosjektet er musiker og spesialpedagog. Denne personen har lang erfaring med å jobbe spesifikt med musikk med barn og voksne som har hørselshemming i kombinasjon med andre funksjonshemninger. Musikeren har hatt en mer formell rolle som musikkpedagog for de elevene hun har jobbet med.

Foreldre

Foreldre ble forespurt om å delta i forbindelse med at de hadde et opphold ved virksomheten med sine barn. Her ble utvalget også sannsynligvis begrenset til foreldre med en viss interesse for temaet. Foreldre ble rekruttert via senterets koordinator for opplæringsprogrammet «Se mitt språk». Koordinatoren gav foreldrene informasjon om prosjektet og en mulighet til å melde seg som informanter. Det ble samtidig understreket at deltakelse var frivillig. Det ble også understreket at deltakelse var helt uten konsekvenser for foreldrenes, og elevenes videre forhold til senteret.

3.3.3 utfordringer ved sammensetningen av utvalg

Ved første forespørsel om deltakelse til foreldre på «Se mitt språk» meldte det seg tre potensielle informanter. En av disse ble senere intervjuet til undersøkelsen, mens to av de som meldte seg ble ikke inkludert i det endelige utvalget. Den ene av disse hadde ikke norsk som morsmål, og hadde svært begrensede norskkunnskaper. Vi ville ha vært avhengige av tolk for å kommunisere, jeg vurderte at dette dessverre ville ha blitt en hindring. Tidligere erfaring med tolk til denne potensielle informantens morsmål indikerte at tolkene ofte mangler faglige begreper som er nødvendige rundt hørselshemming og ulike spesifikke utfordringer. Tolkene kommer også ofte fra et annet land med samme språk, noe som også byr på utfordringer da de ulike landene har noe ulike språktradisjoner. Monica Dalen (2011) understreker at nettopp riktig oversettelse, forståelse av kontekst og personlig egnethet er mulige utfordringer ved

bruk av tolk under forskningsintervjuer (Dalen, 2011). Da jeg valgte kriteriene for utvalget hadde jeg ikke tatt stilling til språkferdigheter som et kriterium. Etter noe refleksjon valgte jeg å ikke inkludere informanten som hadde begrensede norskkunnskaper i utvalget.

Den andre mulige informanten lyktes det meg ikke å komme i kontakt med på telefon. Jeg la en melding på telefonsvareren hennes, men fikk aldri noe svar. Av forskningsetiske hensyn (NESH, 2016) valgte jeg å ikke fortsette å forsøke komme i kontakt med denne mulige informanten.

Det ble nødvendig å gjennomføre en ny forespørsel om deltakelse til foreldre. Etter denne forespørselen meldte det seg en informant som ble intervjuet til undersøkelsen. I det endelige utvalget er det gjennomført intervjuer med seks informanter. I utvalget inngår to lærere, en assistent, to foreldre og en musiker som også er spesialpedagog. Av barna som blir beskrevet i intervjuene har noen cochleaimplantater, noen har høreapparater og noen bruker ingen hørselstekniske hjelpemidler. Informantene gav ellers ingen utfyllende beskrivelser av de enkelte barnas hørselsstatus.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført inne på mitt kontor ved rådgivningsavdelingen. Dette var det mest egnede lokalet tilgjengelig, der man kunne snakke uforstyrret. Foreldrintervjuene ble gjort i sammenheng med at foreldrene var på senteret for å delta på «Se mitt språk». Alle informantene fikk tilbud om kaffe eller vann og litt sjokolade å bite i. Jeg vektla å småprate litt før vi startet intervjuene slik at stemningen skulle oppleves som mindre anstrengt. Før intervjuet gjennomførte jeg alltid en brifing (Kvale & Brinkmann, 2015), der jeg gjennomgikk samtykkeskjemaet fra NSD og innhentet skriftlig og muntlig samtykke. Jeg vektla at jeg kom til å stille spørsmål, men at jeg først og fremst verdsatte informantenes egne refleksjoner rundt temaet. Jeg hadde også enkel begrepsavklaring om hva jeg legger i begrepet musikkaktiviteter.

Jeg søkte å skape en situasjon der informantene og jeg fikk en god tone som kunne gi intervjuene en følelse av kontakt, samtidig som jeg forholdt meg tilbaketrukket og gav plassen til informantenes egne ord og beskrivelser. Dette beskriver Dahlberg, Dahlberg og Nyström

(2008) som en «her og nå atmosfære». I de første intervjuene følte det som veldig nødvendig å forsøke å følge intervjuguiden, og jeg kunne oppleve det som stressende når informantene hoppet mye mellom de ulike temaene. Likevel så jeg det som veldig nyttig at informantene selv kom med sine egne refleksjoner og erfaringer, og ikke ble avbrutt i tankeprosessen. Etter hvert så jeg intervjuguiden mer og mer som en gnist som skulle tenne informantenes interesse for å snakke om temaet, og ble dermed også mer fri fra intervjuguiden. Under de to siste intervjuene hadde jeg ingen fysisk intervjuguide foran meg, men forholdt meg likevel til den grunnleggende oppbyggingen fra den i hvilke spørsmål jeg stilte. Dahlberg, Dahlberg og Nyström (2008) beskriver at det kan oppleves som stressende når informantene tilsynelatende sporer av fra temaet, men tilråder at man lar dem snakke videre en god stund før man eventuelt styrer dem tilbake. Det er vanskelig å avgjøre hva som er mer eller mindre relevant når man befinner seg midt i situasjonen, dette kan man enklere avgjøre når man kommer til analysen (Dahlberg et al., 2008).

Intervjuene ble dokumentert med bruk av lydopptak. Jeg gjorde få eller ingen notater under intervjuene da jeg opplevde at det lett forstyrret flyten i kontakten med intervjupersonene. Kvale og Brinkmann understreker at bruk av lydopptak frigjør intervjueren fra å notere, slik at oppmerksomheten kan være fullt rettet mot informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble brukt en digital opptaker av typen Edirol WAVE/MP3 recorder. Ved å gjøre lydopptak ble jeg frigjort fra å notere svar på spørsmål, og jeg kunne dedikere oppmerksomheten til intervjuobjektene. Ut fra lydopptaket kunne jeg deretter transkribere intervjuet i etterkant. Lydopptakene ble lagret på en egen ekstern lagringsenhet, en onedrive ekstern harddisk. Denne ble oppbevart innelåst i en skuff på kontoret mitt som også er låst. Etter at prosjektet er ferdig, og godkjent vil lydopptakene slettes av hensyn til personvernet.

Lydopptakene i undersøkelsen er på totalt tre timer og 12 minutter. Hvert intervju hadde en varighet på mellom 25 og 55 minutter. I to tilfeller ba jeg om å sette i gang lydopptakeren igjen etter avsluttet intervju da informantene kom med supplerende relevante betraktninger. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned litt om de viktigste inntrykkene jeg satt igjen med.

3.5 Transkribering

I etterkant av gjennomføringen av intervjuene ble lydopptakene overført til tekst gjennom transkribering. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver transkribering som prosessen med å skifte fra en form til en annen. I dette tilfellet fra lydopptak til tekst. Etter at intervjuene ble gjennomført startet prosessen med å transkribere lydopptakene. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver også at valget av hva transkripsjonen skal inneholde avhenger av hvilken analyse som skal benyttes. Konversasjonsanalyse har for eksempel behov for en mer detaljert transkripsjon enn meningsanalyse. Siden jeg skulle arbeide med meningsanalyse valgte jeg å transkribere ordrett, men jeg utelot dialektord. Jeg brukte ingen detaljerte metoder for å uttrykke pauser eller overlapp. Jeg valgte heller ikke å ta med alle mm som intervjuer kom med, men jeg tok med «mm/ mhm» hvis det ble brukt som et bekreftende svar eller som tenkepause. Doble parenteser (()) ble brukt for å legge inn mine egne beskrivelser. Latter ble inkludert i transkripsjonen der dette ble oppfattet som viktig for å formidle informantens mening.

3.6 Analyse

Proessen med å analysere intervjuene ble gjort med utgangspunkt i et ønske om å belyse fenomenet beskrevet. Analyseprosessen handler om søke etter mening med utgangspunkt i informantenes personlige beskrivelser av fenomenet (Dahlberg et al., 2008).

Analyseprosessen ble kjennetegnet av det som kan karakteriseres som en hermeneutisk sirkel, der fokuset stadig vekslet mellom detaljforståelse og helhetsforståelse og tilbake inn i detaljene (Dahlberg et al., 2008).

De transkriberte intervjuene ble lagt inn i en tabell i et word-dokument for videre analyse. Jeg valgte å ikke bruke et dataanalyseprogram. Kvale og Brinkmann beskriver at man ikke absolutt må bruke et dataprogram, men at det kan ha visse fordeler (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved nærmere vurdering ser jeg at det hadde vært enklere å bruke et dataprogram, men en tabell i Word var tilstrekkelig til at jeg fikk gjort analysen.

I tabellen ble det lagt inn fire kolonner med overskriftene «intervjutekst», «omskrevet innhold», «meningsfortetting» og «temaer». Kolonnene meningsfortetting og tema ble brukt

til å kode intervjuene. Første steg av prosessen bestod av å lime inn den transkriberte råteksten i første kolonne. Teksten ble delt inn i omtrentlige avsnitt for å få oversiktlige mengder tekst i hver bolk. Hvert avsnitt ble limt inn i en celle i tabellen.

Under følger en illustrasjon av hvordan en analyse kunne se ut, teksten i illustrasjonen er ikke hentet fra et ekte intervju. For å beskrive hvem som prater ble det brukt forkortelser, «R:» står for meg, intervjueren, «F:» står for forelder:

Intervjutekst	Omskrevet innhold	Meningsfortetting	Temaer
<p>R: Kan du si noe om barnets forhold til sang? F: Jaaa (mm), hun er veldig glad i å synge, veldig interessert i sang. Hun kan huske mange tekster, som for eksempel, sånn, den dere, den teksten fra den der frost-filmen, den dere let it <u>go</u>.</p>	<p>Hun er veldig glad i å synge og veldig interessert i sang. Hun kan huske mange tekster, som for eksempel let it <u>go</u> fra frost.</p>	<p>Barnet er interessert i sang og er glad i å synge. Husker mange tekster.</p>	<p>Språk</p>

Med en fenomenologisk tilnærming er det viktig å utvise forsiktighet med tillegge besvarelsene mening, men å begynne med en holdning basert på forsiktighet og refleksjon (Dahlberg et al., 2008). I kolonnen for meningsfortetting ble innholdet i transkripsjonen stikkordsmessig sammenfattet. Utgangspunktet for analysen var å jobbe med meningsfortetting der jeg sammenfattet informantenes besvarelser. Her valgte jeg en metode der jeg raskt sammenfattet innholdet basert på min intuitive forståelse av informantenes besvarelser. I samsvar med hermeneutisk tradisjon gikk jeg senere tilbake og forandret meningsfortettingen til å reflektere ny forståelse (Dahlberg et al., 2008). I de tilfellene der informantene besvarte oppfølgingsspørsmål fra meg valgte jeg å være varsom med å tolke svarene, da noen virket som de muligens svarte bekreftende selv om de var usikre.

Jeg valgte å fokusere på å fullføre arbeidet med meningsfortetting på alle intervjuene. Deretter kunne jeg ta utgangspunkt i meningsfortettingen og se hvilke naturlige temaer som dannet seg for videre gruppering av resultatene (Brenner, 2006). Etter å ha arbeidet med meningsfortetting med alle intervjuene kunne stikkordene i meningsfortettingen benyttes til å etablere nye kategorier som jeg kalte for temaer. Temaene trådte tydelig frem fra teksten sett i lys av det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Hensikten med temaene var å kunne sammenligne de ulike informantenes besvarelser med hverandre. Temaene ble videre brukt for å dele inn resultatene i ulike kategorier. Arbeidet med analysen fulgte også prinsippene fra den hermeneutiske sirkelen (Kvale & Brinkmann, 2015) med et fokus som vekslet mellom

detaljer og helhet. De tematiske kategoriene ble til slutt; ulike typer musikkaktiviteter, planlagte eller spontane, hørsel, språk, motivasjon, relasjonen til andre barn, intersubjektivitet og musikalsk kommunikasjon.

3.7 Presentasjon av resultater

Med de ulike kategoriene på plass begynte arbeidet med å formulere presentasjonen av materialet. I kapittel fire blir undersøkelsens resultater presentert. Resultatene blir presentert med bakgrunn i de ulike identifiserte temaene. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at når sitater fra intervju gjengis må de tilpasses en skriftlig form. Sitatene er derfor ikke ordrett gjengitt, men jeg har forsøkt å legge meg så nært opp mot den originale uttalelsen som mulig.

I presentasjonen av undersøkelsens resultater opplever jeg informantenes egen stemme som særlig verdifull. Det er selvsagt viktig at en grundig vitenskapelig analyseprosess ligger til grunn, men jeg ønsker å bruke en del sitater for å levendegjøre de rike beskrivelsene som intervjupersonene mine bidro med. Det er deres beskrivelser som gir den virkelige beskrivelsen av deres livsverden (Dahlberg et al., 2008).

3.8 Etiske hensyn

I gjennomføringen av forskningsprosjekter må forskeren utvise hensyn til en rekke etiske problemstillinger. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016).

Barna som beskrives i denne undersøkelsen har ulike kombinasjoner av alvorlige funksjonshemninger, og er derfor en sårbar gruppe som har krav på ekstra beskyttelse av personvern og integritet (NESH, 2016). Det var derfor et viktig fokus at intervjuguiden fokuserer lite på negative konsekvenser av funksjonshemmingene hos de enkelte barna, og at spørsmålene ikke er identifiserende. Monica Dalen (2011) peker på at når man beskriver en minoritet som er sårbar og lett gjenkjennelig kan man få en etisk utfordring. Utfordringen

ligger i at forskningen kan risikere å fremstille et bilde som kan slå negativt ut for de involverte, og bidra til stigmatisering. Det er derfor viktig å tenke igjennom risiko for negative ringvirkninger av arbeidet man gjør når man ønsker å studere målgrupper som er sårbare. Barna som beskrives i undersøkelsen har sjeldne diagnoser og kombinasjoner av diagnoser, noe som gjør dem lett gjenkjennelige dersom ikke beskrivelsene formuleres godt med tanke på personvernet. Derfor var det viktig, i forskningsetisk lys, å vurdere hvordan informantenes fremstilling beskriver barna, slik at ikke fremstillinger som kan oppfattes som stigmatiserende eller diskriminerende blir beskrevet (NESH, 2016). I prosessen med å velge ut hvilken del av materialet som skulle presenteres ble det derfor viktig å anonymisere beskrivelser av barn, og å ikke vektlegge informasjon som er særlig av særlig sensitiv karakter. Dette var viktig for å ivareta respekten for barna som beskrives og deres menneskeverd. NESH (2016) vektlegger at særlig aktsomhet og ansvarlighet gjelder under spesielle forhold. Forhold de trekker frem som er aktuelle for denne undersøkelsen er blant annet at de som er gjenstand for forskningen, nemlig barna som blir beskrevet, i liten grad kan velge om de vil delta i forskningsprosessen.

På grunn av bruken av lydopptak, og fordi foreldre kunne komme til å gi identifiserende personopplysninger, er prosjektet meldepliktig til personvernombudet (NSD). Før tilmeldingen ble det utarbeidet et meldeskjema, samt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 1a) som informantene i undersøkelsen måtte signere før datainnsamlingen kunne begynne. Da en informant ikke lot seg anonymisere fullt ut ble vedkommende forespurt om å godkjenne at identifiserende personopplysninger kan forekomme (Vedlegg 1b). Intervjuguiden ble også vedlagt tilmeldingen. Fordi jeg som gjennomførte undersøkelsen er ansatt ved virksomheten som foreldrene og barna mottar tjenester fra, presiserte NSD at det var viktig at det fremgikk veldig tydelig for foreldre som deltok i undersøkelsen at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette ville få noen konsekvenser for tilbudet de mottar fra virksomheten. NSD godkjente prosjektet etter at det ble foretatt noen endringer i informasjonsskrivet (Vedlegg 2). Innleveringen av prosjektet ble utsatt fra juni til november 2016, dette ble også meldt til NSD (Vedlegg 3).

Informantene ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Alle deltakerne i studien fikk vite at deres informasjon ville bli anonymisert i presentasjonene av resultatene fra studien. NESH (2016) sier også at særlig hensyn må utvises dersom individet kan identifiseres direkte eller indirekte. Før undersøkelsen ble gjennomført var tanken at alle

informantene enkelt ville kunne la seg anonymisere. Etter at intervjuet med informanten som er musiker og spesialpedagog ble gjennomført ble det derimot tydelig at hennes erfaringer skiller seg ut fordi hun har en annen erfaring og kompetanse enn de andre informantene. Hennes erfaringer er særlig verdifulle nettopp på grunn av hennes kompetanse og erfaring. Jeg så at det ville bli vanskelig å anonymisere henne og samtidig presentere hennes erfaringer på en troverdig måte. Hun ble derfor forespurt om hun var bekvem med at hun vil kunne identifiseres ut fra enkelte av opplysningene om henne som fremgår av resultatene. Hun samtykket til dette skriftlig og muntlig.

Siden informantene fra skolens personale bestod av to lærere og en assistent, har jeg valgt å omtale dem som ansatte ved skolen når jeg legger frem deres uttalelser i resultatkapittelet. Dette har jeg valgt for å skjerme assistenten fra kunne knyttes direkte til uttalelsene og dermed bli mulig å identifisere. Noen ganger omtaler jeg informantene kun som «en informant». I uttalelser der informantens relasjon til barnet som beskrives er av betydning for innholdet velger jeg å omtale foreldrene som «en forelder». For å anonymisere har jeg valgt å referere til alle voksne som hunkjønn og alle barn som hankjønn selv om både informantene og barna de beskrev var av begge kjønn. I ett tilfelle beskriver en informant et navngitt barn. I denne beskrivelsen har barnets navn blitt erstattet med det fiktive navnet «Oscar».

3.9 Gyldighet og pålitelighet

Arbeidet med å sikre undersøkelsens gyldighet og pålitelighet har vært en rettesnor gjennom hele prosessen fra valg av tema frem til ferdigstillingen av denne oppgaven. I en kvalitativ undersøkelse vil man ikke kunne vurdere validitet og reliabilitet på samme etterprøvbare måte som i en kvantitativ undersøkelse (Brenner, 2006). Det er likevel viktig å strebe etter gyldige og etterprøvbare resultater også i kvalitativ forskning (Maxwell, 2005).

3.9.1 Undersøkelsens gyldighet

Maxwell (2005) beskriver at gyldighet i kvalitativ forskning ikke er noe man kan oppnå ved å følge en bestemt oppskrift. Gyldigheten henger sammen med relasjonen mellom resultatene som presenteres og virkeligheten, og det finnes ingen enkelt metode som kan ivareta dette fullt og helt. Gyldigheten kan snarere sees på som et mål å sikte etter (Maxwell, 2005). Kvale

og Brinkmann (2015) omtaler undersøkelsens håndverksmessige kvalitet som et sentralt element av validitet. Undersøkelsens gyldighet ivaretas ved å konstant være på vakt etter potensielle skjevheter som kan ugyldiggjøre mine observasjoner og fortolkninger, gjennom hele prosessen med undersøkelsen fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2005). For å ivareta undersøkelsens gyldighet har jeg derfor kontinuerlig evaluert mitt eget arbeid.

Maxwell (2005) beskriver to sentrale trusler mot en undersøkelses gyldighet. Den første er forskerens forforståelse/ bias, den andre er reaktiviteten til informantene. Informantene vil kunne bli påvirket av intervjueren og besvare ut fra det de tror forskeren ønsker å høre. Maxwell beskriver at man aldri vil kunne komme unna disse truslene. Derfor er det viktig å forstå hva forforståelse og reaktivitet innebærer for resultatene av undersøkelsen. Min forforståelse før jeg begynte på denne undersøkelsen er beskrevet i innledningen. Jeg er musikkpedagog, og hadde også lest meg opp på litteratur som omhandlet musikk for hørselshemmede, og hvordan musikk kan påvirke ulike funksjoner som hørsel og språk. Den fenomenologiske tilnærmingen ble dermed viktig, for å unngå at forforståelsen påvirket resultatene i for stor grad. Gjennom at spørsmålene ble stilt åpne, og prosessen med meningsfortetting og tematisk analyse, ble informantenes egne betraktninger styrende for hvordan innholdet ble analysert.

Brenner (2006) beskriver hvordan intervjuundersøkelser påvirkes av intervjuerens rolle, slik den farger undersøkelsen, og slik undersøkelsens informanter opplever intervjueren. Intervjueren vil ha en forforståelse som er påvirket av tidligere erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet som undersøkes (Dahlberg et al., 2008). Som beskrevet i innledningen til denne oppgaven har jeg bakgrunn som musiker og musikkpedagog. Dette gjorde at min forforståelse for temaet naturlig nok var preget av min bakgrunn. Inne på kontoret der intervjuene ble gjennomført var det mange bøker med temaer om musikk og andre fagbøker, og informantene i studien vil sannsynligvis ha oppfattet meg som en fagperson innen musikk. Mine informanter besvarte sannsynligvis mine spørsmål med en forforståelse om at jeg var interessert i deres positive erfaringer med temaet musikkaktiviteter. På samme måte er det sannsynlig at de foreldrene som meldte seg som informanter også hadde en positiv forforståelse knyttet til musikkaktiviteter, og at denne påvirket dem til å delta i undersøkelsen. Dette er ikke en trussel for påliteligheten når jeg er åpen om at disse forutsetningene vil ha

påvirket resultatene (Brenner, 2006), og undersøkelsen ikke har som formål å avdekke om musikkaktiviteter oppleves som positivt eller ikke.

I presentasjonen av resultatene har informantenes egne uttalelser blitt brukt for å gi leseren en mulighet til å vurdere om min tolkning av informantenes uttalelser kan støttes av deres egen måte å ordlegge seg på. Det har likevel vært nødvendig å redigere sitatene for å gjøre innholdet lesbart. Hvordan dette ble gjort er beskrevet i avsnittet som omhandler presentasjonen av resultatene.

3.9.2 Undersøkelsens pålitelighet

Undersøkelsens pålitelighet kan vurderes ut ifra hvorvidt undersøkelsens resultater vil kunne reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta undersøkelsens pålitelighet har det vært viktig med en åpenhet omkring prosessen som ligger bak innsamlingen av data til undersøkelsen (Dalen, 2011). Derfor er alle ledd av undersøkelsen beskrevet, fra valg av tema og informanter, til prosessen med intervjuene, transkripsjon og hvilke valg som ble gjort i analysen og videre i presentasjonen av undersøkelsens resultater.

Lydopptak ble brukt for å sikre en mulighet for å gjengi informantenes svar uten at innsamlingen skulle preges av min forforståelse, og intervjuene ble transkribert ordrett før resultatene ble analysert. Dette er den første intervjuundersøkelsen jeg har gjennomført, og i etterkant ser jeg at jeg har gjort noen små feil i innsamlingsprosessen. Jeg gjennomførte prøveintervju, og gjorde noen endringer i etterkant. I transkripsjonsprosessen opplevde jeg likevel at noen av oppfølgingsspørsmålene fremstod som svært ledende. I de tilfellene der jeg opplever at jeg har stilt uforholdsmessig ledende spørsmål har jeg valgt å ikke inkludere svarene i de resultatene som blir presentert.

3.9.3 Generaliserbarhet

Informantene som meldte seg til denne undersøkelsen hadde sannsynligvis en bakgrunn som tilsa at musikkaktiviteter var noe de hadde erfaringer med som de ønsket å dele. Utvalget var også ganske lite, med bare seks informanter. Resultatene kan ikke dermed generaliseres til

alle barn som har kombinasjonen av hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, uten videre undersøkelser. Indre generaliserbarhet oppstår når flere informanter i en undersøkelse gir svar som samsvarer med hverandre (Maxwell, 2005), dette ser man flere tilfeller av i min undersøkelse.

Maxwell (2005) beskriver at en generaliserbarhet utenfor gruppen som blir undersøkt, er vanskeligere å påvise. Samtidig betyr ikke dette at resultater fra kvalitative undersøkelser aldri er generaliserbare ut over den gruppen de har undersøkt (Maxwell, 2005). Ved å være tro mot mine informanternes uttalelser og ved å gjengi deres egne ord i resultatkapitlet vil det likevel være mulig å bruke resultatene i denne undersøkelsen som en sammenligning når man undersøker andre tilfeller innen samme felt.

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra analysen av intervjuene, ut ifra undersøkelsens problemstilling som er: «*Hva kjennetegner interaksjon der musikkaktiviteter inngår?*» Resultatene er gruppert inn etter de ulike temaene som ble identifisert i analysen. Det blir presentert et sammendrag av de ulike informantenes besvarelser. Sitater er brukt for å belyse informantenes besvarelser ytterligere. Resultatene viser at alle informantene beskriver musikkaktiviteter i mange ulike former og situasjoner, og at musikkaktiviteter gjennomgående er en positiv del av informantenes relasjon til barna de beskriver. Temaene identifisert i analysen er: Hørselsstatusens betydning for gleden og utbyttet av musikk, musikkaktiviteter og språk, musikkaktiviteter og motivasjon, musikkaktiviteter og relasjon til andre barn, musikkaktiviteter og intersubjektivitet og kommunikasjon gjennom musikkaktiviteter.

4.1 Musikkaktivitetene

4.1.1 Hvilke musikkaktiviteter forekom?

Informantene i utvalget beskriver en stor variasjon i hva slags musikkaktiviteter som finner sted. Informantene ble spurt om de brukte sang, rytmeaktiviteter, innspilt musikk og lytting, spill på instrumenter eller dans og bevegelse til musikk. De ulike informantene gav ulike svar, men samlet ble alle de ulike typene musikkaktiviteter i bruk av i hvert fall noen av informantene i studien.

Rytme så ut til å være spesielt viktig, for mange. Rytme kunne ta form som ulike rytmeleker, lydsamspill eller rytme brukt på kroppen til barna. Rim og regler var noe mange av informantene hadde erfaringer med at barna var interessert i. For de fleste av informantene var skillet mellom rytmelek og rytmiske bevegelser utvisket. Rytmiske bevegelser kunne finne sted til innspilt musikk, eller de kunne lage dem selv, for eksempel i forbindelse med at de skulle bevege seg.

Sang var også noe mange av informantene beskrev. Mange av informantene fortalte at de synger selv med barna. Informantene beskrev at flere av barna selv viser initiativ til å synge,

men dette gjaldt ikke alle barna som ble beskrevet. Noen av barna var opptatt av barnesanger, andre var mer interessert i lydsamspill med stemmen, gjerne lange dype toner. Det kom frem at flere av barna kunne lære seg sangtekster, og synger gjerne med når de hører innspilte sanger som de kjenner. Noen av barna synger med tegn, andre med stemme og noen med begge deler. Erfaringer med elever som kom til virksomhetens skole var at mange hadde erfaringer med sanger, knyttet til samlinger fra skole eller barnehage på hjemstedet.

Musikeren beskrev erfaringer med å bruke mikrofon i musikkaktiviteter, slik at de voksne elevene fikk mulighet til å leke seg med stemmen og å høre sin egen stemme. Her kunne de bruke effekter på anlegget. Hun gav også eksempler på at de voksne elevene kunne bruke stemmen i ulike variasjoner av improvisert sang eller stemmebruk uten tekst. Mikrofon ble ellers ikke nevnt av noen av de andre informantene i undersøkelsen.

En informant beskrev at ungdommer brukte mye innspilt musikk på telefoner og nettbrett via kanaler som spotify og youtube. De fleste beskrev at innspilt musikk kunne være populært hvis det var musikk som fenget barna, men noen av informantene fortalte at barna gjerne ville at noe skulle skje samtidig med lyttingen. Dette kunne være dans eller bevegelser, eller det kunne være at barna ønsket seg noe visuelt sammen med musikken. En informant beskrev at de for eksempel kunne høre på Kardemomme by samtidig som de så i boken sammen. Et annet eksempel var barn som liker ulike barneprogrammer med musikk, og som gjerne synger med når det kommer ulike filmer eller tv-program med sanger i. Musikkvideoer var populært blant både barn og ungdommer.

Musikeren i utvalget fortalte at hun bruker mye rytmisk samspill. Her inngår det ofte spill og improvisasjon på trommer. Musikeren har også et eget orkester med døve og hørselshemmede voksne elever som har en eller flere funksjonshemninger. Dette orkesteret baserer seg på et lys-system når de øver inn stykker på instrumenter. Elevene i orkesteret synger både med tegn og stemme. Musikeren og de voksne elevene lager egne sanger med temaer som opptar medlemmene.

4.1.2 I hvilke situasjoner forekom musikkaktivitetene?

Musikkaktivitetene, som informantene beskrev, kunne være planlagte, men de var også veldig ofte spontane. Dette gjaldt for alle typene musikkaktiviteter som ble beskrevet. Både de voksne og barna i utvalget kunne vise initiativ til å sette i gang musikkaktiviteter. Noen barn viser initiativ ved selv initiere en aktivitet, andre barn kunne indikere at de ønsket at de voksne skulle begynne aktiviteten. En informant beskrev at barnet kunne fysisk ta tak i hodet hennes og bevege det så munnen kom til øret. Barn med større språklig kompetanse kunne etterspørre «disco» eller ulike sanger og aktiviteter.

Bevegelse til innspilt musikk var gjerne noe de ansatte på skolen brukte i pausene. Spontan rytmisk samspill kunne forekomme i situasjoner hvor de skulle gå eller bruke kroppen. Flere av informantene fortalte om at barna kunne vise spontan interesse for musikk i omgivelsene, og reagere med oppmerksomhet eller med bevegelse til musikken.

Spontan sang kunne komme på initiativ fra både barna og de voksne. Noen laget egne sanger, her var det også eksempler på både barn og voksne som improviserte frem sine egne sanger både på kjente og nye melodier. En av de ansatte beskriver hvordan hun tenker om sang:

Jeg bruker alltid sang. For å snakke og for å tulle eller gi beskjeder. Vi kan godt lage sanger selv, vi har sangstunder eller vi tar en sang for å ta en pause og røre litt på oss.

En av informantene beskrev at de hadde en kombinasjon av planlagte og spontane aktiviteter i arbeid med barn i grupper. Hun beskrev at hun kunne ha med seg en gitar inn sammen med barna, og spontant finne den frem og lage ulike sanger om ting som skjedde rundt dem eller ting barna var opptatt av:

Jeg hiver meg på når det kommer et initiativ, hva som helst egentlig fra barna, da drar vi det inn i sangen eller dikter noe om det. Hvis det skjer noe, som at noen snubler eller det kommer en legokloss fykende, noen blir sur eller noen hopper, da kan vi dra det inn og lage en sang av det.

Disse improviserte sangstundene kan føre til at elevene senere tar eget initiativ til å dikte sanger:

Vi har et speil som de kan gjøre alt mulig rart foran, for å bli bevisst på seg selv og hvordan de ser ut, og hvordan kroppsspråket er og sånn. Der er det ofte en eller annen som blir sittende foran speilet og synge og styre, og da finner de gjerne på en del sånn improviserte sanger selv. Enkelte er spesielt gode på det, men det er også noe som noen plutselig kan oppdage; at det er jo noe de klarer å gjøre. Selv om de kanskje hverken har godt gehør eller er flinke til å synge. Der kan de på en måte leke seg frem gjennom å dikte opp sang.

Informantene beskrev mange ulike musikkaktiviteter som forekom i mange ulike situasjoner. Beskrivelsene viser at både barna og de voksne kunne være initiativtakere til aktivitetene, og at de kunne forekomme komme planlagt, delvis planlagt eller spontant.

4.2 Hørselstap og musikkaktiviteter

Informantene ble spurt om hvorvidt de opplevde at barnas nedsatte hørsel påvirket deres glede og utbytte av musikkaktiviteter. Svarene varierte noe. Blant personalet ved skolen svarte de fleste at dette varierte og ble påvirket av ulike faktorer, både hørselstapets omfang, barnas tidligere erfaringer med musikkaktiviteter og andre årsaker. I følge flere informanter var det veldig individuelt hvorvidt barnas nedsatte hørsel påvirker deres utbytte av musikkaktiviteter. Informantene var i utgangspunktet samstemte i at hørselstapet ikke nødvendigvis innvirker negativt på barnas utbytte av musikkaktiviteter, men at det er flere faktorer enn hørselstapet som påvirker hvilket forhold barna har til musikk. Her er noe av det de ansatte ved skolen fortalte:

Det er veldig mange av elevene våre som er glad i musikk, og de kan være nokså sterkt tunghørte. Likevel bruker de masse musikk og har stor interesse for det.

Det er vanskelig å generalisere om hvilket utbytte barna har av musikk. Det er like forskjellig som barn er forskjellige hva de har utbytte av.

Alle elevene våre har sine særpreg, men de som kan nyte og ha glede av musikk er heldige. Jeg ser at det er viktig for dem.

En i skoleansatt påpekte at en del av barna som ikke har noen hørselsrest kanskje har lite utbytte av musikkaktiviteter, men at selv de elevene kan ha stor glede av rytmeaktiviteter der rytmen kan sanses taktilt gjennom kroppen for eksempel gjennom vibrasjonsgulv eller ved å klappe direkte på kroppen. En av de andre i personalgruppen sier noe lignende, men understreker at det er store variasjoner, og at selv mange elever med svært nedsatt hørsel har stor glede av musikk, men at dette varierer fra elev til elev:

De som har minst hørsel er det jo ikke alltid at har noe særlig interesse av å høre musikk, for eksempel. Rytme kan de allikevel ha større eller mindre interesse av, fordi rytme kan kjennes. Noen også blir ekstra opptatt av rytme tror jeg, nettopp fordi de har nedsatt hørsel. Rytme kan du kjenne og da kan også få tak ting de ikke hører.

Noen av informantene hadde erfaringer med barn med cochleaimplantat. Det var ingen som opplevde at cochleaimplantatene var til hinder for barnas interesse for, eller glede av musikkaktiviteter. En informant fortalte om sønnen som har veldig mye entusiasme og glede rundt musikkaktiviteter. Sønnen har et veldig stort engasjement for musikkaktiviteter av mange ulike slag. Hun beskrev at sønnen liker å slå seg løs og spille på ulike instrumenter. Hun beskrev også at sønnen synger, og kan teksten til mange barnesanger. Selv om implantatet gir en annen lydopplevelse enn naturlig hørsel virket det ikke som om det reduserte musikkgledden:

Selv om den målbare musikken kanskje er annerledes så tenker jeg at det følelsesmessige utbyttet er det eneste han kjenner. Jeg tenker at hans følelsesregister blir tent like mye som alle andres følelsesregister av ulike typer musikk. Han kjenner ikke noe alternativ. Så jeg har ingen grunn til å tro at hans utbytte er annerledes fordi om han hører annerledes.

Denne informanten forklarer videre at cochleaimplantatene kan gi ham vanskeligheter med å skille ut musikk i støy, og at han gjerne tar av seg taleprosessen hvis det blir for mye bakgrunnsstøy, eller musikken spilles for høyt. Denne gutten kan kjenne igjen bassrytmer og bli observant på musikk selv hvis den er langt borte. Han kan også reagere spontant på musikk uten at taleprosessen til cochleaimplantatene er tilkoblet. For eksempel når det er konsert på torget i byen.

Flere av de skoleansatte beskriver at musikkaktiviteter kanskje er enda mer viktige for disse elevene, enn de er for elever som ikke har funksjonshemninger eller hørselsnedsettelse fordi musikkaktiviteter er mer tilgjengelig for barna enn talespråklig kommunikasjon er. En av informantene beskriver musikkaktiviteter som noe som barna kan delta i på lik linje med jevnaldrende:

På mange måter tenker jeg at i musikken er de jevnbyrdige med andre barn. I hvert fall de elevene som jeg jobber med, de har vel så mye glede av det som jevnaldrende barn.

Ved siden av skolen ligger en kirke tilrettelagt for døvblinde, og i denne er det et eget musikkulv der man kan føle vibrasjonene i musikken gjennom gulvet. De ansatte på skolen fortalte at de har erfaringer med barn og ungdommer som har lite utbytte av musikk. Dette ble beskrevet som helt døve elever. Samtidig kunne personalet fortelle at også disse elevene kunne respondere på rytme og taktilt presentert musikk:

Kanskje de ikke har blitt introdusert til det fra de var små. Du kan snakke om det, men når de ikke hører det eller forstår hva musikken er. Men da er det jo ofte helt døve elever. Samtidig så har du motsetningen; hvis du går opp i sansekirken vår, og de kan ligge på musikkulvet og føle vibrasjonene så synes de jo det er godt, så det er noe med i hvilken form man formidler musikken

Cochleaimplantater etterligner naturlig hørsel med en elektronisk erstatning. Når barn med cochleaimplantater kobler taleprosessen fra har de ingen hørsel. En av foreldrene beskrev at sønnen kunne koble fra taleprosessen hvis musikken ble for høy. Han kunne likevel være svært engasjert i musikken og svinge seg ivrig til barnedisko på danskebåten uten implantatene gjennom å kjenne musikken på kroppen.

Musikeren som ble intervjuet beskrev at da hun begynte å jobbe med døve trodde hun at hørselsstatus var viktig. Det overrasket henne at så mange hadde et så sterkt forhold til musikk allerede før hun kom i kontakt med dem. Nå har hun kommet til en forståelse av at hørselsstatus nok ikke er særlig viktig. Det er kanskje lett å forklare liten musikkinteresse med hørselsstatus, men det finnes mange hørende som ikke har et nært forhold til musikk. Hun tenker at det er mer naturlig å dele folk inn i mer eller mindre musikkinteresserte uavhengig av hørselsstatus:

Jeg tenker ikke hørende eller døve, men heller at noen har et sterkt forhold til musikk og andre har ikke et så sterkt forhold til musikk. Det er jo mange hørende som ikke har på en måte oppdaget det eller bruker det noe særlig i seg selv da, og på samme måte er det med døve tenker jeg.

Gjennomgående svarte informantene i undersøkelsen at hørselsstatus ikke nødvendigvis påvirket barnas glede eller utbytte av musikkaktiviteter. Noen av informantene gav eksempler på at elever med svært lite eller ingen hørsel kanskje ikke hadde så stor interesse for musikk, men samtidig kom det frem eksempler på situasjoner der også disse elevene kunne vise interesse for musikk og rytme hvis denne ble spesielt tilrettelagt for dem så de kunne sanse rytmen taktilt.

4.3 Musikkaktiviteter og intersubjektivitet

Det fremgikk mange eksempler på at musikkaktiviteter er en lystbetont vei inn i interaksjon med barna. Begge foreldrene som var med i undersøkelsen fortalte at musikk var av stor betydning for relasjonen deres til barna. Også de ansatte ved skolen fortalte at musikk opplevdes som en viktig måte å interagere med barna på. For noen er musikkbasert samspill kanskje den viktigste formen for samspill, mens andre beskriver at musikkaktiviteter er en av flere veier inn til godt samspill. Alle informantene beskrev musikkaktiviteter som en spesielt positiv form for interaksjon. Blant foreldrene kom det flere eksempler på den delte opplevelsen som sentral i situasjoner der det forekom musikkaktiviteter. Det kom mange beskrivelser av hvordan musikkaktiviteter skaper en ramme for felles oppmerksomhet og felles opplevelser, og at den rammen oppleves som veldig viktig. En av foreldrene beskriver hvordan musikk påvirker samspillet mellom henne og barnet:

Musikk kan være en arena hvor vi kan ha veldig flotte felles opplevelser som ikke krever noen videre talenter. Du bidrar med det du kan, og deretter nyter vi resultatet sammen. For ingen av oss er noen eksperter på musikk. Så vi koser oss, vi har gode felles opplevelser.

Hun sier videre dette om hvorfor musikkaktiviteter er en god ramme for felles opplevelser:

Vi skal ikke analysere det vi hører, vi skal bare ha en god opplevelse av noe som er fint eller gøy eller morsomt eller trist eller hva det nå enn er, musikken bringer dette frem i oss.

Flere av informantene understreker at musikkaktiviteter gir muligheter for å møtes i en form for kommunikasjon der man er likeverdige partnere, og at dette opplevdes som meningsfylt og viktig:

Det gir mening for oss, alt som er kommunikasjon, som gjør at han skjønner at jeg skjønner, og jeg skjønner han skjønner, det gir mening. For det er ikke så mange av de plattformene [...] Så er det jo trappetrinn der også tenker jeg. Man starter en plass. Når vi hører på musikk og er på konsert, da beveger han seg veldig til musikken, ja han sitter jo og digger, og da kan man være med i bevegelsen. Da deler man på samme måte, at man gjør det samme som. Jeg ser at du gjør, og jeg gjør det samme som deg.

De ansatte ved skolen fortalte også om at musikkaktiviteter spiller en viktig rolle i å etablere og å videreføre et godt samspill med elevene. Her la de vekt på at det var svært ulikt fra elev til elev hvordan og om musikkaktiviteter ble brukt. Det kom det flere eksempler på hvordan musikk ble brukt for å etablere og å pleie en god kontakt med elevene. En ansatt beskriver hvordan hun har hatt et viktig utbytte av å bruke musikk i relasjonen til en av sine elever som hun jobber tett innpå:

Sang er en del av den gode tilknytningen, relasjon og samspill oss imellom vil jeg påstå.

Informantene i denne undersøkelsen gav uttrykk for at musikkaktiviteter var en form for aktiviteter som styrket opplevelsen av å være sammen i øyeblikket, og de vektla ofte dette som en sentral del av det de opplevde som viktig med å inkludere musikkaktiviteter i interaksjon med barna.

4.4 Sang i stedet for tvang; musikkaktiviteter som motivasjon

Et tema som kom frem i alle intervjuene i denne undersøkelsen var det viktige elementet av musikkaktiviteter som motivasjonsfaktor. Det ble beskrevet at mange av barna trenger ekstra motivasjon for å delta i sosiale sammenhenger og for å gjennomføre mindre lystbetonte aktiviteter. Blant informantene kom det mange beskrivelser av at musikkaktiviteter kunne være nyttige for å avlede vanskelige situasjoner eller for å motivere barna til å gjøre ting de ikke har spesielt lyst til å gjøre. En av informantene forklarte at hun ofte lager en «gå på do sang» der hun synger og spiller på gitar:

I tilfeller der det fort kan bli NEI og at barnet setter seg ned på rompa for å slippe å gjøre det jeg vil at han skal gjøre, for eksempel gå på do, da kan jeg begynne å spille på gitaren og synge, så det blir en rytmisk takt som vi kan marsjere til, og så synger vi om å gå på do. Da kan han helt glemme å si nei, og bare følge strømmen inn på do.

Informanten beskriver hvordan en vanskelig situasjon blitt snudd til en positiv opplevelse, både for barnet og den voksne ved å inkludere en musikkaktivitet i handlingen. En annen informant beskriver hvordan sang kan brukes som avbrekk i undervisningen. Når barna er lite motiverte, slitne eller trenger et avbrekk:

Hvis barna er slitne i oppmerksomheten sin, eller det har vært litt mye og stemningen er dårlig kan jeg klappe og synge og tøyse og lage et brudd og noe uventet.

Musikkaktiviteter kan skape et brudd, noe positivt og uventet. Det kom mange andre eksempler på hvordan musikkaktiviteter kunne virke motiverende, i situasjoner som ellers kunne oppleves som vanskelige. Informantene hadde flere eksempler på at barna kunne ha ulike motoriske utfordringer, som svak muskeltonus eller utfordringer med motorikk. For disse barna kunne musikkaktiviteter motivere barna til å bevege seg på ulike måter. Et barn som har ulike utfordringer med motivasjonen til å gå, kan for eksempel enklere motiveres dersom de bruker rytme og sang for å understreke rytmen i skrittene. En av informantene beskriver hvordan musikkaktiviteter motiverer barnet til å gå:

Oscar skal gå, men skjønner ikke alltid at han skal det. Da kan vi å gå på tur og synge sammen, da gjør vi noe felles. Når man er sånn som Oscar skjønner man ikke helt; hva er formålet med å gå? Han vet jo ikke alltid hvor vi skal, og det er jo kanskje

morsommere å sitte og sanse gresset. Man må jo det og, men hvis man skal fra A til B, så ville man jo bare kunne ha satt ham i vogna og tenkt at vi må trille. For oss så har det en verdi å tenke at han skal bruke kroppen sin og at han også innimellom på veien kan vise oss ting som vi kan snakke om. Men vi må også gå, vi kan ikke bare sitte, så da er det å synge kjempeviktig for oss. Da gjør vi noe felles, jeg tar ham i hånden og så bruker jeg lyder.

Musikeren beskrev at hun ikke startet med musikkopplæring for at det skulle forbedre andre ferdigheter, men hun opplevde at det kom positive bivirkninger ut av å arbeide med musikk. I musikkundervisningssituasjonene i voksenopplæringen kom mange ting som de før hadde arbeidet med nå helt naturlig:

Veldig mye av det som jeg tidligere hadde «kunstig» lagt til rette for i klasserommet fikk jeg nå gratis. Det å være i en gruppe, sosialisering, konsentrasjon og kommunikasjon, ja i forhold til veldig mange av disse målområdene som jeg hadde jobbet med. Plutselig så var jo det bare en naturlig del av det å spille i en gruppe.

Flere av de ansatte ved skolen fortalte at dans og bevegelse til musikk var en populær pauseaktivitet som forhindret uro blant barna. En ansatt beskrev at pausene av og til kunne oppleves som lange og litt preget av uro, så da kunne de sette på musikk og danse. En annen beskrev at elevene selv ofte tok initiativ til å sette på musikk og slå seg løs i matpausen:

I den lange pausen vi har da pleier vi å ha det sånn at de får sette på musikk og danse og flippe litt ut liksom. For da har vi problemer med at noen ikke er ferdig med å spise og så kan vi ikke holde alle ved bordet. Da kan vi holde noen i sjakk ((humrer)) som finner på mye tull og tøys.

Musikkaktiviteter som motivasjon eller som en erstatning for tvang, var noe som flere av undersøkelsens informanter hadde erfaringer med. Enten for å lette stemningen hvis det var mye uro, eller for å klare å gjennomføre mindre lystbetonte aktiviteter. En forelder beskrev at hun kunne bruke musikkaktiviteter for å roe situasjoner der hun ellers hadde måttet bruke makt for å holde barnet sitt fast og roe ham ned.

Musikkaktiviteter kunne altså påvirke interaksjonen ved å være en erstatning for tvang eller ved å gjøre vanskelige situasjoner enklere for både informantene og for barna, enten ved å flytte fokus, eller ved å gjøre situasjonen mer lystbetont.

4.5 Musikkaktiviteter og språk

Ingen av informantene i mitt utvalg ville verken avkrefte eller bekrefte at musikkaktiviteter påvirket barnas språkutvikling signifikant. Likevel kom det frem i intervjuene at mange av informantene så at musikkaktiviteter var en lystbetont tilnærming til språk og begrepslæring som barna trivdes med.

Flere beskrev at både tegn og ord så ut til å læres bedre og raskere når de ble lært inn gjennom sang eller rytmelek. De ansatte på skolen var samstemte i at rim, regler og rytmeleker var en naturlig del av språkopplæringen, men at det ikke kunne erstatte annen mer tradisjonell opplæring. En av informantene savnet gode og enkle nok rim og regler for litt eldre barn og ungdommer. Hun opplevde at det ble vanskeligere å finne egnede rim og regler til elevene når de ble større men fortsatt var på et lavere språklig nivå. Flere gav også eksempler på at barna kunne lære seg relativt kompliserte sangtekster utenat. En skoleansatt beskriver hvordan rytmeleker kan bidra til å støtte språkutviklingen:

Dette barnet som har veldig stor glede av både sang og rytme tar både tegn og ord fra rytmeleker til seg med en gang og bruker dem i sitt språk.

En informant beskriver hvordan leseopplæring går enklere når det kommer rim og regler i leseboken, hun beskriver at barna får en annen flyt i lesingen og en annen motivasjon til å lese når det kommer rim enn i annen tekst:

I leseboka kommer det regler med jevne mellomrom, og det er bra for det er en del av morsarven, noe du skal ha med og vite noe om. Når barna leser disse synes de det er veldig stas, og de merker at det er en annen måte å lese på enn ellers, når det er rytme.

Igjen blir gleden i musikkaktiviteter trukket frem som positivt. Informantene beskriver at språkinnlæringen ikke nødvendigvis går fortere med musikkaktiviteter, men at musikkaktiviteter kan bidra til å gjøre lesing, skriving og innlæring av nye ord mer lystbetont.

4.6 Musikkaktiviteter og relasjonen til jevnaldrende

Ingen av spørsmålene i intervjuguiden handlet om musikkaktiviteter og forholdet mellom barna og andre jevnaldrende barn med og uten hørselshemming, men flere av informantene kom likevel med beskrivelser som tydet på at musikkaktiviteter også kunne påvirke barn-barn interaksjon.

Noen av musikkaktivitetene som var helt voksenledet, andre ble satt i gang av voksne og senere tatt i bruk av barna på eget initiativ. En av informantene beskrev at musikkaktiviteter som først ble introdusert til barna av de voksne kunne hentes inn i interaksjonen barna imellom på et senere tidspunkt.

De bruker sanger som de har hatt ofte i samlinger, sånn at de kjenner den godt. Da kan de påvirke hverandre til å begynne å dramatisere den sangen sammen. Hvis én først setter i gang så kan det komme andre til som vil være med på det samme.

Barna kan også lettere finne hverandre i leken hvis den voksne setter i gang med musikkaktiviteter:

Når jeg sitter på gulvet med gitaren og synger da opplever jeg ofte at i elevgrupper hvor de ellers ikke viser så mye interesse for å ta kontakt med hverandre, så søker de inn i samme aktivitet ofte rundt akkurat der hvor jeg sitter og spiller og synger.

En av informanten fortalte om et barn som hadde hatt en veldig positiv opplevelse, knyttet til musikkgruppe for barn. Gruppen var i regi av kulturskolen der de bor. Musikkgruppen ble beskrevet som den eneste arenaen de hadde møtt som fullt ut kunne inkludere barnet sammen med andre barn. Andre situasjoner har vært preget av utestenging, latter og peking.

Kulturskolen ble beskrevet som den eneste arenaen der barnet ble inkludert uten diskriminering. Informanten beskrev at forklaringen på dette lå i at læreren for denne aktiviteten behandlet barnet likt som de andre barna uten å gjøre noe stort ut av forskjellene mellom ham og de andre barna:

I kulturskolen så har vi opplevd lærere som virkelig har satt rammene på en sånn måte at han har blitt fullt inkludert og han har fått sunget sammen med andre barn på helt lik linje med de andre. De gangene han ikke har sunget så har hun vært med og beveget munnen og ingen av ungene har gjort narr av ham. Han har vært med på lik

linje med de andre. [...] Der var han 100% inkludert, så det har musikken betydd for ham. Det har gitt ham i hvert fall to arenaer med full inkludering og ingen diskriminering. Begge de stedene har vært i regi av kulturskolen [...] Det har vært veldig godt for ham å oppleve at han er med, han også, sammen med «vanlige barn».

En av de ansatte på skolen beskrev hvordan de kunne bruke musikkaktiviteter sammen med søsknene til barna som er på deltidsopphold sammen med familien sin. Da har de ulike aktiviteter i gymsalen som innebærer dans og rytmelek:

Vi har en som heter hoppedansen. Den er veldig rytmisk, og veldig morsom. Da blir det både et samspill mellom de to som hopper sammen, og holder hverandre i hendene, også blir det samspill mellom hele gruppa for at de hopper og stiller seg på en plass. Så hopper noen mellom dem igjen og stiller seg bortenfor og så videre. Så det blir også et samspill i hele gruppa. Det blir dobbelt samspill samtidig kan du si.

Det kom mange beskrivelser av hvordan musikkaktiviteter ble et bindeledd mellom noen av barna i deltidsgruppene. Barna i deltidsgruppene vil ofte helst ha kontakt med de voksne fordi de enklere blir forstått av dem. Musikkaktiviteter kan gi barna en mulighet til interaksjon med hverandre:

Det er ofte sånn at de helst vil kommunisere med de voksne, for de vet at der er det lettere å få til det de ønsker da. Så vi har ofte det fokuset at vi skal prøve å få dem til å søke hverandre for å kommunisere. Da merker jeg at det skjer mere av seg selv når vi bruker sang og musikk. At de i hvert fall blir interessert i å være nærmere hverandre. Rett som det er, nesten uten at de har tenkt over det så, så kommer den ene og begynner med ett instrument og så kommer den andre og begynner med et annet instrument og så blir det, uten at de har planlagt det, til et samspill mellom dem. Det oppstår på en måte på grunn av at musikken er der. Da kan vi etter hvert bli bevisst på at nå har vi samspill, eller nå, nå skjer det noe mellom oss her.

Musikkaktiviteter ble også beskrevet som en måte å gi barna og ungdommene en tilknytning til jevnaldrende barns kultur. Gjennom å høre populærmusikk, og ta del i de populærekulturelle fenomenene som jevnaldrende er interessert i:

Jeg tenker at det blir en del av jevnaldrendekulturen som de kanskje kan få med seg. De liker også å se på noen av de samme tv-serier som andre jevnaldrende ute på

vanlige skoler ser på. Jeg tenker at det er jo en del av kulturen de får med seg. Det blir litt snevrere her når man ikke har så mange å speile seg i.

En av informantene beskrev noen av utfordringene ungdommene ved skolen kan ha knyttet til identitet og ungdomstid. Hun beskrev hvordan ungdommenes interesse for musikk på nettbrett og telefoner kunne gi dem en innfallsport til å få til felles samspill dem imellom:

Det kan være en innfallsport til felles samspill. At man vil vise frem noe og nå har vi fokus her. Samspill kan være vanskelig for våre elever og da har de en slags tredjepart, enten på sitt brett, eller kanskje eller på sin telefon som de kan vise frem og samtale om.

Informantene gir eksempler på at barna de beskriver kan ha vansker med å forholde seg til jevnaldrende, og kan ha utfordringer med å bli akseptert og inkludert i barnegrupper med barn med typisk utvikling. Musikkaktiviteter blir beskrevet som en type aktiviteter som kan innebære at barna lettere inkluderes i ulike sosiale aktiviteter med jevnaldrende.

4.7 Kommunikasjon gjennom musikkaktiviteter

Det kom mange beskrivelser av noe som opplevdes som unikt i den kommunikative opplevelsen i situasjoner med interaksjon som inneholdt musikkaktiviteter. Beskrivelser fra informantene bar ofte preg av at det var mindre risiko for å feile i sine forsøk på kommunikasjon når kommunikasjonen foregår gjennom musikkaktiviteter. En av informantene beskrev det på denne måten:

Jeg tror det veldig sjeldent oppleves som et mislykka forsøk på å kommunisere når man har en rytmelek eller synger sammen.

Hennes beskrivelser gav eksempler på at barn ble modigere i sin kommunikasjon når de kunne bruke musikkaktiviteter i sin tilnærming, både til barn og voksne. Barn som kanskje kvier seg for talespråklige eller tegnspråklige tilnærminger til kommunikasjon, kan tørre å gå inn i interaksjon med andre når musikkaktiviteter er grunnlaget:

Sang og musikk gir en egen motivasjon og en frimodighet, det blir nesten som å kle seg ut med utkledningstøy. Mange tør å være mer åpne og vise frem mer, snakker mer

og kommuniserer mer. Når barna kler seg ut tør de mer fordi de tar på seg en rolle, og det blir litt det samme når vi synger i stedet for å sitte og prate, da blir de ofte modigere.

I undersøkelsen kom det mange beskrivelser av at musikkaktivitetenes kommunikative muligheter ble verdsatt av mange av informantene. En av informantene beskrev hvordan musikkaktiviteter kan bli ekstra betydningsfulle for personer som ikke klarer å uttrykke seg så godt gjennom språket:

Det å få til en musikalsk kommunikasjon gjennom musikk, det ser jeg betyr veldig mye for enkelte. Kanskje særlig for de som har problemer med å uttrykke seg språklig, enten om det er talespråk eller tegnspråk. Da blir på en måte plutselig musikken en slags kanal for å uttrykke seg.

Musikkaktiviteter ble trukket frem av flere informanter som ekstra betydningsfylt hos barn som ikke har et forståelig ekspressivt språk. En informant beskriver hvordan musikkaktiviteter blir en form for erstatning for det ekspressive språket for barnet hennes. I beskrivelsen av dette barnet kom det frem at musikkaktiviteter eller musikalsk samspill og ulike former for lydsamspill var den viktigste veien inn til å kunne kommunisere med barnet. I kontakten med dette barnet ble det vektlagt at det taktile elementet i musikkaktivitetene var veldig viktig. Dype basstoner og kraftige rytmer appellerer i særlig stor grad. Informanten kviet seg for å kalle dette lydsamspillet for musikk, men så mer på det som en form for kommunikasjon med musikalske elementer:

[...] du kan kalle det å kjenne på lyd. [vi kjenner] vibrasjoner, holder på munnen mens vi lager lyd, vi lager lyd og så stopper vi, så gir ham en lyd for å fortsette, så mye av samspillet går på det.

En av de ansatte fortalte også at musikalsk kommunikasjon hadde vært sentralt i arbeidet med sterkt funksjonshemmede barn. Dette var for ganske mange år siden. Da hadde de brukt vibrasjonsplate på gulvet, og hatt en type program som innebar musikk, kroppskontakt og bevegelse. Dette stod på timeplanen og de gjorde det hver dag. Hun beskrev noe av hvordan musikkaktiviteter ble en form for kommunikasjon i arbeidet med disse barna:

Når jeg har jobba med multifunksjonshemmede barn så har det vært mer kommunikasjon i det. Å lytte til hverandre. Kanskje bruke lyden til den andre for å

lage en liten melodi av, eller en kommunikasjon til hverandre. Å svare hverandre, det kan være en liten rytme i pusten.

Flere informanter beskrev hvordan musikkaktiviteter kunne være med på å bistå barna i å kommunisere ulike følelser. En informant beskrev hvordan lytting til musikk kunne brukes til å kjenne på følelser og få satt ord på dem hos et barn som fikk veldig sterke følelsesmessige reaksjoner på musikken. Flere av informantene snakket om at musikk kunne bidra til å nyansere opplevelser for barn som har en sterk svart/hvitt holdning til følelser. Ved å lytte til musikk kan de introdusere begrep som vemodig eller melankolsk, og forklare at det ikke nødvendigvis bare finnes glad og trist. En av informantene fortalte at ved å gi barna tilgang til instrumenter kan gi dem en mulighet til å formidle følelsene sine:

Noen ganger gir jeg på en måte bevisst tilgang på instrumenter så barna får vist følelser. Irritasjon, eller at man er skikkelig gira og glad. Da er det gjerne trommer eller noe som bråker litt, eller jeg prøver å lage en rytme eller noe annet enn bare bråk. Så de får liksom uttrykt seg da, på instrumenter, når de har vært i forskjellige stemninger.

En annen informant forklarte hvordan rytmeaktiviteter kunne være en viktig måte å søke samspill og kontakt for av barna hun har jobbet med:

I forrige uke var vi på middelalderfestivalen, og satt og prata. Barnet begynner plutselig å si «klokka ett var jeg mett» og ser på meg for å indikere at vi skal fortsette sammen.

Den felles opplevelsen av å lytte til musikk sammen ble trukket frem av flere av informantene. At musikken skapte en ramme rundt samværet som gjorde at de kunne være i øyeblikket. En av foreldrene beskrev at det å gå på utendørs konsert sammen om kvelden om sommeren var en helt spesiell opplevelse:

Jeg kan ikke vite hva han tenker når han koser med meg, jeg kan ikke vite hvor han er i sin verden, for hans verden er så annerledes enn min. Men når vi står der og musikken og rytmen bare dunker i oss begge to, da har du ikke plass til så veldig mange andre tanker. Og når jeg slår takten på ham og sier «jeg hører det samme som du hører» og han snur seg og smiler til meg og sier at «jeg og du vi deler helt det samme» da tenker jeg at det er så magisk at du skal nesten ikke tro at det går an.

I denne beskrivelsen er konsertopplevelsen noe som oppleves som mer enn bare en hyggelig felles opplevelse, sammenlignet med barnesanger eller musikkaktiviteter med typisk utviklede søsken der de har mange muligheter til å kommunisere, og så mange gode felles plattformer for samvær. Forelderen beskriver at de har færre sånne anledninger med dette barnet, så når de kan nå inn gjennom musikken beskriver hun det som unike og viktige øyeblikk av kommunikasjon:

Jeg føler at det er mer kommunikasjon enn musikk og det er vel det som jeg prøver å beskrive som er forskjellen mellom det med barnesanger, at det inneholder et veldig element av kommunikasjon. Det å være på konsert med ham innebærer det veldig elementet av kommunikasjon som vi ikke kan finne noen andre plasser. Derfor blir det på en måte noe helt annet enn å gå på konsert med søsteren hans, ikke sant, for vi kan godt sitte hjemme og snakke i sofaen om noe, eller si noen ting eller gjøre noe.

Denne forelderen beskriver hvordan den delte musikkopplevelsen oppleves som noe mer enn bare en delt musikkopplevelse. Hun beskriver at veien inn i kommunikativ musikalitet har vært en lang prosess. Tidlig i prosessen kunne hun oppleve at musikkaktiviteter var viktig i samspillet med barnet i det hele tatt:

Før synes jeg at det var noen ting som det ble spurt veldig mye om, da han var liten. Det ble forventet at fordi at han er sånn så skal han like musikk. Han gjør til og med ikke det, sant! Det kan han heller ikke!

Men interaksjoner med musikkaktiviteter har utviklet seg og forelderen beskriver at nå har musikkaktiviteter blitt noe av det viktigste samspillet de har med barnet:

[...] det er vesentlig, men på en annen måte enn det som kalles sang og musikk, for det blir større. Når vi er på konsert så kan man ikke si at det blir annerledes, men opplevelsen blir annerledes for det er ikke musikkopplevelsen i seg selv som blir det største, det er det at vi deler det.

Felles for informantene i denne undersøkelsen er at alle beskriver at kvaliteten i opplevelsen av samspill kan bli svært god i ulike situasjoner som involverer musikkaktiviteter. Det er også flere som beskriver at nettopp denne kvaliteten er mer viktig i relasjonen til barn med hørselshemming i kombinasjon med andre funksjonshemninger enn det er i kommunikasjon

med barn som har en mer normal utvikling. Begge foreldrene i undersøkelsen forklarte at musikkaktiviteter var mindre viktige i relasjonen til de andre barna deres.

Blant elevene er det også noen med andre morsmål enn norsk. Disse barna kan gjerne forsøke å ytre noe på morsmålet som ikke blir forstått. En informant beskriver hvordan de kan hente frem noen av disse ordene og lage rytmelek og samspill:

Vi har også flerspråklige som kan komme med ord fra språket de snakker hjemme. Ord som vi på skolen ikke skjønner bæret av, og da kan vi gjenta de ordene i en rytmelek, for å bruke de i et samspill selv om vi ikke vet hva de betyr. Så får det en plass, det blir ikke bare overhørt, eller oversett. Det får en plass i mellom oss og eleven.

Kommunikasjon og relasjon er temaer som går igjen i mange av beskrivelsene i denne undersøkelsen. Musikeren beskrev at det kommunikative i musikkaktivitetene med de voksne elevene kunne oppleves som svært gripende for henne. Hun sammenlignet det med opplevelsen hun som musiker kan ha når hun spiller med andre profesjonelle musikere, og alt klaffer. Det er sterke opplevelser:

Hvis jeg tenker på meg selv i de settingene hvor jeg jobber som musiker med andre musikere, så plutselig så er det sånne øyeblikk hvor alt bare stemmer, hvor alle kanaler er åpne. Man føler at nå er vi kanskje en fem seks stykker som er i det, som rir på en sånn bølge sammen. Det er en forståelse som er så flott da, og den opplevelsen den kan like godt skje her. Det har ikke noe å gjøre med hvor teknisk flink man er, det har ingenting med det å gjøre i det hele tatt. Det er noe av det som jeg har opplevd, som jeg synes er helt fantastisk. Nettopp det at verdien av musikk, og kommunikasjon gjennom musikk, har ingenting med hvor flink du er, eller om du synger rent. Det spiller ingen rolle, det er ikke det som er det viktige da.

Videre forklarer hun at den positive innflytelsen den typen felles opplevelser gir, ikke bare er der i øyeblikket, men får en videre påvirkning på forholdet de har til hverandre:

Det jeg merker er at det gjør noe med deg, sånn at man møtes på en litt annen måte neste gang man møtes.

Musikeren vektlegger at det ikke finnes noen ferdig oppskrift på hvordan man kan få disse opplevelsene. Det er noe særegent med musikken som man ikke kan forstå fullt ut:

Noe jeg synes er så flott med musikk, er at det fremdeles er noe der som er nesten litt magisk. Du kan ikke si at hvis du gjør sånn og sånn så skjer det og det, og jeg tenker at det er egentlig innmari allright at det ikke er sånn.

Informantene i mitt utvalg beskrev barn som hadde ulike utfordringer med kommunikasjon. I den forbindelse ble det kommunikative aspektet i musikkaktiviteter trukket frem.

Musikkaktiviteter ble beskrevet som en form for kommunikasjon der barna kunne oppleve færre misforståelser og en opplevelse av å forstå og å bli forstått uten at den nøyaktige meningen i uttrykkene ble forstått. Musikkaktiviteter ble også beskrevet som en vei inn til å kommunisere om ulike følelser og nyanser i følelsesmessige uttrykk.

4.8 Utfordringer med å involvere musikkaktiviteter i interaksjon

Informantene i undersøkelsen vektla at det var stor variasjon i hva slags musikkaktiviteter som fenget barnas interesse, og at ulike barn kunne ha svært forskjellig glede av og interesse for musikkaktiviteter. En forelder beskrev at det hadde tatt tid før de oppdaget en måte å involvere musikkaktiviteter i barnets liv, det var ikke noe som kom av seg selv. Det var først etter et møte med en musikkterapeut at de lærte seg å tolke barnets signaler. Da forstod de at han var interessert i at musikkaktiviteten skulle fortsette selv om han snudde seg bort for å ta en pause fra inntrykkene. For denne familien hadde det dermed vært en vei å gå før de kom til det punktet at de opplevde musikkaktiviteter som en verdifull del av samspillet med barnet.

Barn med CI kan oppleve musikk som bråk og forstyrrende, og dermed kan for eksempel bakgrunnsmusikk være en utfordring for om barnet kan få med seg annen viktig informasjon. En ansatt beskrev at musikk og dans i pausene kunne virke forstyrrende på de som ikke er ferdige med å spise, eller som trenger å konsentrere seg om noe annet. Dette gjaldt særlig for barn som brukte ulike hørselstekniske hjelpemidler som høreapparater og cochleaimplantater, som gjør dem sårbare for støy.

Et av barna beskrevet har utfordringer med balansen. Han er veldig glad i å danse, men opplever også at dansing kan være en aktivitet som innebærer risiko for at han faller og slår seg:

[...] han faller veldig lett dessverre, så han gjør seg jo erfaringer om at dans kanskje kan medføre litt knall og fall. Så han danser ikke sånn ekstremt mye.

En informant beskrev at musikkaktiviteter hadde liten eller ingen plass i hennes interaksjon med eldre elever, som var tenåringer. Disse elevene var for eksempel lite interessert i å synge sanger til spesielle anledninger som jul eller påske, og de kunne ha større hindringer mot å kaste seg ut i dans og aktiviteter som involverer musikkaktiviteter. Disse ungdommene var kanskje opptatt av å lytte til musikk på sine egne telefoner og nettbrett. En annen lærer beskrev at elevene sliter med å få med seg teksten når de lytter til innspilt musikk.

Det kom også eksempler på situasjoner som involverte musikkaktiviteter som ikke hadde fungert optimalt. En forelder beskrev at barnet hadde blitt utsatt for diskriminering og erting i en barnekorsetting. Flere av informantene gav uttrykk for at de ikke alltid visste hvordan musikkaktiviteter kunne legges til rette for og tilpasses til barnas ulike ønsker og behov.

Musikeren i utvalget beskrev at da hun startet opp med orkester for døve og hørselshemmede fikk hun reaksjoner fra personer som mente at det ikke var riktig å drive med musikk for døve. De mente at teater eller pantomime eller tilsvarende aktiviteter egnet seg bedre for døve enn musikkaktiviteter. Denne oppfatningen var ikke hennes elever enige i. Elevene som kom til henne ikke var integrert med andre døve, så de var ikke klar over at det fantes en oppfatning om at døve ikke skulle like musikk. De hørte på musikk fordi de syntes den var fin. Denne informanten opplever også at hun stadig har måttet jobbe for å legitimere viktigheten av å holde på med musikkundervisning med voksne elever som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet.

5 Diskusjon

I dette kapitlet blir resultatene diskutert i lys av det teoretiske grunnlaget. Denne undersøkelsen har innhentet nærpersonenes erfaringer med musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonsnedsettelse eller døvblindhet. Problemstillingen for oppgaven er «*Hva kjennetegner interaksjoner der musikkaktiviteter forekommer?*». I diskusjonen blir resultatene vurdert opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen.

5.1 Hvilke typer musikkaktiviteter inngår i interaksjon med barna?

Det første forskningsspørsmålet som ble formulert var «*Hvilke typer musikkaktiviteter inngår i interaksjon med barna og i hvilke situasjoner?*». Ut ifra Small (1998) og Lilliestam (2009) sine definisjoner av «musicking» er musikkaktivitetene som ble beskrevet vurdert til å være alle former for interaksjon som har et element av musikk i seg, eller der musikk er involvert.

Det var en stor variasjon i hvilke musikkaktiviteter som var i bruk, men det var tydelig at sang, dans og rytme var noen av aktivitetene som ble beskrevet i situasjoner der musikkaktiviteter forekom. Både barn og voksne kunne lage egne sanger, enten til eksisterende melodier eller til nye melodier. Hvis barna skulle lytte til musikk var det ofte i form av aktiv lytting med å bevege seg til musikk, men de kunne også lytte til musikk for å kjenne på følelser eller for å slappe av.

Veldig mange av erfaringene informantene beskrev som positive var ikke forutsette eller planlagte, men oppstod i en eller annen spontan form. I mange tilfeller var det en planlagt spontanitet som lå bak. De voksne kunne kjenne igjen situasjoner der de spontant kunne innføre musikkaktiviteter, eller de kunne svare på barnas initiativ. Det forekom en stor variasjon i ulike interaksjoner, og disse ble tilpasset de individuelle barnas forutsetninger og behov.

5.2 Hørselen og taktilsensens betydning for musikkoppfattelse

Undersøkelsens andre forskningsspørsmål er «*Hvordan påvirker hørselshemmingen barnas glede og utbytte av musikkaktiviteter?*». Informantene min undersøkelse bekreftet at mange barn med hørselshemming i kombinasjon av en eller flere funksjonshemninger har mye glede av og interesse for å delta i ulike musikkaktiviteter. Barna likte å lytte til musikk, og kunne kjenne igjen ulike sanger som de liker å lytte til. Dette gjaldt også barn med store hørselstap eller barn med cochleaimplantat. Ikke alle barna som ble beskrevet synger selv, men mange gjør det. Disse resultatene samsvarer med resultatene i undersøkelsen til Trehub et al. (2009), der de også så at barn med cochleaimplantater liker musikk, liker å høre på musikk og kan kjenne igjen kjente sanger.

Det kom få eksempler på at cochleaimplantater eller høreapparater ble sett på som en hindring for barnas deltakelse i ulike musikkaktiviteter. Ingen ting tyder på at barna med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, i utgangspunktet er forhindret fra å ha glede av eller utbytte av musikk i kraft av sine funksjonshemninger. Det må likevel understrekes at informantene vektlegger at det er individuelle forskjeller her.

En av informantene sa at musikken ikke blir til i øret. Beskrivelsene av barn som gjerne kobler fra taleprosessen til cochleaimplantatene når de skal danse til kraftig musikk, er eksempler på situasjoner der musikkaktiviteter forekommer helt uavhengig av hørselssansen. Dette stemmer over ens med beskrivelsene til Evelyn Glennie (2015), og til Fulford et al. (2011) om at musikk kan sanses gjennom andre kanaler enn gjennom ren auditiv informasjon. Hvilken betydning taktilsensens har i oppfattelsen av musikk hos barn med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonsnedsettelse eller døvblindhet er et område som fortjener mer oppmerksomhet i fremtiden. Informantene vurderte ikke hvorvidt kvaliteten på barnas opplevelser i musikkaktiviteter blir redusert på grunn av akustiske utilstrekkelige signaler fra høreapparater eller cochleaimplantater, når disse ikke er tilpasset musikklytting (Chasin & Hockley, 2014), men dette var heller ikke noe de ble eksplisitt spurt om under intervjuene.

Oppsummert sa informantene at mange av barna med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger kunne ha minst like stor glede av musikk som barn uten

hørselshemming eller andre funksjonshemninger. Noen av informantene sa til og med at musikk betyr mer for disse barna enn for barn med normal hørsel.

5.3 Hvilken innflytelse har musikkaktiviteter i interaksjonene?

Det tredje forskningsspørsmålet som skal belyse problemstillingen er «*Hvilken innflytelse har musikkaktiviteter i interaksjonene*». Det kom frem mange beskrivelser av hvilken innflytelse musikkaktiviteter hadde i ulike former for interaksjon. Resultatene handler i stor grad om innflytelse på samhandling og kommunikasjon. Informantene hadde også mange tanker om hva som kjennetegnet denne innflytelsen. Ut ifra beskrivelsene gitt kan det virke som musikkaktiviteter kunne involverte en spontan og gjensidig engasjement av oppmerksomhet, intensjon, erfaring og følelser, og at mange interaksjonssituasjoner ut fra dette kan beskrives som situasjoner kjennetegnet av intersubjektivitet slik det beskrives av Trevarthen (2006).

5.3.1 Musikkaktiviteter og relasjon mellom barna og nærpersonene

Det kom svært mange eksempler på at informantene verdsatte de kommunikative mulighetene som ligger i musikkaktiviteter. Etter ett av intervjuene i denne undersøkelsen opplevde jeg en slags aha-opplevelse. En informant kom med uttalelsen:

«Jeg tror det veldig sjeldent oppleves som et mislykket forsøk på kommunikasjon hvis man har en rytmelek, eller hvis man synger sammen».

Dette sitatet beskriver mye av det som resultatene i undersøkelsen trekker frem som det unike med musikkaktiviteter. Rommet for misforståelser er så mye mindre enn ved språklig kommunikasjon. I interaksjon basert på musikkaktiviteter er en opplevd felles forståelse av mening ikke avhengig av at begge parter tolker innholdet likt (Trevarthen & Malloch, 2009). Gjennom musikkaktiviteter åpner det seg en mulighet for å delta i rike «fortellinger» som ikke krever et avansert utviklet språk. Trevarthen beskriver behovet for å formidle historier som en grunnleggende del av det å være menneske:

The rhythmic impulse of living, moving and communicating is musical, as is the need to "tell a story" in "narrative time", a need that is inseparable from the human will to act with imagination of the consequences (Trevarthen, 2000, s. 157).

For barn som stadig opplever at kommunikasjon med tegn eller tale kan føre til at de ikke forstår eller blir forstått så kan musikkaktiviteter representere en unik form for kommunikasjon der meningsinnholdet er utvidet. Musikalsk kommunikasjon er mindre avhengig av de små meningsbærende enhetene som gjør språklig kommunikasjon så komplekst. Språk gjør oss i stand til å kommunisere om presise ting, men musikk gir oss en mulighet til å tone oss inn til hverandres følelser (Kraus & Slater, 2015). Foreldrene i undersøkelsen la særlig vekt på at musikkaktiviteter kunne oppleves som situasjoner der de var likeverdige kommunikasjonspartnere sammen med barna sine. Dette inntrykket beskrev også musikeren i utvalget.

5.3.2 Musikkaktiviteter i intersubjektive barn-barn-relasjoner

Informantene i denne undersøkelsen gav eksempler på at relasjonen til jevnaldrende kunne styrkes gjennom interaksjon med musikkaktiviteter. Her kom det eksempler på at barna kunne involvere seg lettere i samspill med andre barn hvis det var musikkaktiviteter involvert, som ved sang og gitarspill. Sett i lys av teorier om intersubjektivitet (Bråten, 2007), kan musikkaktiviteter være en tilrettelagt situasjon der barna kan oppleve felles oppmerksomhet og intersubjektivitet med andre barn fordi de har et felles fokus og en deler en felles opplevelse.

5.3.3 Musikkaktiviteter og motivasjon

Flere av informantene i undersøkelsen beskrev musikkaktiviteter som en løsning på vanskelige situasjoner, eller som et verktøy for å gjennomføre mindre lystbetonte aktiviteter. Man vet at involvering i musikkaktiviteter kan trigge en sterk opplevelse i følelsessentrene i hjernen (Kraus & Slater, 2015), det er sannsynlig at den opplevde gleden i musikkaktivitetene kan være med på å redusere de negative følelsene som barna forbinder med å gjøre mindre hyggelige ting. Corbeil et al. (2016) så at sang kan forhindre eller utsette babyers misnøye og gråt. Det er sannsynlig at musikk kan ha den typen påvirkning også oppover i alder, og at

sang kan bidra til å roe ned uro også hos større barn. På den måten kan musikkaktiviteter brukes til trøst eller som motivasjon for å gjøre ting som oppleves som kjedelig eller ubehagelig.

Flere av informantene beskrev som nevnt at musikkaktiviteter i interaksjon var situasjoner der det opplevdes som at barnet og nærpersonen var likeverdige kommunikasjonspartnere. Dersom barna opplever intersubjektivitet i samhandlingen er det mulig at motivasjonen som kan hentes gjennom musikkopplevelser kommer fordi barna opplever seg som sett? At de føler seg forstått og inkludert i handlingen, ikke bare kommandert? Barn som ofte strever i kommunikasjon har kanskje få arenaer der de opplever at de er likeverdige deltakere.

5.3.4 Musikkaktiviteter og språkutvikling

Informantene i denne undersøkelsen var forsiktig optimistiske i sin vurdering av om musikkaktiviteter kunne påvirke barnas språkutvikling. Ingen av informantene ville si noe sikkert om hvorvidt barnas språkutvikling ble positivt påvirket av musikkaktiviteter. Det forskningsmetodiske grunnlaget for denne undersøkelsen er heller ikke egnet for å kunne si noe om hvilken innflytelse musikkaktiviteter kan ha på utviklingen av språk. Det krever en annen undersøkelsesmetode enn intervju for å kunne belyse hvilken innflytelse musikkaktiviteter kan ha på språkutviklingen. Det trekkes likevel frem noen eksempler på at en tilnærming til språket gjennom musikkaktiviteter er lystbetont, og dette er positivt med tanke på at en lystbetont tilnærming til lyd kan støtte utviklingen av lytteferdigheter og talespråkutvikling (Kraus & Slater, 2015; Zhao & Kuhl, 2016).

En av informantene beskriver hvordan lesing går lettere når barna skal lese rim og regler, da dette gir en annen «flyt» i lesingen. Denne observasjonen støttes av forskning som belyser at pulsen i språket kan styrkes gjennom musikkopplæring og bidra til bedre fonologisk bevissthet (Cason et al., 2015). Det er derfor godt mulig at det å lese på rim faktisk er en tilnærming som kan styrke de generelle leseferdighetene hos barn som skal lære å lese.

Man vet at barn med hørselshemning i utgangspunktet risikerer å oppleve mindre symbolmediert felles oppmerksomhet med sine foreldre enn barn uten nedsatt hørsel (Cejas et al., 2014). Denne samhandlingen er vesentlig for utviklingen av språklige ferdigheter. Musikkopplæring og en musikkbasert samhandling mellom foreldre og barn, kan styrke barns utvikling av lytteferdigheter (Tierney et al., 2015; Zhao & Kuhl, 2016). Tilbakemeldingene

fra mine informanter tyder på at musikkaktiviteter kan være en aktuell tilnærming til språklæring, også for barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger.

5.4 utfordringer

Det neste forskningsspørsmålet som ble formulert er «*Hvilke utfordringer kan påvirke mulighetene til å involvere musikkaktiviteter i interaksjon?*». Hvis man vurderer musikkaktiviteter som et grunnleggende kommunikativt fenomen, slik det blir beskrevet av Trevarthen (2000) må man også legge til grunn at all kommunikasjon og intersubjektivitet vil kunne møte hindringer. Informantene beskriver at de kan oppleve at de kommuniserer godt gjennom musikkaktiviteter, men det er ingen selvfølge at det er sånn, eller at det er sånn hele tiden. Small (1998) og Lilliestam (2009) understreker at begrepet «musicking» ikke innebærer en vurdering av kvaliteten på opplevelsen. Informantene beskrev at individuelle forutsetninger hos barnet, som humor og interesse kunne påvirke engasjementet for musikk. Flere av informantene beskrev at barna hadde sin egen oppfatning om hvilken musikk de likte og ikke likte.

Noen av de ansatte beskrev også at det ble vanskeligere å tilpasse musikkaktiviteter til barna etter som de blir eldre. Disse elevene blir også ungdommer, og får sterke meninger om hva de oppfatter som interessant eller relevant for dem. De ansatte beskrev at å bruke sanger, rim og regler som tilhører barnekulturen føltes trygt og naturlig. Når barna ble ungdommer ble repertoaret tilgjengelig mer begrenset for noen av dem. Musikeren som jobbet med voksne elever så det ikke som en begrensning, men det er naturlig å anta at hun har et større repertoar av mulige musikkaktiviteter tilpasset voksne elever.

Det at barn med cochleaimplantat kunne oppleve innspilt musikk som for bråkete, og dermed ønske å ta av seg taleprosessen i noen situasjoner, er et tegn på at de hørselstekniske hjelpemidlene til en viss grad kan oppleves som en begrensning. Slik blir det også beskrevet av Stabej et al. (2012) og Trehub et al. (2009). Samtidig ble det beskrevet at disse barna kunne fortsette å nyte musikken taktilt, også uten taleprosessen tilkoblet.

En av informantene beskrev et barn som er veldig glad i å danse, men som også hadde problemer med balansen som gjør at han faller ofte når han danser. Dette belyser at musikkaktiviteter også kan være situasjoner som kan gi en opplevelse av nederlag og skuffelse, slik som de aller fleste aktiviteter i et barns liv kan innebære.

Kommunikativ musikalitet innebærer at de involverte partene opplever en intersubjektiv relasjon mediert av vår grunnleggende opplevelse av puls og melodi som meningsbærende elementer i samspillet (Trevvarthen, 2000). Som alle andre intersubjektive relasjoner vil musikkaktiviteter i kommunikasjon være avhengig av en gjensidig opplevelse av å forstå hverandre (Bråten, 2007). Kommunikativ musikalitet i relasjoner kan kanskje sees på som en kontinuerlig prosess av å forhandle om mening og innhold.

5.5 Muligheter for å inkludere musikk i en helhetlig tilnærming

Det avsluttende forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen er: «*Hvordan kan musikkaktiviteter inkluderes en helhetlig tilnærming til barnas utvikling?*» Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at interaksjon som inneholder musikkaktiviteter kan ha en positiv innflytelse på flere områder som berører barnas læring og utvikling. Informantene i undersøkelsen vektla at interaksjon med musikkaktiviteter svært ofte opplevdes som positive for både barna og nærpersionene. For barn som har ulike utfordringer med å bruke hørselen sin til utvikling av språk og sosial deltakelse, representerer musikkaktiviteter en lystbetont tilnærming til både språkutvikling og sosialisering. Lystbetont interaksjon og trening av ferdighetene til å arbeide med lyd og lytting ser ut til å ha en positiv påvirkning på utviklingen av språk og lytteferdigheter (Hyde et al., 2009; Kraus & Slater, 2015). Sang, dans, rytme, rim og regler har allerede en plass i undervisningen. Det vi vet om musikkaktiviteter sin innflytelse på hjernens utvikling, kan tale for en mer aktiv inkludering av musikkaktiviteter når man tilrettelegger for læring og interaksjon.

Ut fra dette er det absolutt aktuelt å vurdere hvordan en mer aktiv tilnærming til musikkaktiviteter, og musikkopplæring rettet mot barn med hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet kan utformes. Hvis resultatene i denne undersøkelsen skal legges til grunn vil det være naturlig å se for seg at en slik

tilnærming burde inkludere en forståelse av de spontane mulighetene som ligger i musikkaktiviteter. Det er mulig å se for seg at en slik tilnærming bør vektlegge en forståelse for at musikkaktiviteter ikke kan vurderes som et isolert og planlagt fenomen, men som en måte å møte hverandre på, gjennom gjensidig deltakelse og opplevelse av en utveksling av mening og følelser.

Undersøkelsens resultater peker på at det kan være aktuelt å arbeide videre med å utvikle en tilnæringsmodell som kan styrke inkluderingen av musikkaktiviteter i tilbudet til disse barna. Ewing og Jones (2003) beskriver at et opplæringstilbud for barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet, bør være individuelt tilpasset og ta utgangspunkt i barnas styrker og motivasjonsfaktorer. Det blir også beskrevet hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for undervisningstilbudet. Ut fra disse forutsetningene vil jeg beskrive hvordan musikkaktiviteter kan inkluderes i en tilnærming:

Den første forutsetningen Ewing og Jones (2003) beskriver er: Alle barn kan lære. Informantene mine gav eksempler på læring gjennom musikkaktiviteter, for barn med mange ulike utfordringer med læring, kommunikasjon og språk. Disse erfaringene støttes av kunnskapene om hvordan musikkaktiviteter kan påvirke barns utvikling (Kraus et al., 2014; Kraus & Slater, 2015; Trehub et al., 2015; Zhao & Kuhl, 2016).

Den andre forutsetningen understreker at Alle elever har et behov for sosiale relasjoner med og aksept fra jevnaldrende. Interaksjoner som inneholdt musikkaktiviteter ble vurdert som en mulig innfallsport til samhandling og relasjonsbygging mellom barna med hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet og jevnaldrende barn.

Den tredje forutsetningen sier at Familiene spiller en viktig rolle. Informantene i denne undersøkelsen beskrev at musikkaktiviteter var en del av interaksjonen mellom barna og deres familie, og den var en del av interaksjonen mellom barn og de ansatte som arbeidet med dem. En helhetlig tilnærming som inkluderer musikkaktiviteter vil kunne utvikles slik at den ivaretar barnet både i familien og i opplæringstilbudet. Musikkaktiviteter vil kunne tilby barna deltakelse i meningsfylt aktivitet, kjennetegnet av felles oppmerksomhet, med sine foreldre. Barn med hørselshemning kan ha behov for mer av denne typen samhandling (Cejas et al., 2014)

Den fjerde forutsetningen til Ewing og Jones (2003) legger til grunn at Tjenesteytere bør jobbe tverrfaglig i sin tilnærming til barnet. Fagpersoner innenfor musikk, som musikkpedagoger og musikkterapeuter, vil kunne bidra til å identifisere og videreutvikle gode kommunikasjonssituasjoner der musikkaktiviteter inngår. I samarbeid med andre fagpersoner vil de kunne bistå med støtte til hvordan musikkaktiviteters spontane muligheter kan utnyttes. Ved å inkludere fagpersoner innenfor musikk vil barna kunne få et rikere tilbud med enda flere muligheter til læring av kommunikasjon, språk og lytting og andre ferdigheter.

En slik tilnærming kan kanskje muliggjøres gjennom rådgivning, kursing eller opplæring til foreldre, lærere og andre nærpåersoner. For at en slik tilnæringsmodell skal kunne utvikles er det nødvendig med mer forsknings- og utviklingsarbeid.

5.6 Konklusjon

Denne undersøkelsen har belyst musikkaktiviteters rolle i interaksjon mellom barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet, og deres nærpåersoner. Problemstillingen for denne undersøkelsen er «*Hva kjennetegner interaksjon der musikkaktiviteter inngår?*». Selv om undersøkelsen har et lite utvalg på seks informanter, har informantene totalt sett kjennskap til en ganske stor gruppe barn med denne typen sammensatte utfordringer.

Undersøkelsens resultater viser hørselstapet ikke er til stor hindring for å delta i interaksjoner som inkluderer musikkaktiviteter for disse barna. Det er mulig å oppleve musikken multimodalt gjennom flere sanser, og engasjementet for rytme og vibrasjoner er synlig selv hos barn som har svært lite hørsel.

Musikkaktiviteter kan forekomme planlagt, spontant eller delvis planlagt. Det er vel så ofte spontane musikkaktiviteter som trekkes frem som verdifulle når interaksjonssituasjonene blir beskrevet. Interaksjonene kan innebære sang, spill på instrumenter, dans, bevegelse til musikk, rim eller rytme i mange ulike variasjoner.

Hovedinntrykket informantene gav var at musikkaktiviteter kjennetegnes av glede og interesse fra barnas side, og ofte også fra de voksne. Et klart kjennetegn beskrevet av undersøkelsens informanter er at interaksjon som innebærer musikkaktiviteter kan støtte en

opplevelse av felles fokus i et engasjement av intensjon, erfaring, oppmerksomhet og følelser. Dette engasjementet er kjennetegnene for opplevelsen av intersubjektivitet slik de blir presentert av Trevarthen (2006). Musikkaktiviteter blir beskrevet som positive for motivasjonen til å bruke og utvikle språklige ferdigheter, og for å fremme en god relasjon både til voksne og til jevnaldrende barn. Det kom også flere beskrivelser av at musikken i seg selv ble en måte å kommunisere på. Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at det er aktuelt å vurdere hvordan musikkaktiviteter kan inkluderes i en helhetlig tilnærming til opplæring av barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet.

6 Avslutning

I dette kapitlet oppsummeres undersøkelsens resultater med noen avsluttende bemerkninger. Ut fra dette vurderes nye områder som kan undersøkes, for å videre belyse temaet omkring musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har en hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger eller døvblindhet.

6.1 Oppsummering

Formålet med denne undersøkelsen var utvikle kunnskapen om musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger, eller døvblindhet. Undersøkelsen baserte seg på en kvalitativ intervjuundersøkelse med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Det er innhentet informasjon fra nærpersoner til barna, gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse med semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble transkribert og analysert basert på meningsfortetting og identifisering av temaer.

Informantene i undersøkelsen beskriver at musikkaktiviteter oppleves som viktig i livet til mange av barna de beskriver. Det virker ikke som om barnas hørselsstatus i utgangspunktet begrenser deres muligheter for å ha glede og utbytte av musikk. Barna som ble beskrevet er engasjert i en rekke ulike musikkaktiviteter, blant annet sang, dans, regler, rim, rytmeleker og lytting til musikk. Informantene i denne undersøkelsen fremhevet særlig mulighetene til å kommunisere gjennom ulike former for musikkaktiviteter som verdifull. Musikkaktiviteter ble beskrevet som en kommunikativ form som er inkluderende og gir mindre rom for misforståelser og feil enn annen symbolmediert kommunikasjon. Interaksjoner som involverte musikkaktiviteter ble i hovedsak beskrevet som positive for relasjonene både mellom nærpersonene og barna, og mellom barna og andre barn.

I lys av disse resultatene er det sannsynlig å tro at det vil kunne være positivt om musikkaktiviteter kan inkluderes i en helhetlig tilnærming til barnas læring og utvikling. Det krever videre undersøkelser for å belyse hvordan innholdet i en slik tilnærming bør utformes, og hvilken innflytelse det vil ha med en slik tilnærming.

6.2 Muligheter for videre undersøkelser

Funnene i denne undersøkelsen viser at de informantene som responderte hadde mange positive erfaringer å formidle. Resultatene kan indikere at musikkaktiviteter kan være noe som med fordel kan inngå som en del av relasjoner til barn som har hørselshemning i kombinasjon med en eller flere funksjonshemninger eller døvblindhet. For å vurdere dette videre er det nødvendig med videre undersøkelser. Jeg har derfor identifisert noen områder det kan være undersøke videre på et senere tidspunkt.

For å si noe om deres erfaringer er generaliserbare ovenfor hele gruppen av barn med kombinasjonen av hørselshemning og andre funksjonshemninger må man eventuelt benytte en annen metode med et mye større utvalg. For å undersøke hvorvidt resultatene i denne undersøkelsen også kan overføres på en større gruppe barn med denne typen utfordringer vil det være aktuelt å gjennomføre en surveyundersøkelse eller en annen type kvantitativ undersøkelse.

Flere av informantene hadde mer eller mindre intuitivt utviklet sine måter å involvere musikkaktiviteter i interaksjonen med barna. En mulighet for videre utviklingsarbeid vil være å forsøke å utvikle en metodikk som lærere og foreldre kan veiledes i for å inspirere til videre inkludering av musikkaktiviteter i relasjon og kommunikasjon. Det ville være relevant å se på mulighetene for å utvikle musikkaktiviteter som en tilnæringsmodell som kan inkluderes i foreldreopplæringsprogram og i opplæringen til lærere og annet personale som skal jobbe med barna.

Undersøkelsen vurderte ikke hvorvidt inkluderingen av musikkaktiviteter blir begrenset, på grunn av akustiske utilstrekkelige signaler på grunn av høreapparater eller cochleaimplantater som ikke er tilpasset musikklytting. Chasin og Hockley (2014) beskriver noen av de aktuelle tilpassingene som kan gjøres til høreapparater for å bedre kvaliteten på musikkoppfattelse. Det ville vært et interessant å gjennomføre en undersøkelse på hvorvidt bedre tilrettelegging for musikkaktiviteter gjennom det hørselstekniske utstyret vil kunne forbedre den opplevde kvaliteten av kommunikativ musikalitet hos barn i denne som har kombinasjonen av hørselshemning og en eller flere funksjonshemninger eller døvblindhet.

Det vil være interessant å vurdere hvorvidt en positiv innflytelse på utviklingen av talespråk vil kunne observeres, gjennom en mer målrettet inkludering av musikkaktiviteter i

opplæringen. En undersøkelse som skal vurdere dette må involvere en annen metodisk tilnærming som kan kartlegge resultatet av bevisst bruk av musikkaktiviteter, målt over lengre tid. En slik undersøkelse bør også helst inneholde en kontrollgruppe.

Litteraturliste

- Archbold, Sue, Athalye, Sheetal, Mulla, Imran, Harrigan, Suzanne, Wolters-Leermakers, Nina, Isarin, Jet, & Knoors, Harry. (2015). Cochlear implantation in children with complex needs: the perceptions of professionals at cochlear implant centres. *Cochlear Implants International*, 16(6), 303-311. doi: 10.1179/1754762815Y.0000000012
- Arnon, Shmuel, Diamant, Chagit, Bauer, Sofia, Regev, Rivka, Sirota, Gisela, & Litmanovitz, Ita. (2014). Maternal singing during kangaroo care led to autonomic stability in preterm infants and reduced maternal anxiety. *Acta Paediatrica*, 103(10), 1039-1044. doi: 10.1111/apa.12744
- Bang, Claus. (1998). A World of Sound and Music. *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 7(2), 154-163. doi: 10.1080/08098139809477935
- Bannan, Nicholas, & Woodward, Sheila. (2009). Spontaneity in the musicality and music learning of children. I Colwyn Trevarthen & Stephen Malloch (Red.), *Communicative musicality : Exploring the basis of human companionship* (s. 465-494). Oxford: Oxford University Press.
- Bartel, Lee R., Greenberg, Simon, Friesen, Lendra M., Ostroff, Jodi, Bodmer, Daniel, Shipp, David, & Chen, Joseph M. (2011). Qualitative case studies of five cochlear implant recipients' experience with music. *Cochlear Implants International*, 12(1), 27-33. doi: 10.1179/146701010X486435
- Bateson, Mary Catherine. (1975). Mother-Infant Exchanges: The Epigenesis Of Conversational Interaction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263(1), 101-113. doi: 10.1111/j.1749-6632.1975.tb41575.x
- Bosseler, Alexis N., Taulu, Samu, Pihko, Elina, Mäkelä, Jyrki P., Imada, Toshiaki, Ahonen, Antti, & Kuhl, Patricia K. (2013). Theta brain rhythms index perceptual narrowing in infant speech perception. *Frontiers in Psychology*, 4, 690. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00690
- Brenner, Mary E. . (2006). Interviewing in Educational Research. I Judith L. Green, Gregory Camilli, Patricia B. Elmore, Audra Skukauskaitė & Elizabeth Grace (Red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 357-370). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers
- Bråten, Stein. (2000). *Modellmakt og altersentriske spedbarn : essays on dialogue in infant and adult*. Bergen: Sigma.
- Bråten, Stein. (2006). Introduction. I Stein Bråten (Red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, Stein. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cason, Nia, Hidalgo, Céline, Isoard, Florence, Roman, Stéphane, Schön, Daniele, & Brown, Gregory G. (2015). Rhythmic Priming Enhances Speech Production Abilities:

- Evidence From Prelingually Deaf Children. *Neuropsychology*, 29(1), 102-107. doi: 10.1037/neu0000115
- Cejas, Ivette, Barker, David H., Quittner, Alexandra L., & Niparko, John K. (2014). Development of joint engagement in young deaf and hearing children: effects of chronological age and language skills. *Journal of speech, language, and hearing research*, 57(5), 1831-1841. doi: 10.1044/2014_JSLHR-L-13-0262
- Chasin, Marshall, & Hockley, Neil S. (2014). Some characteristics of amplified music through hearing aids. *Hearing Research*, 308, 2-12. doi: dx.doi.org/10.1016/j.heares.2013.07.003
- Cole, Elizabeth Bingham, & Flexer, Carol. (2011). *Children with Hearing Loss : Developing Listening and Talking : Birth to Six* (2 utg.). Oxford: Plural Publishing.
- Corbeil, Mariève, Trehub, Sandra E., & Peretz, Isabelle. (2016). Singing Delays the Onset of Infant Distress. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 21(3), 373-391. doi: 10.1111/infa.12114
- Cross, Ian, & Morley, Iain. (2009). The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence. I Colwyn Trevarthen & Stephen Malloch (Red.), *Communicative Musicality : Exploring the basis of human companionship* (s. 61-81). Oxford: Oxford University Press.
- Dahlberg, Karin, Dahlberg, Helena, & Nyström, Maria. (2008). *Reflective Lifeworld Research* (2nd ed. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Darst, Shannon. (2014). *Music as a motivator for communication for students with deafblindness*. (Ph.D, The Graduate Faculty of Texas Tech University), Texas Tech University, Texas Tech University. Lastet ned fra <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/58677/DARST-DISSERTATION-2014.pdf?sequence=1>
- Dissanayake, Ellen. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. I Colwyn Trevarthen & Stephen Malloch (Red.), *Communicative musicality : Exploring the basis of human companionship* (s. 17-30). Oxford: Oxford University Press.
- Driscoll, D. Virginia, Welhaven, E. Anne, Gfeller, P. Kate, Oleson, P. Jacob, & Olszewski, P. Carol. (2016). Music Perception of Adolescents Using Electroacoustic Hearing. *Otology & Neurotology*, 37(2), e141-e147. doi: 10.1097/MAO.0000000000000945
- Eilertsen, Lill-Johanne, Helgor, Sigurd, & Borud, Anne Beate. (2007). *Lyden av kommunikasjon : cochleaimplantat hos barn med ulike funksjonshemninger eller døvblindhet*. Andebu: AKS.
- Ewing, Karen M., & Jones, Thomas W. (2003). An Educational Rationale for Deaf Students with Multiple Disabilities. *American Annals of the Deaf*, 148(3), 267-271.

- Falkenberg, Eva-Signe, & Kvam, Marit Hoem. (2003). Hørselshemming og audiopedagogikk. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 216-239). Oslo: Cappelen akademisk forl., 2003.
- Fitz, Kelly, & McKinney, Martin. (2015). Music through hearing aids: perception and modeling. *Proceedings of Meetings on Acoustics*, 9(1), 050003. doi: dx.doi.org/10.1121/1.3436580
- FN. (2008). *FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Lastet ned fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>.
- Fulford, Robert, Ginsborg, Jane, & Goldbart, Juliet. (2011). Learning not to listen: the experiences of musicians with hearing impairments. *Music Education Research*, 13(4), 447-464. doi: 10.1080/14613808.2011.632086
- Gallaudet University. (2011). Regional and National Summary Report of Data from the 2009-2010 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth *Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington, DC: GRI, Gallaudet University: Gallaudet Research Institute.
- Gfeller, Kate, Driscoll, Virginia, Kenworthy, Maura, & Voorst Van, Tanya. (2011). Music Therapy for Preschool Cochlear Implant Recipients. *Music Therapy Perspectives*, 29(1), 39-49. doi: 10.1093/mtp/29.1.39
- Giannantonio, Sara, Polonenko, Melissa J., Papsin, Blake C., Paludetti, Gaetano, & Gordon, Karen A. (2015). Experience Changes How Emotion in Music Is Judged: Evidence from Children Listening with Bilateral Cochlear Implants, Bimodal Devices, and Normal Hearing. *PLoS ONE*, 10(8), e0136685. doi:10.1371/journal.pone.0136685
- Glennie, Evelyn. (2015). Hearing Essay. Lastet ned fra <https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay/>
- Hendar, Ola. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen : en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte* Vol. no. 32. *Skådalen publication series* Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/horsel.pdf>
- Hopyan, T., Gordon, K. A., & Papsin, B. C. (2011). Identifying emotions in music through electrical hearing in deaf children using cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 12(1), 21-26. doi: 10.1179/146701010X12677899497399
- Husserl, Edmund. (2013). Addendum XXIII of The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 44(1), 6-9. doi: 10.1080/00071773.2013.11006784
- Hyde, Krista L., Lerch, Jason, Norton, Andrea, Forgeard, Marie, Winner, Ellen, Evans, Alan C., & Schlaug, Gottfried. (2009). The Effects of Musical Training on Structural Brain Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182-186. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x

- Häkli, Sanna, Luotonen, Mirja, Bloigu, Risto, Majamaa, Kari, & Sorri, Martti. (2014). Childhood hearing impairment in northern Finland, etiology and additional disabilities. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(11), 1852-1856. doi: dx.doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.08.007
- Knoors, Harry, & Vervloed, Mathijs P. J. . (2011). Educational Programming for Deaf Children with Multiple Disabilities: Accommodating Special Needs. I Patricia Elizabeth Spencer & Marc Marschark (Red.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education : [Vol. 1]* (2 utg., Vol. [Vol. 1], s. 82-96). Oxford: Oxford University Press.
- Kraus, Nina, & Anderson, Samira. (2015). Identifying Neural Signatures of Auditory Function. *The Hearing Journal*, 68(1), 38-40. doi: 10.1097/01.HJ.0000459742.94251.cc
- Kraus, Nina, Hornickel, Jane, Strait, Dana L., Slater, Jessica, & Thompson, Elaine. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5(1403). doi: 10.3389/fpsyg.2014.01403
- Kraus, Nina, & Slater, Jessica. (2015). Music and language: relations and disconnections. I François Boller Michael J. Aminoff & F. Swaab Dick (Red.), *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. Volume 129, s. 207-222): Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-444-62630-1.00012-3
- Kraus, Nina, & White-Schwoch, Travis. (2016). Neurobiology of Everyday Communication: What Have We Learned From Music? *The Neuroscientist*. doi: 10.1177/1073858416653593
- Kuhl, Patricia K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, 10(1), 110-120. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larkin, Michael, Watts, Simon, & Clifton, Elizabeth. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120. doi: 10.1191/1478088706qp062oa
- Lervig, Cathrine, & Kirkebæk, Birgit. (2005). *Ingen lyd er forkert*. Aalborg: Døveskolernes Materialecenter.
- Lilliestam, Lars. (2009). *Musikliv : vad människor gör med musik - och musik med människor* (2. rev. uppl. utg. Vol. 82 (2006)). Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Limb, Charles J., & Roy, Alexis T. (2014). Technological, biological, and acoustical constraints to music perception in cochlear implant users. *Hearing Research*, 308, 13-26. doi: dx.doi.org/10.1016/j.heares.2013.04.009

- Looi, Valerie, McDermott, Hugh, McKay, Colette, & Hickson, Louise. (2008). Music Perception of Cochlear Implant Users Compared with that of Hearing Aid Users. *Ear and Hearing*, 29(3), 421-434. doi: 10.1097/AUD.0b013e31816a0d0b
- Manen, Max van. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology and Practice*, 1(1), 11-30.
- Maxwell, Joseph A. (2005). *Qualitative research design : An interactive approach* (2 utg. Vol. 42). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. .
- Migirov, Lela, Kronenberg, Jona, & Henkin, Yael. (2009). Self-Reported Listening Habits and Enjoyment of Music among Adult Cochlear Implant Recipients. *The Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, 118(5), 350-355. doi: 10.1177/000348940911800506
- Mohammad Esmailzadeh, Sahar, Sharifi, Shahla, & Tayarani Niknezhad, Hamid. (2013). Auditory-Verbal Music Play Therapy: An Integrated Approach (AVMPT). *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, 25(73), 197-208.
- Nafstad, Anne V., & Rødbroe, Inger B. (2013). *Kommunikative relationer : Indsatser der skaber kommunikation med mennesker med medfødt døvblindhed* (1 utg.). Aalborg: Materialecentret.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. fra De Nasjonale Forskningsetiske komiteene
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NKDB. (2009). Om døvblindhet. Lastet ned fra
<http://www.dovblindhet.no/doevblindhet.124832.no.html>
- Normann, Trine, Thommesen, Hanne, & Sandvin, Johans Tveit. (2013). *Om rehabilitering : Helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset* (3 utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- NVC. (2016). *Nordic Definition of Deafblindness*.
<http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/992/nordic-definition-of-deafblindness.pdf>:
 Lastet ned fra <http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/992/nordic-definition-of-deafblindness.pdf>.
- Panksepp, Jaak, & Trevarthen, Colwyn. (2009). The neuroscience of emotion in music. I Colwyn Trevarthen & Stephen Malloch (Red.), *Communicative musicality : Exploring the basis of human companionship* (s. 105-146). Oxford: Oxford University Press.
- Patel, Aniruddh. (2014). Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hearing Research*, 308, 98-108. doi: 10.1016/j.heares.2013.08.011
- Rocca, Christine. (2012). A Different Musical Perspective: Improving Outcomes in Music through Habilitation, Education, and Training for Children with Cochlear Implants. *Seminars in Hearing*, 33(04), 425-433. doi: 10.1055/s-0032-1329229

- Rocca, Christine. (2015). Developing the musical brain to boost early pre-verbal, communication and listening skills: The implications for musicality development pre- and post-cochlear implantation. It is not just about Nursery Rhymes! *Cochlear Implants International*, 16 Suppl 3, S32-38. doi: 10.1179/1467010015z.000000000277
- Schlaug, Gottfred. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. I Eckltenmüller, Finger Stanley & Boller François (Red.), *Music, Neurology, and Neuroscience: Historical Connections and Perspectives: Historical connections and perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Schlaug, Gottfred, Marchina, Sarah, & Norton, Andrea. (2008). From singing to speaking: why singing may lead to recovery of expressive language function in patients with Broca's aphasia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(4), 315-323.
- Slater, Jessica, Skoe, Erika, Strait, Dana L., O'Connell, Samantha, Thompson, Elaine, & Kraus, Nina. (2015). Music training improves speech-in-noise perception: Longitudinal evidence from a community-based music program. *Behavioural Brain Research*, 291, 244-252. doi: dx.doi.org/10.1016/j.bbr.2015.05.026
- Sloan, Art, & Bowe, Brian. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291-1303. doi: 10.1007/s11135-013-9835-3
- Small, Christopher. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, N.H: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-21. doi: 10.1080/1461380990010102
- Snowdon, Charles T, Zimmermann, Elke, & Altenmüller, Eckart. (2015). Music, evolution and neuroscience. I Eckltenmüller, Finger Stanley & Boller François (Red.), *Music, Neurology, and Neuroscience: Historical Connections and Perspectives: Historical connections and perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Stabej, Katja Kladnik, Smid, Lojze, Gros, Anton, Zargi, Miha, Kosir, Andrej, & Vatovec, Jagoda. (2012). The music perception abilities of prelingually deaf children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(10), 1392-1400. doi: dx.doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.07.004
- Stach, Brad A. (2010). *Clinical Audiology : An Introduction* (2 utg.). New York: Delmar - Cengage Learning.
- Tierney, Adam T., Krizman, Jennifer, & Kraus, Nina. (2015). Music training alters the course of adolescent auditory development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(32), 10062. doi: 10.1073/pnas.1505114112
- Trehub, Sandra E. (2001). Musical Predispositions in Infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1-16. doi: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05721.x

- Trehub, Sandra E., Ghazban, Niusha, & Corbeil, Mariève. (2015). Musical affect regulation in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 186-192. doi: 10.1111/nyas.12622
- Trehub, Sandra E., Vongpaisal, Tara, & Nakata, Takayuki. (2009). Music in the Lives of Deaf Children with Cochlear Implants. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 11691(1), 534-542. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04554.x
- Trevarthen, Colwyn. (2000). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communication. *Musicae Scientiae*, 3(1), 155-215. doi: 10.1177/10298649000030s109
- Trevarthen, Colwyn. (2006). The concept and foundations of infant intersubjectivity. I Stein Bråten (Red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, Colwyn, & Malloch, Stephen. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I Colwyn Trevarthen & Stephen Malloch (Red.), *Communicative musicality : exploring the basis of human companionship* (s. 1-15). Oxford: Oxford University Press.
- Tye-Murray, Nancy. (2009). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults and Their Family Members: International Student Edition* (3 utg.). Stamford, Conn: Cengage Learning.
- Wan, Catherine Y., Bazen, Loes, Baars, Rebecca, Libenson, Amanda, Zipse, Lauryn, Zuk, Jennifer, . . . Baud, Olivier. (2011). Auditory-Motor Mapping Training as an Intervention to Facilitate Speech Output in Non-Verbal Children with Autism: A Proof of Concept Study (AMMT in Non-Verbal Children with Autism). *PLoS ONE*, 6(9), e25505. doi: 10.1371/journal.pone.0025505
- WHO. (2003). *ICF: Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Trondheim: Sosial- og helsedirektoratet.
- WHO. (2016). Grades of hearing impairment. Lastet ned fra http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
- Wilson, Wayne J., & Arnott, Wendy. (2013). Using different criteria to diagnose (central) auditory processing disorder: how big a difference does it make? *Journal of speech, language, and hearing research*, 56(1), 63-70. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0352)
- Yucel, Esra, Sennaroglu, Gonca, & Belgin, Erol. (2009). The family oriented musical training for children with cochlear implants: Speech and musical perception results of two year follow-up. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(7), 1043-1052. doi: dx.doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.04.009
- Zhao, T. Christina, & Kuhl, Patricia K. (2016). Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(19), 5212-5217. doi: 10.1073/pnas.1603984113

Vedlegg 1a

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Bruken av musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonsnedsettelse»

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet tar sikte på å belyse om musikk og musikkrelaterte aktiviteter kan bruke i interaksjon med barn og unge med kombinasjonen av hørselshemming og andre funksjonsnedsettelse, og i så fall hvordan. Denne typen interaksjon kan være undervisning, men begrenser seg ikke til undervisningssituasjoner. Musikkaktiviteter vil i denne undersøkelsen omfatte alle slags musiske aktiviteter, fra sang, klappelek, rytmer og rim, lytting til musikk, dans, spill på instrumenter og andre aktiviteter som inneholder elementer av musikk. Musikkundervisning er selvsagt en del av dette, men det er viktig å presisere at undersøkelsen ikke begrenser seg til opplæring i musikk.

Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge hvordan foreldre, lærere og eventuelt andre nærpersoner til barn som har hørselshemming i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse bruker musikk i sitt daglige samspill med barnet/barna, og hvordan de opplever at samspillet påvirkes av denne typen aktiviteter. Musikkaktiviteter kan innebære, men er ikke begrenset til, aktiviteter som planlagt og spontan sang, dans/bevegelse til musikk, spill på instrumenter og aktiv eller passiv lytting til musikk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Forespørselen om deltakelse i studien formidles via leder ved kompetansesenteret, og studenten som gjennomfører studien er ikke kjent med identiteten til de som forespørres før de eventuelt samtykker til deltakelse. Det vil selvfølgelig ikke få innvirkning på

foreldrenes/barnas forhold til kompetansesenteret dersom de ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg. Undersøkelsen vil bestå av en semistrukturert intervjuundersøkelse. En semistrukturert intervjuundersøkelse består av at den som intervjuer har noen spørsmål klare som skal belyse problemstillingen, men der det er rom for oppfølgingsspørsmål ved behov. Intervjuene vil primært tas opp på video, fordi dette gir flere muligheter til å beskrive med bruk av ansiktsuttrykk, gester og eventuelle tegn eller andre visuelle komponenter, men dersom den enkelte deltaker har motforestillinger mot å bli dokumentert på video vil intervjuet heller bli tatt opp på digital lydopptaker.

De som deltar i undersøkelsen er lærere og foreldre, og eventuelle andre nærpå personer til barn som har kombinasjonen av hørselsnedsettelse og flere funksjonshemminger, og undersøkelsen skal primært ikke innhente informasjon om barna, men informasjon om den voksnes opplevelse av hvordan musikk påvirker samspillet med barnet/barna. Lærere som deltar skal ikke gi identifiserende personopplysninger om enkeltbarn, men skal snakke om sin erfaring med musikk i samspill med målgruppebarn på generelt grunnlag.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De eneste som vil ha tilgang til personopplysninger vil være Ragnhild Dalheim og hennes veileder. Opplysningene som registreres om deg behandles konfidensielt og ingen vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven.

Personopplysninger vil oppbevares kryptert på pc og lyd/videoopptak vil oppbevares innelåst i låsbart skap.

Etter prosjektets avslutning i November 2016, vil alle personopplysninger, og alle video og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ragnhild Dalheim på telefon xxxxxxxx eller e-post xxxx@xxxx, eller min veileder Lill-Johanne Eilertsen på telefon xxxxxxxx eller e-post xxxx@xxxx.

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

----- klipp her -----

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 1b

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Bruken av musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonsnedsettelse»

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet tar sikte på å belyse om musikk og musikkrelaterte aktiviteter kan bruke i interaksjon med barn og unge med kombinasjonen av hørselshemming og andre funksjonsnedsettelse, og i så fall hvordan. Denne typen interaksjon kan være undervisning, men begrenser seg ikke til undervisningssituasjoner. Musikkaktiviteter vil i denne undersøkelsen omfatte alle slags musiske aktiviteter, fra sang, klappelek, rytmer og rim, lytting til musikk, dans, spill på instrumenter og andre aktiviteter som inneholder elementer av musikk. Musikkundervisning er selvsagt en del av dette, men det er viktig å presisere at undersøkelsen ikke begrenser seg til opplæring i musikk.

Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge hvordan foreldre, lærere og eventuelt andre nærpersoner til barn som har hørselshemming i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse bruker musikk i sitt daglige samspill med barnet/barna, og hvordan de opplever at samspillet påvirkes av denne typen aktiviteter. Musikkaktiviteter kan innebære, men er ikke begrenset til, aktiviteter som planlagt og spontan sang, dans/bevegelse til musikk, spill på instrumenter og aktiv eller passiv lytting til musikk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Forespørselen om deltakelse i studien formidles via leder ved kompetansesenteret, og studenten som gjennomfører studien er ikke kjent med identiteten til de som forespørres før de eventuelt samtykker til deltakelse. Det vil selvfølgelig ikke få innvirkning på

foreldrenes/barnas forhold til kompetansesenteret dersom de ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg. Undersøkelsen vil bestå av en semistrukturert intervjuundersøkelse. En semistrukturert intervjuundersøkelse består av at den som intervjuer har noen spørsmål klare som skal belyse problemstillingen, men der det er rom for oppfølgingsspørsmål ved behov. Intervjuene vil primært tas opp på video, fordi dette gir flere muligheter til å beskrive med bruk av ansiktsuttrykk, gester og eventuelle tegn eller andre visuelle komponenter, men dersom den enkelte deltaker har motforestillinger mot å bli dokumentert på video vil intervjuet heller bli tatt opp på digital lydopptaker.

De som deltar i undersøkelsen er lærere og foreldre, og eventuelle andre nærpå personer til barn som har kombinasjonen av hørselsnedsettelse og flere funksjonshemminger, og undersøkelsen skal primært ikke innhente informasjon om barna, men informasjon om den voksnes opplevelse av hvordan musikk påvirker samspeillet med barnet/barna.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De eneste som vil ha tilgang til personopplysninger vil være Ragnhild Dalheim og hennes veileder, og alle sensitive opplysninger vil utelates fra den endelige publiseringen av data. Opplysningene som registreres om deg behandles konfidensielt og ingen vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven.

Personopplysninger vil oppbevares kryptert på pc og lyd/videoopptak vil oppbevares innelåst i låsbart skap.

Etter prosjektets avslutning vil alle personopplysninger, og alle video og lydopptak slettes.

Utvidet: Jeg bekrefter at jeg kjenner til at opplysningene om meg er anonymisert så langt det lar seg gjøre, men at beskrivelsen av min bakgrunn og erfaring kan innebære at lesere som kjenner til arbeidet mitt vil kunne gjenkjenne meg.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ragnhild Dalheim på telefon xxxxxxxx eller e-post xxxx@xxxx, eller min veileder Lill-Johanne Eilertsen på telefon xxxxxxxx eller e-post xxxx@xxxx.

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

----- klipp her -----

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. **Utvidet:** Jeg bekrefter at jeg kjenner til at opplysningene om meg er anonymisert så langt det lar seg gjøre, men at beskrivelsen av min bakgrunn og erfaring kan innebære at lesere som kjenner til arbeidet mitt vil kunne gjenkjenne meg.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 37
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 07.04.2016

Vår ref: 47366 / 3 / OTM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47366	<i>Bruken av musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonsnedsettelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
<i>Student</i>	<i>Ragnhild Dalheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

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

Avtalingskontor / Contact Office
OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å belyse om musikk og musikkrelaterte aktiviteter kan brukes i interaksjon med barn og unge med kombinasjonen av hørselshemming og andre funksjonsnedsettelse, og på hvilken måte.

UTVALG OG REKRUTTERING

Student skal intervju foreldre til barn med funksjonsnedsettelse samt gjennomføre intervjuer med andre nærpersoner, herunder lærere. Rekruttering skjer gjennom et kompetansesenter og en skole som videreformidler informasjon om prosjektet til henholdsvis foreldre og lærere. De som ønsker å delta tar selv kontakt med student.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 05.04.2016 er i all hovedsak godt utformet, men vi ber om at følgende endres/tilføyes for utvalget kontaktes:

-Følgende tekst tas ut av informasjonsskrivet: "[..], og alle sensitive opplysninger vil utelates fra den endelige publiseringen av data."

-Dato for prosjektslutt må tilføyes informasjonsskrivet.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om at lærere har taushetsplikt og at det derfor ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever i intervjuene. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Lærer kan for eksempel ikke omtale en elev på en slik måte at det fremkommer at det dreier seg om en elev som per i dag er i klassen, og er den eneste med nedsatt funksjonsevne. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere elever. Dersom lærer har undervisningserfaring med under 5 elever, bør dette ikke fremgå.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Dere hadde ikke krysset av for at det skal samles inn sensitive opplysninger. I intervju med foreldrene registreres det sensitive opplysninger om barnas helseforhold. Det er barnas foreldre/foresatte som samtykker til at slike opplysninger registreres. Vi har derfor endret dette punktet til at det kan behandles sensitive opplysninger om helseforhold.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere digitale lyd- og videoopptak

Vedlegg 3



on 17.08.2016 09:38

Prosjektnr: 47366 Bruken av musikkaktiviteter i interaksjon med barn som har hørselshemming i kombinasjon med en eller flere funksjonsnedsettelse

Til Ragnhild Dalheim

i Denne meldingen ble sendt med Høy viktighet.
Vi fjernet ekstra linjeskift fra denne meldingen.

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 05.08.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 15.11.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Siri Tenden Myklebust - Tlf: 55 58 22 68
Epost: Siri.Myklebust@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80