

A photograph of a silver, mesh-covered microphone lying on a wooden surface. In the background, there are several tangled black cables and a pair of glasses. The lighting is warm and slightly dim, creating a moody atmosphere.

Det' bare ... Rap!

KANDIDATSPECIALE
AF REGITZE NØHR

TITELBLAD

Et kvalitativt empirisk single-casestudie, som ud fra en fænomenologisk analyse af udvalgte signifikante øjeblikke undersøger udviklingsprocessen i et musikterapi forløb med fokus på rap med en 20-årig mand med skizofrenidiagnose.

Uddannelsessted: Aalborg Universitet

Institut for Kommunikation, musikterapi

Titel: ”Det’ bare ... Rap!”

Vejleder: Bolette Daniels Beck

Aflevering: onsdag d. 31. maj, 2017

Referencesystem: APA

Anslag: 196.158

Heraf estimeret antal grafiske tegn: 12.000 (5 normalsider)

Normalsider: 79,2

Udarbejdet af: _____

Regitze Nøhr



MUSIKTERAPI
AALBORG UNIVERSITET

ABSTRACT

This master thesis is a single-case study investigating the process of development in three significant moments in music therapy with a young man diagnosed with schizophrenia at the age of twenty.

The background of this thesis is a four months internship at an institution for at-risk young adults with different types of personal – and psychosocial difficulties.

The thesis is based upon a single case chosen among the students participating in music therapy at the institution using qualitative research methods such as phenomenology and hermeneutics as main approaches.

In music therapy with the young man of this case the main therapeutic tool was recreative rap and three significant moments in which the client and author rapped together are the main empirical data of this thesis. These specific moments are chosen because they showed something new and different in the music therapy – a change in the therapeutic relationship, a change in the way the student expressed himself.

The method of this study is video microanalysis which is derived from Holck's (2007) ethnographic descriptive approach to video analysis and graphic notation of Jacobsen (2012). Video recordings from three sessions have been put into close analysis using transcriptions and graphic notation.

The findings of the master thesis suggest that through transcribed verbal and nonverbal expressions, added clinical reflection, as well as graphic notations focusing on; voice volume, movement to music, hand signals, imitation, smile / laugh and gaze direction, it is possible to find a difference - and development in self-expression of the client as well as in the interaction between client and music therapist in three selected significant moments.

Keywords: microanalysis, rap, young adult, at-risk, schizophrenia, music therapy

INDHOLDSFORTEGNELSE

TITELBLAD	2
ABSTRACT	3
FIGURLISTE.....	7
1 INTRODUKTION.....	8
1.1 PROBLEMFORMULERING.....	9
1.2 OVERORDNET DISPOSITION	9
2 FORFORSTÅELSE	10
2.1 MENNESKESYN	10
2.2 MUSIKSYN	10
2.3 ETIK	10
3 BAGGRUND	11
3.1 UDSATTE UNGE.....	11
3.2 SKIZOFRENI	12
3.3 MUSIKTERAPI MED MENNESKER MED SKIZOFRENI	13
3.4 LITTERATURGENNEMGANG AF RAP I TERAPI	13
3.4.1 RAP OG HIPHOP	15
3.4.2 KLINISK ANVENDELSE OG UDBYTTE AF RAP MED UNGE	16
3.4.3 "RAP KAN RUMME"	17
3.4.4 UNGES MUSIK OG IDENTITET	18
3.4.5 RAP OG SANG	20
3.4.6 OPSAMLING AF LITTERATURGENNEMGANG.....	21
4 METODOLOGI	22
4.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSPARADIGME	22
4.2 CASESTUDIET	23
4.3 FÆNOMENOLOGI.....	24
4.4 HERMENEUTIK	24
4.5 MIKROANALYSE	25
4.6 HOLCK'S VIDEOMIKROANALYSE OG JACOBSEN'S GRAFISKE NOTATION	26
4.7 DATAUDVÆLGELSE.....	27
4.7.1 SIGNIFIKANTE ØJEBLIKKE	28
4.7.2 DATAUDVÆLGELSE FORTSAT	29
4.8 MODIFICERET UDGAVE AF JACOBSEN (2012) OG HOLCK (2007)	29
4.8.2 UDARBEJDELSE AF TRANSSKRPTIONSSKEMAER (TRIN 3 OG 4)	31

4.8.3 LÆSEVEJLEDNINGER TIL TRANSSKRIFTIONSSKEMAER	31
4.8.4 LÆSEVEJLEDNING TIL GRAFISKE NOTATIONER.....	32
4.8.5 ENDELIG SKABELON FOR GRAFISK NOTATION OVER UDVALGTE KLIP	33
4.9 OPSUMMERING	33
5 EMPIRI	34
5.1 CASEBESKRIVELSE	34
5.1.1 INSTITUTIONEN.....	34
5.1.2 LIAM.....	34
5.1.3 FORMÅLSBESKRIVELSER	35
5.1.4 FORLØBET	36
6 ANALYSE	39
6.1 KLIP 1	39
6.1.1 KONTEKSTUALISERING OG PRÆSENTATION AF KLIP 1 – SESSION 3	39
6.1.2 TRANSSKRIFTIONSSKEMA MED KLINISKE REFLEKSIONER	40
6.1.3 GRAFISK NOTATION OVER KLIP 1	42
6.1.4 BESKRIVELSE AF TRANSSKRIFTIONSSKEMA OG GRAFISK NOTATION – KLIP 1	44
6.1.5 OPSUMMERING	45
6.2 KLIP 2	46
6.2.1 KONTEKSTUALISERING OG PRÆSENTATION AF KLIP 2 – SESSION 4	46
6.2.2 TRANSSKRIFTIONSSKEMA MED KLINISKE REFLEKSIONER	47
6.2.3 GRAFISK NOTATION OVER KLIP 2	50
6.2.4 BESKRIVELSE AF TRANSSKRIFTIONSSKEMA OG GRAFISK NOTATION.....	52
6.2.2 OPSUMMERING	53
6.3 KLIP 3	54
6.3.1 KONTEKSTUALISERING OG PRÆSENTATION AF KLIP 3 – SESSION 12	54
6.3.2 TRANSSKRIFTIONSSKEMA MED KLINISKE REFLEKSIONER	55
6.3.3. GRAFISK NOTATION OVER KLIP 3	57
6.3.4 BESKRIVELSE AF TRANSSKRIFTIONSSKEMA OG GRAFISK NOTATION	59
6.3.2 OPSUMMERING	60
6.4 SAMMENLIGNING AF DE TRE KLIP	61
6.4.1 LIGHEDER.....	61
6.4.2 FORSKELLE	61
6.4.3 OPSUMMERING	63
6.5 FORTOLKNING	63

6.5.1 KLIP 1	64
6.5.2 KLIP 2	64
6.5.3 KLIP 3	65
6.6 SAMMENFATNING / FUND	66
7 TEORI	69
7.1 EMPOWERMENT	69
7.1.1 DEFINITION OG OPRINDELSE	69
7.1.2 KERNEVÆRDIER OG FORMÅL	70
7.1.3 EMPOWERMENT I MUSIKTERAPI	71
7.2 DET FÆLLES TREDJE	71
7.2.2 WINNICOTTS POTENTIELLE RUM OG OVERGANGSOBJEKTER.....	73
7.2.3 DET FÆLLES TREDJE I LITTERATUREN ANVENDT I DET PÆDAGOGISKE FELT.....	74
7.3 OPSUMMERING	80
8 DISKUSSION	81
8.1 ANALYSENS FUND.....	81
8.2 RAP SOM DET FÆLLES TREDJE	83
8.2.1 DEN MUSIKTERAPEUTISKE METODE	84
8.3 METODE.....	88
8.4 MIN TERAPEUTISKE FORHOLDEMÅDE.....	91
8.5.1 EPILOG	91
9 KONKLUSION	93
REFERENCELISTE	95
HJEMMESIDER	100
BILAG	102
BILAG 1: VIDEOKLIP	102
BILAG 2 OVERSSIGTSSKEMA OVER UDVALGTE ARTIKLER	103
BILAG 3: LIAMS RAP	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
BILAG 4 – FØRSTE GRAFISKE NOTATIONER	107
BILAG 5: LÆRINGSPORTEFØLJE.....	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

FIGURLISTE

Figur 1 Inklusions – og eksklusionskriterier.....	14
Figur 2 ”Nøgleord” i rap litteraturen.....	21
Figur 3 Eksempel på transskriptionsskema	32
Figur 4 Grafisk notation skabelon	33
Figur 5 Skema over forløbet.....	36
Figur 6 Transskriptionsskema over klip 1.....	40
Figur 7 Grafisk notation over klip 1.....	43
Figur 8 Transskriptionsskema over klip 2.....	47
Figur 9 Grafisk notation over klip 2.....	51
Figur 10 Transskriptionsskema over klip 3.....	55
Figur 11 Grafisk notation over klip 3.....	58
Figur 12 Overordnede kategorier.....	63
Figur 13 Sammenfatning af analysens fund.....	68
Figur 15 Musik som det fælles tredje efter Pedersen & Scheiby (1981).....	72
Figur 16 Overgangsobjekt frit efter Winnicott (2003, s. 40)	74
Figur 17 Det fælles tredje (Madsen, 2015).....	77
Figur 18 Den fælles tredje frit efter Lihme (1988, s. 126)	79
Figur 19 Det fælles tredje i kommunikation (Madsen, 2002b, s. 154).	79
Figur 20 Det fælles tredje i (indre) kommunikation (Madsen, 2002b, s. 157).	80
Figur 21 Sammenfatning af analysens fund i metaperspektiv.....	87

1 INTRODUKTION

Dette speciale udspringer af erfaring indhentet via mit 9. semesters praktikforløb på en ungdomsinstitution i Aalborg kommune. På stedet ydes ikke behandling, og derfor skulle jeg prøve kræfter med at arbejde som musikterapeut i en pædagogisk setting. De unge mennesker på institutionen omtales *elever* (ikke klienter), og man udarbejder *formålsbeskrivelser* (ikke behandlingsmål) for hver elev. Disse definitioner vælger jeg at bibeholde i dette speciale.

Jeg arbejdede på stedet med flere forskellige gruppe – og individuelle forløb, hvilke varierede i både indhold, længde og musikterapeutiske metoder.

De unge på stedet er ofte prægede af personlige - og psykosociale problematikker, som eksempelvis mistrivsel, psykisk sygdom (under/færdig med/venter på behandling) eller konfliktfyldt livssituation. Jeg oplevede, hvordan dette, hos eleverne, blandt andet kunne betyde store udfordringer ved at interagere i socialt samspil med andre.

Jeg blev i mit arbejde på institutionen således optaget af, hvordan det er muligt at nå disse unge, skabe en bro til dem, som har vanskeligt ved at udtrykke sig selv, tanker og følelser samt at være i interaktion med andre mennesker?

Særligt ét forløb med en ung mand, i dette projekt kaldet Liam¹, vækkede en særlig nysgerrighed hos mig i den forbindelse. Jeg genkendte ovenstående problematikker i forløbet med Liam, og særligt i starten af forløbet virkede han udfordret i at udtrykke egne meninger, tanker og følelser i musikterapien med mig. Noget ændrede sig dog, da vi en dag fandt en ny arbejdsmetode sammen. Rap blev omdrejningspunktet i vores forløb, da dette var en genre, som Liam holdt af og havde stor viden omkring.

Jeg oplevede, at der gennem rap i musikterapien skete noget helt særligt i forløbet med Liam – at han forandrede sig for øjnene af mig. Særligt i sin måde at udtrykke sig på, når han rappede, så jeg en udvikling og oplevede samtidigt, at vores interaktion forandrede sig. Nogle særlige øjeblikke i bestemte sessioner fra forløbet stod specielt ud i forhold til dette, men det store spørgsmål var: *hvad skete der helt præcist? Hvorfor oplevede jeg det som noget helt særligt og ikke mindst, hvordan udviklede han sig?* Denne undren danner grundlag for følgende problemformulering:

¹ Eleven er af etiske årsager anonymiseret. Se mere i afsnit 2.3 om etik.

1.1 PROBLEMFORMULERING

Hvordan belyser mikroanalyse af signifikante øjeblikke fra et musikterapi forløb, med fokus på rap, udviklingsprocessen hos en ung mand med skizofrenidiagnose?

1.2 OVERORDNET DISPOSITION

Til besvarelse af ovenstående problemformulering vil specialet indledningsvis bestå af et afsnit med redegørelse for mit menneske – og musiksyn samt etiske overvejelser. Dette er valgt med henblik på at forberede læseren til forståelse for overvejelser, problemstillinger og tilgange i forbindelse med den udvalgte case. Hernæst følger indføring i relevant baggrund for specialet (henholdsvis *udsatte unge*, *skizofreni* og *musikterapi med mennesker med skizofreni*) samt en litteraturgennemgang af udvalgt litteratur inden for feltet ”rap og unge i musikterapi”.

Efterfølgende præsenteres anvendt metodologi, hvor jeg med udgangspunkt i det kvalitative forskningsparadigme redegør for casestudiet og fænomenologi. I dette afsnit præsenteres læseren ydermere for hvilke data, der er udvalgt i dette speciale samt udvælgelseskriterierne. Herudover beskrives udarbejdelsen af specialets mikroanalyse, som er udført med inspiration fra Holcks (2007) mikroanalysemetode samt grafiske notationer af Jacobsen (2012).

Herefter følger et afsnit om empirien, som danner baggrund for specialet. Nærmere bestemt redegøres for institutionen, hvor jeg var i praktik, den udvalgte case samt en beskrivelse af hele forløbet med eleven. Dette afsnit anses som introduktion til analysen, som følger i næste afsnit, hvor tre udvalgte videoklip mikroanalyseres gennem transskriptionsskemaer og grafiske notationer, som beskrives, sammenlignes og slutteligt fortolkes.

Dette leder over i specialets teori-afsnit, hvor der redegøres for relevant teori, som er udvalgt med udspring i litteraturgennemgangen om rap og unge samt analysen.

Hernæst følger diskussionen med afsæt i analysen og fundene heri, hvilket blandt andet sammenholdes med relevant teori. Til slut formuleres den endelige konklusion.

2 FORFORSTÅELSE

2.1 MENNESKESYN

Dette speciale udarbejdes med et holistisk og humanistisk livssyn således, at jeg har respekt for alle menneskers ret til at udvikle sig i frihed og under eget moralsk ansvar (Den Store Danske Encyklopædi, 2017a). Det holistiske menneskesyn betyder, at jeg betragter individet med alle dets forskellige dele inden for både krop samt psyke som en samlet helhed (Den Store Danske Encyklopædi, 2017b).

I mit musikterapeutiske virke arbejder jeg ud fra en ressourceorienteret tilgang (Rolvsjord, Gold & Stige, 2005), hvor jeg lægger stor vægt på, hvad klienten kan og er som menneske, og ikke fokuserer på, hvad han/hun ikke kan, eksempelvis på grund af en diagnose/et handicap.

Det humanistiske og holistiske menneskesyn har stor indflydelse på mit musikterapeutiske virke, hvor jeg møder en klient med respekt for ham/hende som et samlet individ, der ikke *er* sin lidelse, men *har* en (psykisk) lidelse.

2.2 MUSIKSYN

Min musikalske horisont i min rolle som musikterapeut påvirkes og forandres løbende, af de mennesker jeg er sammen med i min musikterapeutiske praksis. Heri ser jeg musikken som et middel, der i den kliniske kontekst i musikterapien kan anvendes til blandt andet kommunikation og selvudtryk (Bonde, 2014). Jeg låner mig op ad både det referentielle – og det konstruktivistiske musiksyn. Det referentielle da jeg mener, at musik kan referere til noget uden for musikken. At musik kan symbolisere eller udtrykke eksempelvis et menneskes følelser, historie, oplevelser med mere. Ydermere mener jeg også, at *mødet* mellem musikken og menneskene danner stor mening og betydning, i eksempelvis en musikterapeutisk setting. Dette møde altid vil formes af (den sociale og kulturelle) kontekst, hvilket er det konstruktivistiske musiksyn (Bonde, 2014).

I mit forløb med Liam var selve interaktionen i og med musikken særligt i fokus for mig, men jeg oplevede samtidigt, hvorledes de æstetiske sider af musikken havde væsentlig betydning for Liam. Han var meget optaget af særligt en genre (rap), og denne skulle lyde på en bestemt måde - også når han og jeg udforskede musikken aktivt sammen. Jeg havde ganske lidt kendskab til rap-genren og gennem forløbet blev min musikhorisont således udvidet på det æstetiske plan i takt med, at musikken fortsat var det terapeutiske redskab.

2.3 ETIK

Musikterapistuderende på Aalborg Universitet er underlagt Dansk Musikterapeutforenings etiske principper. Dette betyder blandt andet, at man i praktik har tavshedspligt, og at informeret samtykke

fra deltager eller værge inden terapiens start skal indhentes. Samtykkeerklæringen skal blandt andet indeholde tilladelse til at optage sessioner og anvende dette i opgavesammenhæng, og det eventuelt anvendte materiale skal være tilstrækkeligt anonymiseret (Dansk Musikterapeutforening, 2016).

I dette speciale er der indhentet informeret samtykke til deltagelse i musikterapien og tilladelse til at optage video samt benytte dette i speciale sommeren 2017 samt til supervision.

Efter endt eksamen skal materialet i dette speciale destrueres. Konkret betyder dette, at udvalgte videoklip kun udleveres til vejleder samt censor og skal tilbageleveres til den studerende til destruktion.

Eleven i følgende case er anonymiseret, og kaldes Liam. Ungdomsinstitutionen, hvor jeg var i praktik, nævnes ikke ved navn. Eventuelle steder og navne i datamaterialet vil udelades i transskriptioner eller erstattes med andre.

3 BAGGRUND

I følgende afsnit vil jeg præsentere en indføring i relevante områder samt begreber i dette speciale. Der vil kort redegøres for klientgruppen *udsatte unge*, diagnosen *skizofreni* samt et kort afsnit om *musikterapi med mennesker med skizofreni*. Ydermere vil afsnittet indeholde en litteraturgennemgang af *rap og unge* i musikterapi, hvilket anses som værende en central del af baggrunden for specialet.

3.1 UDSATTE UNGE

Følgende afsnit er bragt for at give et kort indblik i den målgruppe som tilhører institutionen, hvor jeg var i 9. semesters praktik. Nærmere uddybning om institutionen følger i afsnit 5.1.1.

Udsatte unge er en målgruppe, som er præget af komplekse emotionelle, sociale og/eller adfærdsmæssige problematikker (Katznelson, Jørgensen & Sørensen, 2015). Nogle af disse unge kan være udadreagerende, selvdestruktive eller meget impulsstyrede i deres fremtræden, og hos dem kan sårbarheden og udsathedens være væsentligt nemmere at ”spotte” end hos de såkaldte *usynlige problembærere*, som bærer problemer i livet indeni. Det være sig problemer som eksempelvis nedtrykthed, faglige udfordringer eller lavt selvværd (Thorsteinsson & Jensen, 2010). Udsatte unge kommer ofte fra socialt belastede hjem og risikerer at videreføre negativ social arv, som stammer fra barndommen. Som eksempler på risikofaktorer i baglandet hos udsatte/sårbare unge kan mobning, hårde skilsmisser, hjem med misbrug eller generelt dysfunktionelle familier nævnes (Katznelson et al., 2015).

Udsatte unge er en kompleks målgruppe, som generelt er svær at rubricere, og målgruppen

afgrænses ikke nemt ved eksempelvis at være placeret i én institutionel sammenhæng eller anden afgrænselig situation (Katznelson et al., 2015). Disse unge kan dukke op mange forskellige steder i samfundet, eksempelvis på dagcentre, specialskoler eller træningshøjskoler.

De unge henvises til diverse institutioner af mange forskellige årsager, eksempelvis på grund af psykiatriske problemstillinger (såsom depression) eller på grund af førnævnte adfærdsmæssige, sociale eller tilknytningsmæssige problemstillinger (Jacobsen, 2014).

I musikterapi med udsatte unge er det ofte et mål at hjælpe den unge til forbedring af emotionelle, sociale og kommunikative kompetencer samt at støtte til udvikling af identitetsfølelse og selvværd (Jacobsen, 2014).

3.2 SKIZOFRENI

I Danmark lever omkring 29.000 danskere med skizofreni (Straszek, 2015).

Debutalderen er i Danmark omkring 22 år hos mænd og omkring 21 år hos kvinder. For begge køn skønnes at debutalderen i gennemsnit er 18-30 år (Lægehåndbogen, 2015).

Diagnosen skizofreni findes i WHO's klassifikationssystem ICD-10 under kapitel fem: *Mental and behavioural disorders* med diagnose nummer F20 til F29 (WHO, 2016). Diagnosen defineres ifølge WHO (2016) ved en fundamental og karakteristisk forvrængning af tankegang og perception samt afstumpede eller upassende affekter. Hos personer med skizofreni er den intellektuelle kapacitet og klare bevidsthed som oftest intakt. Diagnosen skizofreni kan optræde episodisk eller kontinuerligt med enten progressive eller stabile underskud (deficit) eller der kan være en eller flere episoder med fuldstændig eller ufuldstændig aftagen af sygdomssymptomer (WHO, 2016).

For at blive diagnosticeret med skizofreni, skal psykotiske symptomer have varet i mindst en måned og i denne tidsperiode skal følgende være opfyldt:

- Et eller flere førsterangssymptomer (specifikke vrangforestillinger eller hallucinationer) eller vedvarende "bizarre" vrangforestillinger

Eller to eller flere af nedenstående symptomer:

- Sproglige tankeforstyrrelser
- Kataton adfærd
- Negative symptomer (eksempelvis sløvhed, passivitet, sprogfattigdom, social tilbagetrækning, manglende motivation, kontaktføringelse, indadvendthed mod egne tanker eller initiativløshed)
- Hallucinationer med vrangforestillinger uden affektivt indhold eller vedvarende hallucinationer (Lægehåndbogen, 2015).

Diagnosen kan således stilles på baggrund af en del forskellige sammensætninger af symptomer, hvilket tydeliggør, at skizofreni er en alsidig lidelse, hvor der ses stor variation i kombinationen af de forskellige symptomer fra menneske til menneske.

WHO (2016) inddeler skizofrenidiagnosen i en række specifikke diagnoser, og heriblandt listes *paranoid skizofreni*, hvilken Liam i specialets udvalgte case er diagnosticeret med. Paranoid skizofreni defineres ved relativt stabile paranoide vrangforestillinger, hvilke ofte er ledsaget af perceptuelle forstyrrelser og hørehallucinationer samt forskellige variationer af negative symptomer (WHO, 2016).

3.3 MUSIKTERAPI MED MENNESKER MED SKIZOFRENI

I Danmark har musikterapeuter i over 20 år arbejdet med mennesker med skizofreni, og dette både i individuelle – og gruppeforløb med aktive som receptive kliniske metoder anvendt (Pedersen, Hannibal & Bonde, 2014).

På internationalt plan er denne behandling evidensbaseret, da der eksisterer et Cochrane Review, som har sammenlignet musikterapi plus standardbehandling med standardbehandling alene, og fundet signifikant positive resultater i anvendelsen af musikterapi med mennesker med skizofrenidiagnose (Mössler, Chen, Heldal & Gold, 2011).

Forskning viser, at musikterapeutisk behandling kan reducere negative symptomer som eksempelvis nedsat evne til kontakt, social og emotionel tilbagetrækthed og begrænsede udtryksmuligheder (Pedersen et al., 2014). Positiv virkning på blandt andet negative symptomer hos mennesker med skizofreni i musikterapi afhænger af behandlingens længde. Forskning omhandlende musikterapi med personer med alvorlige psykiske lidelse, herunder skizofreni, har påvist signifikante *dose-effect* forhold på generelle, negative og depressive symptomer. Resultaterne af undersøgelsen viser ydermere, at 16-51 sessioners musikterapi viser større og længerevarende positive ændringer, mens forløb med 3-10 sessioner kun har kortvarig og lille effekt (Gold, Solli, Krüger & Lie, 2009).

3.4 LITTERATURGENNEMGANG AF RAP I TERAPI

I min udvalgte case var rap det primære omdrejningspunkt for forløbet, og vi arbejdede med rap på flere forskellige måder (jævnfør sessionsoversigt, figur 5).

Derfor finder jeg det væsentligt at undersøge, hvorledes terapeutisk brug af rap er beskrevet i litteraturen.

I jagten på brugbare kilder til at beskrive rap som anvendt klinisk metode i en musikterapeutisk kontekst har jeg gået ad flere veje;

- Systematisk litteratursøgning på elektroniske databaser
- Granskning af anvendt litteratur gennem min studietid (primært 6., 7., 8. og 9. semester)
- Kædesøgning gennem fremskaffede kilder
- Information fra vejleder

Den endelige litteratursøgning fandt sted 14. og 16. april 2017, og her anvendte jeg elektroniske databaser via Aalborg Universitetsbibliotek (Aalborg universitets universitetsbiblioteket, 2017).

De identificerede databaser er udvalgt ved hjælp af Aalborg Universitets Biblioteks (AUB) emneopdelte databasesamling. Under overemne ”Kunst, musik og design” blev ”musikterapi” valgt. Følgende databaser blev identificeret og anvendt:

Google Scholar, EbscoHost (herigennem: Academic Search Premier, CINAHL og RILM) og ProQuest (herigennem: Medline, Ebrary Books og Proquest Research Library).

Følgende søgeord blev på baggrund af specialets emne identificeret og anvendt i søgningerne: ” Music therapy” AND rap AND youth.

Mit primære fokus for litteratursøgningen var at finde forskning omhandlende musikterapi med rap som anvendt klinisk metode, gerne i arbejdet med klientgruppen (udsatte) unge.

Relevant litteratur blev udvalgt således:

- 1) Titel efterses for nøgleord
- 2) Abstract efterses for nøgleord
- 3) Brødtekst i forskningsstudiet efterses for nøgleord

Følgende kriterier har været benyttet til indsamlingen af litteratur på baggrund af de ovenstående tre trin i udvælgelsesprocessen.

Inklusion	Eksklusion
Kilder som beskriver rap som terapeutisk redskab	Kilder som ikke beskriver, hvordan rap anvendes
	Kilder som ikke kan fremskaffes
	Andre sprog end dansk, engelsk, norsk eller svensk
	Kilder med fokus på klientgrupper langt fra praktikstedets (udsatte unge)

Figur 1 Inklusions – og eksklusionskriterier

Disse kriterier er udvalgt, da der ønskes en indskærpelse af den fremkomne litteratur til kilder, som anses at have specifik relevans for dette speciales undersøgelsesfelt.

Gennem ovenstående arbejdsgang i litteratursøgning – og gennemgang er i alt 12 kilder inkluderet.

Disse fordeler sig på: seks forskningsstudier, fem tidsskriftartikler og en bog: Allen, 2005; Hadley & Yancy, 2012, Iwamoto, Creswell & Caldwell, 2007; Laiho, 2004; Levy, 2012; Olson-McBride & Page, 2012; Solli, 2015; Travis, 2012; Tyson, 2002; Tyson, 2004; Uhlig, Jansen & Scherder, 2016a og Uhlig, Dimitriadis, Hakvoort & Scherder, 2016b (se bilag 2 for oversigtsskema over artiklerne²). Efter denne udvælgelse er jeg blevet præsenteret for nogle af Kirstine Ringsagers (Ph.d. og MA i *Musicology and Anthropology*) udgivelser, som omhandler brugen af rap i Danmark blandt andet i socialt arbejde med marginaliserede unge. Ringsagers forskning adskiller sig fra inklusionskriteriet om rap som terapeutisk redskab, men jeg vælger trods dette at inddrage en artikel af Ringsager (2015), da hun som en af ganske få har beskrevet, hvilken indflydelse rap har på unge (primært med anden etnisk baggrund end dansk) i Danmark. Yderligere er en artikel af den norske professor i musikterapi Hans Petter Solli (2008) inkluderet, til trods for at denne ikke omhandler rap. Dette valg begrundes i, at Solli (2005) i udvalgte artikel beskriver sit kliniske arbejde med en ung mand med skizofrenidiagnose, i hvilken en del paralleller kan drages til forløbet med Liam og derfor findes interessant samt relevant for dette speciale.

3.4.1 RAP OG HIPHOP

I de indhentede kilder skrives om både rap terapi og HipHop terapi (forkortet HHT), og her følger derfor en kort indføring i forskellen på rap og hiphop, hvor primærkilden er bogen *Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop* (2012), med hovedredaktørerne professor i musikterapi Susan Hadley og professor i filosofi George Yancy.

Den basale forskel på begreberne rap og hiphop er, at rap er musikken, beats og rytmer, mens hiphop er kulturen bag (Elligan, 2012; Lightstone, 2012). Nogle mener dog, at hiphop primært er kendt for sin forbindelse til rappere og rent musikalsk er en fusion mellem rap, rytme, blues og popmusik (Allen, 2005).

Rap har rødder tilbage til afrikanske mundtlige traditioner (*oral traditions*) som blandt andet indeholder rytmisk tale, rytmiske beats, call-response mønstre og historiefortælling (Iwamoto et al., 2007).

Det skønnes, at rap og hiphopkulturen havde sin begyndelse som subkultur i de tidlige 1970'ere i New York (Elligan, 2012; Ringsager, 2015). Siden da er en stor industri bygget op om denne genre og den kendes nu verden over (Elligan, 2012).

²Med undtagelse af Laiho (2004).

Rap er et overordnet begreb for en genre, som kan lyde på utallige måder. Don Elligan (2012) inddeler dog rap musik i seks overordnede kategorier:

1) *Gangsta* rap, 2) Materialistisk rap, 3) Politisk/Protest rap, 4) Positiv rap, 5) Spirituel rap og 6) anden rap

Med denne korte redegørelse af rap og hiphop generelt, følger nu afsnit som går mere i dybden den kliniske anvendelse af rap i arbejdet med (udsatte) unge.

3.4.2 KLINISK ANVENDELSE OG UDBYTTE AF RAP MED UNGE

“Music and lyrics capture adolescents’ attention in ways that other techniques cannot”

(Cain, 2006 i Olson-McBride & Page, 2012, s. 125).

Yancy og Hadley (2012) beskriver, hvordan rap og hiphop kan anvendes på flere måder i terapi, og fremhæver de fire følgende kliniske metoder:

1) **Lytning og diskussion**

At lytte til rap udvalgt af musikterapeut og/eller klient og i den forbindelse tale om musikken, lyrikken, tanker, følelser, stemninger med mere, som kan dukke op undervejs som følge af musiklytningen.

2) **Performing**

At fremføre rap musik og/eller breakdance for andre, hvor teksten eller bevægelserne eventuelt er ændret en smule fra originalen for at tilpasse til klientens egen livshistorie. Heri kan også indgå *rap battles*³.

3) **Egen skabelse (creating)**

At klienten selv udarbejder rap tekster, dansetrin, beats eller graffiti kunst i musikterapien.

4) **Improvisation (freestyling)**

At klienten improviserer eller *freestyles* frit i musikterapien. Det kan dreje sig om at skabe rytmiske beats, tekster eller dans. Indgår ofte i *rap battles*.

I en spørgeskemaundersøgelse gennemført af de fire hollandske musikterapeuter og forskere; Sylka Uhlig, Theo Dimitriadis, Laurien Hakvoort og Erik Scherder (Uhlig et al., 2016b) undersøges, hvordan 64 hollandske musikterapeuter anvender sang og rap i arbejdet med udsatte unge, og hvilket udbytte dette arbejde skønnes at have. I undersøgelsen klargøres, at det at rappe til et beat (heri at synkronisere rytmiske bevægelser – at flytte krop og stemme i tid) kan øge tillid, samarbejde og generere følelser af at ”være sammen” klient og musikterapeut imellem.

³ At ”dyste” mod andre i freestyle rap.

Undersøgelsen viste ydermere, at alle musikterapeuter benyttede sang på daglig eller ugentlig basis, hvor rap (aktivt og/eller receptivt), som klinisk metode, kun blev anvendt omkring 1-5 gange om året hos ca. 40 % af musikterapeuterne. Størstedelen af deltagerne benyttede rap og sang til støtte af individuelle udtryk samt til at styrke selvfølelsen (Uhlig et al., 2016b).

Når musikterapeuterne bliver adspurgt, hvilke forandringer de oplever i klienternes emotionelle engagement, når de rapper, er henholdsvis kropsholdning/positur, ansigtsmimik/øjeblikkontakt samt stemmевolumen de parametre, som flest har set ændringer ved. Der opleves også forandringer i klienters selvfølelse, når de rapper og synger. Mere specifikt berettes om forandringer i; udvikling/styrkelse af selvfølelse, forbedret selvtilid og bevidsthed om egen emotionelle tilstand samt udvikling af generel selvbevidsthed (Uhlig et al., 2016b).

3.4.3 "RAP KAN RUMME"

Rap er en alsidig genre, som kan matche de fleste humørstemninger heriblandt også stor vrede/aggression, som rap kan give plads til at føle og udforske (Iwamoto et al., 2007; Ringsager, 2015).

Ringsager (2015) diskuterer blandt andet, hvordan meget ekspressive rap tekster udarbejdet af unge, på nogle kan virke stødende og bekymrende, mens Ringsager pointerer, at det at skrive en aggressiv rap med voldsomme ord, også kan ses som en måde, hvorpå de unge kan behandle store frustrationer, som de uden denne kanal for udtryk måske ville have udtrykt på andre, eventuelt fysiske, måder.

Også Uhlig et al. (2016b), understreger fordelene i at rap, i musikterapi, kan inkorporere potentielt stødende materiale (lyrik) og omdanne dette til noget anderledes brugbart, således at problematiske situationer og følelser hos klienten kan reguleres og selvfølelsen styrkes (Uhlig et al., 2016b).

At lytte til rap kan ydermere engagere de unge i terapi, hvor rap kan være et mere "komfortabelt" emne at tale om end deres egne problemstillinger. Eksempelvis kan rap være et trygt medium, hvorigennem det kan lade sig gøre at tale om store og hårde emner som vold, racisme og identitet (Iwamoto et al., 2007).

Den særlige energi og drivkraft i rap kan for nogle virke motiverende, og klienter som finder det udfordrende at tale om følelser, kan have lettere ved at gøre det gennem deres egen musik – som et emne de er passionerede omkring og interesserede i. Rap kan derigennem give mulighed for at klienterne kan undersøge sig selv og deres musikalske identitet og herigennem udvikle en dybere forståelse af sig selv (Iwamoto et al., 2007; Levy, 2012; Solli, 2008). Ifølge Levy (2012) kan man

sige, at det på overfladen kan det virke til, at klienterne arbejder på en rap eller et digt, men i virkeligheden arbejder de med sig selv.

3.4.4 UNGES MUSIK OG IDENTITET

Musik generelt bliver særligt i ungdomsårene benyttet som underholdning, personlig trivsel og kan anvendes i opbygning af personlig – og social identitet (Laiho, 2004).

At arbejde med unges egne musikpræferencer og herigennem validere disse, kan være et nyttigt redskab i det (musik)terapeutiske arbejde med unge klienter (Allen, 2005; Donnenwerth, 2012; Olson-McBride & Page, 2012; Solli, 2008; Tyson, 2002; Tyson, 2004; Uhlig et al., 2016b). At benytte de unges egen musik i terapi kan engagere og motivere dem i den terapeutiske proces, og flere unge klienter sætter pris på at ”deres” musik bliver anset som betydningsfuld (Tyson, 2004; Uhlig et al., 2016b). Nogle unge er endog mere villige til at deltage i terapi, når ”deres” musik indgår i arbejdet (Olson-McBride & Page, 2012).

Allen (2005) beskriver, hvordan hip hop-terapi i arbejdet med unge som foretrækker hiphopgenren, kan ”nedbryde” modstand i terapien og skabe mulighed for, at klienterne kan dele deres historier, når de i høj grad kan relatere sig til musikken.

Donnenwerth (2012) fortæller ligeledes, hvordan hun i sit musikterapeutiske arbejde, gang på gang, har oplevet, at unge mennesker ”sænker forsvaret”, når de bliver valideret gennem deres musikalske præferencer;

” What better way to have teenagers feel understood than through the portal of their musical preferences? If you tell them that their music is ” bad ” or ” sends a negative message ”, you run the risk of losing them from the start ”

(Donnenwerth, 2012, s.276).

Også Solli (2008) understreger i sin beskrivelse af et musikterapeutisk forløb med en mand med skizofreni vigtigheden og værdien i at tage udgangspunkt i klientens musikpræferencer.

Han skriver, at det at spørge klienter ind til deres musikpræferencer kan være en genvej til en kontakt, som kan være det første skridt i vejen mod at opbygge en tryk relation klient og terapeut imellem (Solli, 2008).

Solli (2008) inddrager Ruuds teori om musik som vej til identitetsopbygning (Ruud, 1998 her refereret i Solli, 2008), og skriver at ved at være åben for og arbejde respektfuldt med en klients musikalske præferencer, kan det være muligt at nå klienten i hans/hende egen kulturelle kontakt og hermed fremme identitetsfølelsen (Solli, 2008).

Solli (2008) sætter således klientens musikpræferencer i direkte forbindelse med (musikalsk) identitet. Han pointerer vigtigheden i, at sætte klientens musikalske identitet i fokus i det aktive musikalske samspil, og ser dette som et værdifuldt redskab til at etablere interpersonel kontakt. Flere unge tiltales af såkaldt ”populærmusik”, hvorunder rap og hiphop tilhører, og kan se denne musik som værende en væsentlig del af deres identitet (Iwamoto et al., 2007; Laiho, 2004; Solli, 2008; Travis, 2012; Uhlig et al., 2016b). Denne musik spiller ofte en vigtig rolle i unges liv på blandt andet emotionelt samt socialt plan og kan ydermere have indflydelse på det mentale helbred (Laiho, 2004). Hiphop og rap er for mange unge et velkendt medium, hvor de føler sig validerede, værdsatte og frie til at udtrykke sig (Elligan, 2004 i Olson-McBride & Page, 2012; Travis, 2012). Unge som interesserer sig meget for rap genren kan identificere sig med teksterne og have en oplevelse af at blive forstået i musikken. At teksterne på sin vis kan virke afklarende og normalisere indviklede følelser: *“Jeg er ikke den eneste, som går igennem det her lort”* (Iwamoto et al., 2007, s. 346).

At rappe i musikterapi kan således skabe mulighed for at opleve identiteten af at være en rapper - en talentfuld person i flow, hvilket kan styrke både selvtillid og motivation til at indgå i et socialt samspil. Herigennem kan empowerment, (gen)opbygning af egen positive identitet og ”forbundethed⁴” fordres hos klienten (Ringsager, 2015; Solli, 2015).

Ringsager (2015) bringer et citat fra et interview med en rap coach – Babak, i diskussionen omkring rap musikkens forcer i socialt arbejde med marginaliserede unge. Her understreger Babak, at det æstetiske udtryk i rap musikken ikke er det vigtigste. Ifølge Babak er det vigtigste, at rap kan give en oplevelse af at være god til noget, at kunne favne en identitet, som kan bidrage med noget:

”Det handler ikke en skid om musikken. Den vigtige ting er, og det er derfor, det skulle være støttet økonomisk – at det giver empowerment ... Det giver mennesker en oplevelse af succes i livet. Det giver mennesker en identitet. I stedet for at være den ”psycho” fyr med det hårdeste slag ... kan du være den fyr, som er den bedste beatboxer eller kan lave beats eller synge... Det giver personer en anden tilgang til livet som siger ”Jeg er også en rapper”⁵”.

(Ringsager, 2015, s. 126)

⁴ Oversættelse af det engelske begreb *connectedness*

⁵ Egen oversættelse

Meget lignende beretter Solli (2015), hvordan han i et forløb med en ung mand på et psykiatrisk hospital, gennem rap (freestyle, tekstudarbejdelse, performance med mere), oplevede, at klienten blev mere bevidst om egne positive kvaliteter – som rapper. Den unge ”rapper” opfattede musikterapi som en ”arena”, hvor det var acceptabelt at være selvsikker og stolt af sig selv.

3.4.5 RAP OG SANG

Dette afsnit er inkluderet i specialets litteraturgennemgang, da Liam og jeg primært rappede, men også endte med at synge sammen. Derfor finder jeg det interessant at dykke ned i, hvilke erfaringer andre musikterapeuter har gjort sig omkring forskellene/lighedene mellem rap og sang i musikterapi. Dette berøres dog kun ganske kort med Uhlig et al. (2016b) som eneste kilde. I førnævnte spørgeskemaundersøgelse af Uhlig et al. (2016b) beskrives nogle af de forskelligheder og ligheder, som musikterapeuterne i undersøgelsen oplever mellem rap og sang i det musikterapeutiske arbejde med unge:

At rappe kan virke mere ekspressivt end sang. Når klienter rapper, synes de at bevæge sig mere end under sang. Hele kroppen bliver brugt i takt til musik når der rappes, og sandsynligvis er flere af disse bevægelser inspirerede af/indhentet fra rap-musikvideoer, og er herved også kulturelt baserede.

Musikterapeuterne i undersøgelsen mener, at når klienterne synger, står de mere stille måske med enkelte armbevægelser og lukkede øjne. At synge kan bringe dem til deres indre følelser, og de unge klienter kan virke intenst - og emotionelt engagerede i deres selvudtryk, når de synger (Uhlig et al., 2016b).

Det at rappe kan noget andet end at synge, og en respondent beskriver, hvordan rap kan være springbrættet til at synge og udforske andre følelser end de eksempelvis aggressive og ekspressive:

”Rap vælges ofte af de mere anspændte og ekspressive klienter. Det er smukt at se, hvordan de efter et par rapsange, føler sig komfortable nok til at inkludere melodi (i deres musikalske arbejde) for eksempel gennem at synge ballader. Presset/spændingen (the pressure/tension) falder, og der opstår mere plads til at opleve andre og dybere følelser⁶”.

(Uhlig et al., 2016b, s. 23)

⁶ Min oversættelse

For flere musikterapeuter anvendes rap ofte som en ”bro” mellem samtale og sang i terapien, og det pointeres, at både rap og sang kan forbedre selvregulerings færdigheder og understøtte udtryk af dybere emotionel involvering. Eksempelvis kan rap (med rytme, beat, faste puls med mere) give struktur til følelsesmæssige udtryk og hjælpe til at regulere aggression (Uhlig et al., 2016b).

3.4.6 OPSAMLING AF LITTERATURGENNEMGANG

Denne litteraturgennemgang har givet et indblik i, hvordan musikterapeuter (og andre faggrupper) anvender rap og hiphop i arbejdet med (udsatte) unge, og specielt hvilket klinisk udbytte de unge menes at få af dette. Det understreges blandt andet af flere, at rap og hiphop for mange unge er et velkendt medium, hvor det er muligt at udrykke sig, udforske følelser og herigennem kan blandt andet selvværd, selvtillid og selvudtryk styrkes. Dette kan skabe en positiv identitet, oplevelsen af egne ressourcer (for eksempel at *være rapper*) og empowerment hos unge (Elligan, 2004 i Olson-McBride & Page; Iwamoto et al., 2007; Ringsager, 2015; Solli, 2015; Travis, 2012; Uhlig et al., 2016b). Ydermere fremhæves, i flere af de udvalgte studier, vigtigheden i og fordelene ved at validere og benytte de unges musikpræferencer i musikterapien (Allen, 2005; Donnenwerth, 2012; Olson-McBride & Page, 2012; Solli, 2008; Tyson, 2002; Tyson, 2004; Uhlig et al., 2016b).

Følgende figur vil tydeliggøre, hvad jeg mener denne litteraturgennemgang har klargjort som værende ”nøgleord”, når rap i musikterapeutisk arbejde med unge beskrives.

Figur 2 ”Nøgleord” i rap litteraturen



Som det fremgår af figuren er henholdsvis; validering af musikpræferencer, empowerment, selvudtryk, identitet og selvværd særligt centrale i litteraturen om rap og unge.

Dette finder jeg interessant, da netop validering, identitet samt fokus på empowerment og styrkelse af selvværd og selvudtryk ofte er i fokus på den institution, som jeg arbejdede på i min

musikterapipraktik. Der er ofte fokus på empowerment, og på institutionen søger pædagogerne at styrke selvværd, selvudtryk, positiv identitet og lignende hos de unge, hvilket de blandt andet gør gennem validering af de unges meninger, tanker og ressourcer generelt.

Efter denne præsentation af baggrunden for dette speciale følger nu afsnit om specialets metodologi.

4 METODOLOGI

I dette afsnit præsenteres specialets metodologiske overvejelser vedrørende den kvalitative metode og casestudiet.

Dette projekt tager udgangspunkt inden for den kvalitative metodologi, fænomenologien, hermeneutikken og herunder single-casestudiet, idet der udelukkende arbejdes med et enkeltstående tilfælde – nemlig udvalgte klip fra sessioner fra ét forløb med en elev/klient. Derfor beskrives først kort den kvalitative metodologi, fænomenologi, hermeneutik samt casestudiet og hernæst præsenteres kort Holcks mikroanalysemetode (2007) samt Jacobsens (2012) deskriptive grafiske notation, hvilke dette projekts analyse er inspireret af. Hernæst følger beskrivelse af dataudvælgelsen, efterfulgt af præsentation af trinene i analyseprocessen for dette speciale. Slutteligt introduceres læsevejledninger til henholdsvis transskriptioner og grafiske notationer, hvilke danner grobund for specialets analyse.

4.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSPARADIGME

Der skelnes overordnet set mellem to hovedparadigmer inden for forskning; henholdsvis det kvantitative og det kvalitative forskningsparadigme.

Den *kvantitative* forskning har rod i naturvidenskaben og hertil hører positivismens idealer om reliabilitet, objektivitet, testning af hypoteser, afhængige – og uafhængige variabler (Prickett, 2005). Ved kvantitative undersøgelser anvendes ofte større stikprøver som er tilfældigt udvalgt til det formål at kunne foretage en statistisk generalisering.

Det *kvalitative* forskningsparadigme har sit udspring i naturalismen og konstruktivismen og karakteriseres blandt andet ved at være empirisk, deskriptivt, holistisk, anerkendende af flere sandheder, fortolkende samt at betragte fuldstændig objektivitet som værende illusorisk (Wheeler & Kenny, 2005). I *kvalitative* undersøgelser fokuseres typisk på dybdegående casestudier med et lille deltagerantal, og store mængder detaljerede informationer, hvor formålet er at fremskaffe informationsrigdom og opdagelsen af mening (Neergaard, 2010; Wheeler & Kenny, 2005).

I dette projekt benytter jeg et kvalitativt undersøgelsesdesign til arbejdet med mine data, som består af videomateriale fra udvalgte sessioner med Liam fra min 9. semesters praktik.

Den kvalitative metodologi kommer til udtryk, idet jeg vil analysere ud fra få datakilder indeholdende komplekse og righoldige data.

Ved brugen af den kvalitative tilgang ved man ofte ikke på forhånd, hvilke metoder der er særligt anvendelige for at undersøge et udvalgt fænomen (Wheeler og Kenny, 2005), og herved er der stor variation i undersøgelsesdesign i den kvalitative metode.

Bruscia (2005a) beskriver vigtigheden i at være fleksibel og forholde sig åbent til muligheden for, at undersøgelsesdesignet i kvalitativ forskning kan ændre sig under arbejdet med udvalgt datamateriale. Dette gør sig også gældende for arbejdet med dette projekt, hvor jeg har måttet tilrettelægge mit undersøgelsesdesign og metodeanvendelse efter det fokus, som jeg løbende har valgt at tage i forhold til udvalgt data, hvilket skaber et emergent design.

Et fleksibelt undersøgelsesdesign kan have forskellige tilgange som alle grunder i kvalitative forskningsmetoder, alt efter hvilket fokus undersøgelsen har.

Robson (2002) opstiller tre typer fleksible designs med forskellige fokus: 1) *Grounded Theory*, hvor teori udvikles med udgangspunkt i data, som er indsamlet i felten, 2) *Etnografi*, hvor en kulturel eller social gruppe beskrives og fortolkes og 3) *Casestudiet*, hvor der ud fra en eller flere cases søges at udarbejde en dybdegående analyse, hvilket jeg som nævnt arbejder med i dette speciale. Casestudiet beskrives yderligere i det følgende afsnit.

4.2 CASESTUDIET

En case kan være forskellige ting, for eksempel et individ, en gruppe, en virksomhed eller et samfund. Fokus på et sådant fænomen finder altid sted inden for en begrænset kontekst af rum eller tid (Neergaard, 2010).

Ifølge Flyvbjerg (2010) er casestudiet en velegnet metode til såvel udvikling som afprøvning af hypoteser samt udforskning af eksempelvis psykoterapeutiske processer. Her er casestudiet særligt brugbart, da det ved denne indgangsvinkel er muligt at tilnærme sig kliniske tilfælde uden at skulle begrænse indflydelse fra vigtige detaljer (Flyvbjerg, 2010).

Der skelnes inden for casestudier mellem multiple – og single-casedesign. Kendetegnet ved multiple-casestudier er, at disse omfatter flere cases, som er udført under forskellige betingelser, alt i mens man i single-casestudier arbejder med en enkeltstående case, som primært fokuspunkt for undersøgelsen (Kruuse, 2007). I forhåndenværende speciale anvendes single-casedesignet, da der tages udgangspunkt i en enkeltstående case, hvor alle detaljer, som er mulige at erfare med udgangspunkt i indhentet data, implementeres og tages i betragtning.

Til generering af ny viden anvendes i forhåndenværende speciale primært den videnskabsteoretiske tilgang *fænomenologi*, som kort vil blive beskrevet i følgende afsnit.

4.3 FÆNOMENOLOGI

Videnskabeligt er det fænomenologiens mål at indfange menneskelig erfaring, således som den fremstår i en konkret verden. Man ønsker herigennem at finde meningsindhold i fænomenerne (Birkler, 2005). Der er ingen rigtig eller forkert oplevelse af tingene i fænomenologiens verden:

” Human experiences simply exist and therefore are worthy of investigation”

(Forinash & Grocke, 2005, s. 319).

I fænomenologiens verden arbejdes ikke med fakta, årsag-effekt forhold, generalisering eller spekulation, men målet er derimod at omdanne levede oplevelser (*lived experiences*) til tekstmæssige udtryk af oplevelsens essens (Forinash & Grocke, 2005). Det tilstræbes at beskrive fænomener så nøjagtigt som muligt for herigennem at søge forståelse af disses mening frem for at udarbejde teorier for fænomenernes oprindelse og årsag. Først når fænomenerne er klargjorte, kan disse belyses ud fra teori (Den Store Danske Encyklopædi, 2017c).

Inden for fænomenologien anvendes begrebet *epoché*, hvilket henviser til, at forskeren må slippe sine forudindtagne meninger og holdninger for at kunne give en neutral beskrivelse, af det fænomen som undersøges (Forinash & Grocke, 2005; Den Store Danske Encyklopædi, 2017c). Forskeren lader i en fænomenologisk undersøgelse sig guide af det fænomen som undersøges og sætter egne ideer om, hvad der ville kunne ske ”i parentes”:

” Rather than having a preconceived idea of what will happen, the researcher ”lets the unfolding of phenomenon itself guide the logic of his inquiry””.

(Giorgi, 1975 i Forinash & Grocke, 2005, s.319)

I dette speciale er jeg inspireret af den fænomenologiske videnskabsmetode og ønsker en åben og induktiv tilgang til empirien, hvorved det forsøges at sætte forforståelsen i parentes, når datamaterialet analyseres. Dog vil jeg i sidste afsnit af analysen inddrage min forforståelse og kliniske refleksioner i et fortolkende afsnit, og hermed bevæge mig ind i hermeneutikkens verden, som kort vil beskrives i følgende afsnit.

4.4 HERMENEUTIK

Hermeneutik er særligt karakteriseret ved dyb refleksion, og det er altafgørende, at man som forsker har forståelse for refleksionernes alsidighed (Kenny, Jahn-Langenberg & Loewy, 2005).

Et af hovedtemaerne i hermeneutisk videnskab er; at en forståelse for noget kun kan opnås, hvis man ser det i forbindelse med det store hele (Ruud, 2005).

Dette leder til *den hermeneutiske cirkel*, hvilken skitserer den hermeneutiske fortolkningsproces, i hvilken det menes, at en given fortolkning altid udspringer af forforståelse, hvorfra man bevæger sig mod ny forståelse samt efterfølgende beskuer ens tidligere forforståelse med nye øjne (Kruuse, 2007).

Ruud (2005) argumenterer for, at denne *cirkel* måske snarere burde ses som en *spiral*, hvilken i højere grad end cirklen symboliserer den fordybelse og udvikling i forforståelsen, som sker i en hermeneutisk undersøgelsesproces. Viden udledt af hermeneutisk forskning er således konstrueret ud fra forskerens forforståelse (Ruud, 2005).

Min forforståelse forsøger jeg, som nævnt i ovenstående afsnit, at sætte i parentes ved udarbejdelsen af specialets mikroanalyse af udvalgte videoklip. Dog vil analysens afsluttes ved inddragelse af min forforståelse og kliniske refleksioner i et fortolkende afsnit.

Min forforståelse for, hvad der skete i de signifikante øjeblikke med Liam ændres og udvides herved gradvist og vil blive suppleret med viden via musikterapilitteratur samt empirisk gennem mikroanalysen af de tre udvalgte videoklip fra praksis. Således får jeg mulighed for gradvist at tolke mig frem til revurderinger af min forståelse af fænomenet *signifikante øjeblikke* samt udviklingsprocessen i den udvalgte case.

Til undersøgelsen af udvalgte videoklip anvendes mikroanalyse, som beskrives i understående afsnit.

4.5 MIKROANALYSE

Ifølge Wosch & Wigram (2007) bygger mikroanalyse som metode på et fundament af såkaldte specifikke objekter. Disse defineres som værende små forandringer i interaktioner og relationer, som finder sted mennesker imellem - eller i form af minimale forandringer i forbindelse med eksempelvis musik. Herved beskæftiger mikroanalysemetoden sig med fokus på et eller flere specifikke fænomener. Til udarbejdelsen af analysen i forhåndenværende speciale, er der søgt inspiration i forskellige mikroanalysemetoder. Det endelige valg er faldet på Jacobsen (2012) og Holck (2007), hvilke forklares kort i understående afsnit.

Grundet den fænomenologiske tilgang til dette speciale var jeg meget åben og induktiv i anskuelsen af mit datamateriale, og først sent i projektarbejdet, fandt jeg frem til, hvorledes mine data skulle bearbejdes (analyseprocessen beskrives nærmere i afsnit 4.8). Jeg endte med en modificeret udgave

af Holcks (2007) og Jacobsens (2012) mikroanalysemetoder i en blanding, og valget af netop disse modeller har flere begrundelser. Begge anvender de (blandt andet) videomateriale som datakilde og har desuden fokus på både musikalsk og nonmusikalsk ageren, hvilket stemmer godt overens med ønsket om at undersøge, *hvad der skete* i den musikalske interaktion i de udvalgte klip med signifikante øjeblikke i musikterapien med Liam.

De to metoder beskrives yderligere i følgende afsnit.

4.6 HOLCKS VIDEOMIKROANALYSE OG JACOBSENS GRAFISKE NOTATION

Lektor i musikterapi Ulla Holck har i sin Ph.d. udarbejdet en etnografisk deskriptiv mikroanalysemodel, hvis formål er, gennem videoanalyse af enkeltfaktorer såsom ord, gestik, prosodi, musik og mimik, at udpege implicite interaktionsmønstre mellem terapeut og klient (Holck, 2007).

Holcks mikroanalyse defineres ud fra en etnografisk deskriptiv tilgang til videooptagelser, og denne udformes gennem fire trin med henblik på at finde frem til nogle interaktionsmønstre, som til slut fortolkes i relation til den implicites oplevelse. De fire trin er som følger (Holck, 2007):

- 1) Dataudvælgelse
- 2) Transskription
- 3) Generalisering af mønstre – horisontal og vertikal analyse
- 4) Fortolkning

Dataudvælgelse kan enten være fokuseret/problembaseret eller åben. I den problembaserede analyse tilgang udvælges en række specifikke videouddrag, hvor det specifikke problem er tilstede. I en åben analyse udvælges sekvenser af en specifik varighed (Holck, (2007) foreskriver 5-10 minutter), og alt hvad der sker i disse minutter observeres åbent.

Transskriptionen afhænger af, hvorvidt man arbejder ud fra den problembaserede – eller åbne tilgang. I den problembaserede tilgang er det ofte tilstrækkeligt med en knap så detaljeret transskription, hvorimod hver detalje spiller en vigtig rolle i den åbne tilgang. Hvis der i klippet, som analyseres, forefindes musik med puls foreslår Holck (2007), at en transskription af musikken udføres først ved brug af musikalsk notationssystem. Herefter kan gestik og ansigtsudtryk tilføjes i relation til den musikalske notation – over eller under noderne. I sekvenser uden musikalsk puls anbefales det at udforme en tidslinje med sekunder først, for dernæst at påføre musikken og efterfølgende gestik samt mimik (Holck, 2007).

Generalisering af mønstre foregår både vertikalt og horisontalt, og det er på dette trin, at den

faktiske analyse udspiller sig. Vertikal analyse indebærer at se på kæder af interaktioner og horisontal analyse indebærer en sammenligning af materialet parallelt i forhold til en temporal akse. Efter udført vertikal – og horisontal analyse foretages *fortolkning* af materialet med nye antagelser og gæt, som et forsøg på at beskrive de mønstre, som kom til udtryk gennem analysen (Holck, 2007).

Lektor i musikterapi, Stine Lindahl Jacobsen (2012) udarbejdede i sin Ph.d. en deskriptiv interaktions mikroanalyse, med inspiration i Holcks (2007), hvor grafisk notation er anvendt i en del af undersøgelsen. Ph.d. afhandlingen omhandler musikterapis effekt på forældrekompetencer og forældre-barn interaktion i udsatte familier undersøgt gennem assessment-redskabet *Assessment of Parenting Competencies* (APC).

Jacobsens (2012) grafiske notation fremstiller, som Holcks (2007), samspillet mellem forælder og barn, og der søges at lære af, hvad der faktisk *sker* i dette samspil, og ikke at undersøge mening, mennesker eller deres oplevelser.

Jacobsens mikroanalyse indeholder beskrivelser og sammenligninger af musikalske – og verbale udtryk og nonverbale funktioner som gestik og mimik. Til den grafiske fremstilling er forskellige ikoner til forskellig ageren anvendt, således at en grafisk præsentation af datamaterialet er mulig. Dette inkluderer også markering af varigheden af enhver handling, om en handling/ageren ender brat, fader ud samt pauser.

Inden beskrivelsen af min modificerede udgave af Holck (2007) og Jacobsen (2014) følger først indføring i min dataudvælgelsesproces i nedenstående afsnit.

4.7 DATAUDVÆLGELSE

Neergaard (2010) beskriver forskellige former for dataudvælgelse og heriblandt uddybes blandt andet såkaldt *datadreven udvælgelse*. En sådan udvælgelse sker i en induktiv proces, på baggrund af de data som dannes undervejs (Gilchrist, 1999 i Neergaard, 2010).

I en datadreven udvælgelsesproces benyttes sjældent et teoretisk grundlag for udvælgelse, og denne foregår ofte i en løbende proces, hvor kodning og analyse udarbejdes hen ad vejen (Neergaard, 2010).

Dette er også tilfældet for dette speciale, hvor data er udvalgt udelukkende på baggrund af egen interesse for undersøgelse, hvorefter analysen vil udarbejdes i en fænomenologisk induktiv proces, hvor teori anvendes til at diskutere fund i analysen efterfølgende.

Under forløbet med Liam i min 9. semesters praktik, blev alle sessioner video-optagede.

Klip fra 3., 4. samt 12. session blev udvalgt til dette projekt, da jeg som musikterapeut oplevede, at der i netop disse sessioner skete noget særligt. Både i min relation og kontakt til Liam og i forhold til hans selvudtryk. Jævnfør kapitel 1 oplevede jeg såkaldte *signifikante øjeblikke* med Liam i disse sessioner, hvilke skabte en nysgerrighed hos mig omkring, hvad der egentligt skete, hvilket jeg ønsker at undersøge nærmere. Inden jeg fortsætter beskrivelsen af dataudvælgelsen vil jeg i følgende afsnit kort beskrive i begrebet *signifikante øjeblikke*.

4.7.1 SIGNIFIKANTE ØJEBLIKKE

Jeg vælger i dette afsnit, at benytte professor i musikterapi Gro Trondalens (Trondalen, 2004; Trondalen, 2007) definition af signifikante øjeblikke, da hendes beskrivelser ligger tæt op ad, hvad jeg oplevede i de tre udvalgte øjeblikke i forløbet med Liam.

Trondalens Ph.d. (2004) er et studie af signifikante øjeblikke i en musikterapeutisk praksis med unge mennesker med anoreksi.

Trondalen (2007) beretter, hvorledes hun som musikterapeut har mange oplevelser med klienter, hvor der sker *noget* i det musikalske samspil, *noget* som fører til vigtige ændringer i relationen, og som er svært at forklare og sætte ord på. Som eksempler forklarer hun at sådanne øjeblikke kan være alt fra et blik, en gestisk bevægelse eller noget, der bliver sagt. Ofte er disse øjeblikke efterfulgt af et øjeblik stilhed, et smil, et blik eller en dyb udånding, hvor begge parter er klar over, at ”vi har været tilstede i hverandres nærhet på en spesiell måte” (Trondalen, 2007, s. 575).

Trondalen (2004) karakteriserer signifikante øjeblikke i musikterapi som afgrænsede og tydelige handlings – og tidssekvenser i et tidsmæssigt forløb. Sådanne øjeblikke kan ofte optræde i musikalske sammenhænge og kan vare fra få sekunder til en længere periode (Trondalen, 2004).

Ofte indeholder signifikante øjeblikke gensidig regulering, hvilket kan indebære kropsligt-musikalske oplevelser indeholdende en høj grad af vitalitet (Stern, 1985 i Trondalen, 2004).

Bevægelse og selvudtryk er ifølge Trondalen (2004) centralt for signifikante øjeblikke, og i disse er det primært klienten, som skaber ændringerne, mens musikterapeuten har en mere støttende og regulerende rolle.

Trondalen (2004) mener, at signifikante øjeblikke er fælles meningsskabende sekvenser med høj grad af aktiv kropslig-musikalsk *egen-aktivitet* hos både klient og terapeut, som kan skabe både mentale – og kropslige oplevelser af egne evner hos klienten. Blandt andet kan klienten opleve at kunne påvirke og lade sig påvirke på forskellige niveauer, hvilket kan give håb, mestringsoplevelser samt følelser af at *høre til*.

Afslutningsvis vil jeg bringe et citat af Trondalen (2004), hvor hun overordnet definerer signifikante øjeblikke på følgende måde:

”Signifikante øjeblikke” er et samspil som indebærer en tosidig emotionel tilgængelighed, hvor det relationelle udtryk bliver gensidigt reguleret gennem musikalske og mellemmenneskelige virkemidler⁷”.

(Trondalen, 2004, s. 26)

Efter denne korte indføring i begrebet *signifikante øjeblikke* fortsætter nu beskrivelsen af min dataudvælgelsesproces.

4.7.2 DATAUDVÆGELSE FORTSAT

Klippene fra 4. og 12. session viser, hvordan Liam selv rapper/synger til selvvalgte sange (til playback), hvilket jeg oplevede skabte en helt særlig energi og grobund for voksende selvudtryk hos ham samt interaktion mellem ham og jeg.

Klipet fra 3. session er valgt for at vise, hvordan han og jeg arbejdede sammen om en rap tekst, som han selv havde komponeret. Ydermere er klippet valgt for at give et billede af, hvordan han og jeg agerede i begyndelsen af terapien, inden vi begyndte at rappe sammen.

Fælles for alle klip er, at de viser signifikante øjeblikke i forløbet, hvor der er kontakt mellem ham og jeg – vi samarbejder, hvad enten det er om at skabe sin egen rap eller rappe sammen til kendte artisters rap.

For at kunne udvælge de helt rigtige klip tages udgangspunkt i en række kriterier, som jeg har besluttet er som følger:

- Både elev og musikterapeut skal befinde sig umiddelbart foran kameranlinsen, så begge kan ses.
- Der skal foregå en interaktion mellem elev og musikterapeut.
- Klippet skal vise signifikante øjeblikke i forløbet

Videoklip 1, 2 og 3 er vedlagt til vejleder/censor som bilag 1.

4.8 MODIFICERET UDGAVE AF JACOBSEN (2012) OG HOLCK (2007)

Jeg vil i denne opgaves analyse anvende en modificeret udgave af Jacobsens (2012) grafiske notation og Holcks (2007) mikroanalysemetode med transskriptioner samt vertikal – og horisontal analyse.

⁷ Egen oversættelse

Jeg var tidligt i specialeprocessen bevidst om, at min opmærksomhed blev fanget af interaktionen mellem Liam og jeg (elev/musikterapeut), hvilket også Holck og Jacobsen undersøger. Herudover ligger mine grafiske notationer i det grafiske udtryk meget tæt op ad Jacobsens (2012), men adskiller sig ved at indeholde andre ikoner, og jeg fokuserer desuden på andre parametre for udtryk (se punkt 7 i afsnit 4.8.1).

Desuden adskiller specialets analyse sig fra Holcks (2007) på flere punkter. Hvor Holck beskriver fire analysetrin, har jeg arbejdet med ni trin gennem analyseprocessen (præsenteres i afsnit 4.8.1). Som nævnt var jeg meget åben i min tilgang, og først efter transskriptioner af alle tre klip samt tre intuitive grafiske notationer på baggrund heraf, blev jeg klar over hvilke parametre min analyse skulle fokusere på. Ydermere betragter jeg de grafiske notationer både vertikalt og horisontalt som Holck (2007), men i dette speciales analyse er disse observationer blandet sammen i en samlet beskrivelse af hvert klip.

Fortolkningen som er Holcks fjerde analyse trin optræder først som tiende trin i dette speciale, og udbredes mere i diskussionen, hvor den sammenholdes med relevante teorier og litteratur.

Følgende afsnit vil vise trinene i analyseprocessen for dette speciale.

4.8.1 TRIN I ANALYSEN

- 1) Hele videomaterialet fra musikterapipraktikken gennemses gentagne gange.
- 2) Videoklip udvælges (jævnfør afsnit 4.7).
Data inkluderet i specialet:
 - 4 minutter og 28 sekunders videooptagelser fra henholdsvis session 3, 4 og 12 (udvalgt fra 12 timers videooptagelser)
- 3) Udvalgt videomateriale gennemses og verbale ytringer med mere transskriberes.
- 4) Transskription gennemlæses og opstilles i skema i kategorierne; tid, musik, verbal adfærd, nonverbal adfærd og kliniske refleksioner (figur 6, 8 og 10).
- 5) Farvekoder anvendes i skema over transskriptioner for at overskueliggøre, hvem der agerer (se nedenstående eksempel – figur 3).
- 6) Ud fra transskriptionsskemaer udarbejdes grafiske notationer med tidslinje, hvor klientens og musikterapeutens ageren illustreres ud fra transskriptionsskemaerne umiddelbart/intuitivt uden at se på bestemte parametre (se bilag 4).
- 7) Videomaterialet gennemses og intuitive grafiske notationer samt transskriptionsskemaer sammenholdes. Herudfra vurderes, i samråd med vejleder, at seks parametre:

stemmevolumen, bevægelse til musik, håndtegn, imitation, smil/grin og blikretning, er særligt betydningsfulde for de udvalgte klip.

- 8) Videomaterialet gennemses gentagne gange, og der udarbejdes grafisk notation til hvert klip (se figur 7, 9 og 11).
- 9) Transskriptionsskemaer og grafiske notationer beskrives og sammenlignes/holdes.
- 10) Fortolkning af beskrivelser og sammenligninger af udvalgte klip udarbejdes.

I det følgende illustreres hvorledes transskriptionsskemaer og grafiske notationer er udarbejdede.

4.8.2 UDARBEJDELSE AF TRANSSKRIFTIONSSKEMAER (TRIN 3 OG 4)

Som beskrevet i metodeafsnittet (afsnit 4.8.1) blev udvalgte klip transskriberet tidligt i processen og herefter gennemlæst flere gange. Ved at transskribere de udvalgte videosekvenser, gives der mulighed for i analysen at få indblik i, hvad der præcist bliver sagt og gjort i klippene.

Det transskriberede materiale i form af henholdsvis samtale, gestik, mimik og sangtekst blev for overskuelighedens skyld indplaceret i skema, hvor tid, musik/tekst, verbal adfærd samt nonverbal adfærd blev tildelt hver sin kolonne. Herved blev skabt overblik over, hvornår og hvad der blev sagt og gjort i klippene. Efter udarbejdelse af transskriptionsskemaer for alle tre klip blev yderligere en kolonne tilføjet med kliniske refleksioner over, hvad der skete i de øjeblikke, som klippene viser. Denne er tilføjet for at give yderligere indblik, hvad jeg som musikterapeut oplevede, at der egentligt skete i de signifikante øjeblikke i udvalgte case. Disse refleksioner anvendes dog først i sidste del af analysen, hvor fortolkning tilkobles hvert enkelt klip.

4.8.3 LÆSEVEJLEDNINGER TIL TRANSSKRIFTIONSSKEMAER

Liams tale og handlinger er i skemaerne markeret med blå og min tale samt handlinger med rød.

Jeg omtaler i transskriptionerne mig selv som R (musikterapeut), men anvender dog jeg-form i kolonnen "Kliniske refleksioner", da dette vurderes som værende mest troværdigt og naturligt.

Nedenstående figur viser uddrag af transskriptionsskemaet for klip 2, for tydeliggørelse af udarbejdelsesprocessen.

Figur 3 Eksempel på transskriptionsskema

Tid	Musik/tekst	Verbal adfærd	Nonverbal adfærd	Kliniske refleksioner
00:00	<i>Og mon de er der når jeg falder Jeg kan ikke mærke mit højre ben, venstre arm</i>		<i>L står med armene lidt i luften, som om han dirigerer i takt til musikken. Ryster hovedet. Smiler</i>	
00:10	<i>Venstre ben og højre arm Jeg kan ikke</i>	<i>R synger med på "højre arm". R: Det er også lidt sjovt.</i>	<i>R ser hurtigt, spørgende på L og tilbage på skærmen L går lidt frem mod skærmen ser på den R ser på L. Griner lidt</i>	Liam virker nervøs, spændt. Han står slet ikke stille. Han ser mange steder hen.

4.8.4 LÆSEVEJLEDNING TIL GRAFISKE NOTATIONER

De grafiske notationer i dette projekt er opstillede som todimensionelle figurer med tiden repræsenteret på x-aksen (x antal sekunder = x antal centimeter) og parametre for ageren (stemmевolumen, smil/grin, blikretning, bevægelse og imitation) er repræsenteret på y-aksen (se figur X).

Elevens ageren (markeret som L) noteres på øverste halvdel af notationen, og min (markeret som R, for Regitze) på den nederste halvdel.

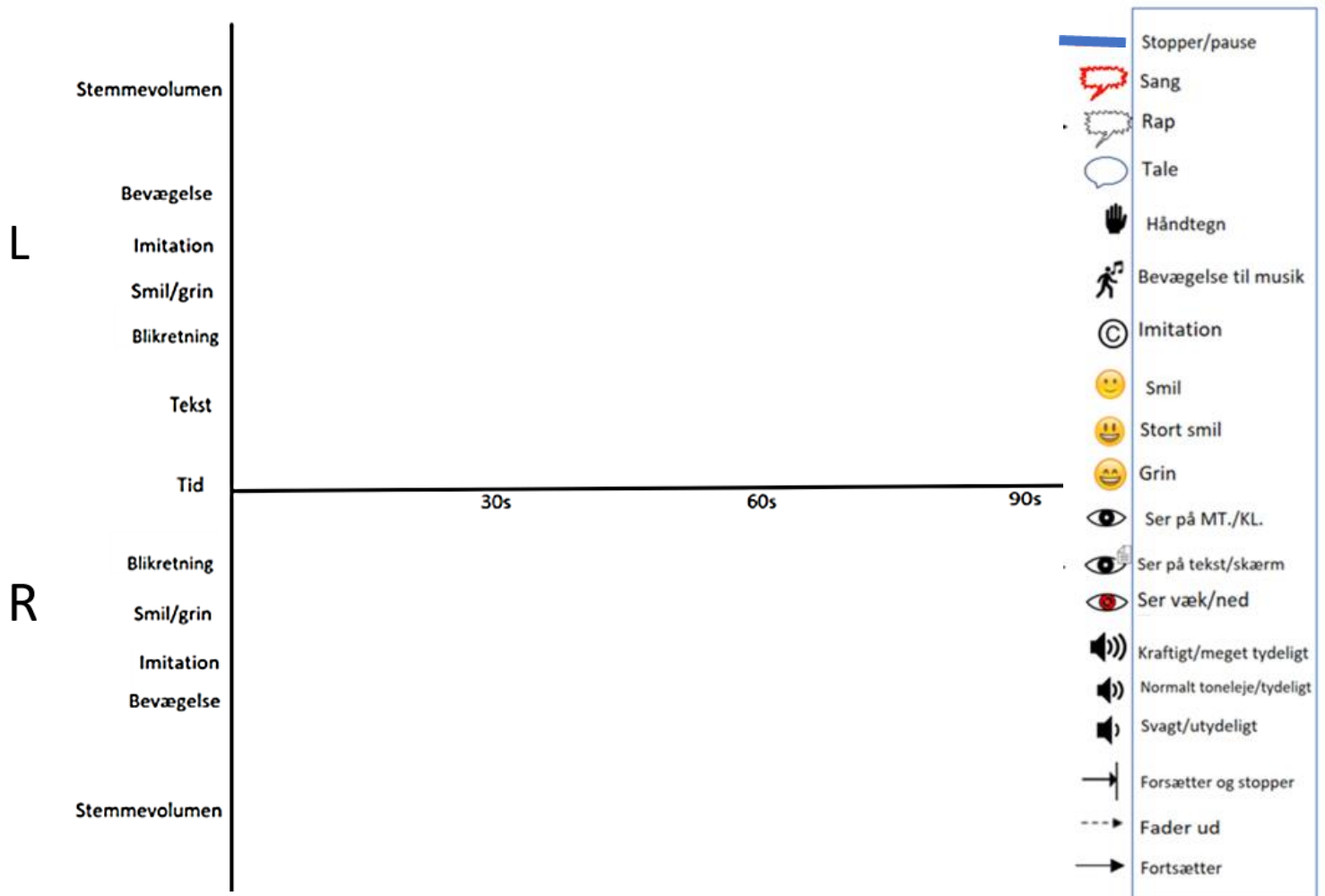
Forskellige ikoner er udvalgt til at illustrere de forskellige typer mimik/gestik, hvilke indsættes i figuren, således at de optræder på tidslinjen, som de gør i de udvalgte videoklip. Ved ikonet for imitation er yderligere et ikon tilkoblet for at understrege, hvilken ageren der imiteres. For eksempel er et nodeikon tilkoblet imitationsikonet i klip 1, da eleven har imiteret et verbalt udsagn fra mig gennem musikken (se figur 4).

Herudover er der også anvendt ikoner for at symbolisere, når en ageren fortsætter og stopper, fader ud, fortsætter eller pauser/stopper helt. Ydermere er sangteksten, som rappes/synges af Liam og/eller mig tilføjet lige ovenover x-aksen, således det er muligt at observere, hvad der bliver sunget og i hvilket tidsrum.

Musikken er med inspiration fra Carl Bergstrøms tilgang til grafiske notationer (Bergstrøm, 1997) tilføjet, som større farvede "felter" delt ind efter nummerets enkelte dele (for eksempel vers, mellemstykke og omkvæd). Nogle steder er en stiplet ramme indsat i et "musikfelt" for at tydeliggøre, at musikken i dette stykke ikke har et tydeligt rytmisk (bas) beat kørende.

Nedenstående figur anskueliggør, hvorledes ”skelettet” for de grafiske notationer ser ud, inden de er udfyldt. Tilkoblet hver notation er en signaturforklaring, således det er muligt hurtigt at aflæse, hvilken ageren de enkelte ikoner betegner.

4.8.5 ENDELIG SKABELON FOR GRAFISK NOTATION OVER UDVALGTE KLIP



Figur 4 Grafisk notation skabelon

4.9 OPSUMMERING

Jeg har nu redegjort for specialets metodiske overvejelser; herunder det kvalitative forskningsparadigme, casestudiet samt fænomenologi og hermeneutik, som er anvendt til undersøgelse af udvalgte case. Foruden disse mere overordnede metodiske overvejelser, har jeg kort beskrevet Holcks (2007) mikroanalysemetode og Jacobsens (2012) grafiske notation, samt hvorledes disse er anvendt som primære redskaber til dataanalysen i en modificeret udgave.

5 EMPIRI

5.1 CASEBSEKRIVELSE

I følgende afsnit fremgår en præsentation af den ungdomsinstitution, hvor jeg var i praktik på mit 9. semester. Herefter følger en præsentation af case, en beskrivelse af målsætninger for forløbet med Liam samt en kort indføring i det samlede forløb.

Information om institutionen er indhentet via dennes kommunale hjemmeside.

5.1.1 INSTITUTIONEN

Institutionen er et tilbud til psykisk sårbare/udsatte unge mellem 18 og 29 år, som bor i Aalborg Kommune. Der tilbydes individuelle støtte – og udviklingsforløb i et miljø som er uddannelsesorienteret og målrettet de unge, som er uden kompetencegivende uddannelse. De individuelle støtte- og udviklingsforløb er tilrettelagt som kursusaktiviteter. Institutionen har en ressourceorienteret pædagogisk tilgang, og der ydes ikke behandling/terapi på stedet. Der er overvejende ansat medarbejdere med en social-/pædagogisk grunduddannelse, hvoraf flere har relevante psykologiske/pædagogiske kurser og efteruddannelser. Herudover er en socialrådgiver ansat. Det vægtes højt, at medarbejderne har kompetencer inden for kreative, håndværksmæssige og/eller praktiske arbejdsområder.

Eleverne/kursisterne på institutionen er som nævnt i kategorien sårbare/udsatte unge. De er ofte uafklarede i forhold til uddannelse og/eller har personlige eller psykosociale problemer såsom; angst, mistrivsel, isolation, depression, konfliktfyldt livssituation eller udviklings/-personlighedsforstyrrelse.

5.1.2 LIAM

Liam er en ung mand i på 20 år. Han er diagnosticeret med paranoid skizofreni, og har lidt af angst og psykotiske anfald, og har i den forbindelse været indlagt på psykiatrisk afdeling. Han er velmedicineret.

Liam bor i egen lejlighed tæt på sine forældre, søster og bedsteforældre, som han har et tæt forhold til. Hans skolegang var præget af mange skoleskift, og han beskrives af undervisere på institutionen, som rastløs samt svær at fastholde i en aktivitet i længere tid ad gangen. Liam beskrives af pædagoger på institutionen som værende en del præget af negative symptomer som lavt energiniveau og lav motivation.

Under min musikterapipraktik henvendte han sig selv til mig med ønsket om at lære at spille på et instrument og lagde herudover vægt på, at han selv skrev tekster i rap genren, hvilken interesserer ham en del.

5.1.3 FORMÅLSBESKRIVELSER

Jeg får særligt under de første sessioner med Liam en oplevelse af, at han virker rastløs. Han vil gerne have, at ”der skal ske noget”. Jeg observerer, at det virker udfordrende for ham, at koncentrere sig om det samme i længere tid ad gangen, hvilket også pædagoger på stedet oplever i diverse aktiviteter. Personalet har ydermere fortalt, at Liam generelt har en udfordring ved at møde op til aftaler, når han ikke er motiveret, og når jeg i starten af vores forløb spørger, hvad han har lyst til at lave, er der intet svar eller blot et træk på skulderen.

Derfor sætter jeg som mål for forløbet, at Liam fortsætter med at møde op til vores aftaler og herigennem forsøger at skabe en motivation og lyst til aktiviteten.

Liam er særligt i starten af forløbet meget høflig og virker også en smule genert og nervøs. Han fortæller mig en dag, at han har vanskeligt ved at være i interaktion med de andre elever på institution, og at han føler, at de ofte ikke tager ham seriøst eller lytter til, hvad han siger.

Samtidigt oplever jeg, hvordan han åbner sig mere op, når han taler om og præsenterer mig for ”sin musik”, som primært er rap, hvilket jeg ikke kender meget til. Med udgangspunkt heri bestræber jeg mig på at arbejde ressourceorienteret med fokus på Liams store kendskab til rap genren, og hermed skabe et rum, hvor Liam kan føle sig tryk og på ”hjemmebane” med den musik, som han kender godt. Herigennem sigter jeg også mod at forløbet kan skabe mulighed for mestringsoplevelser hos Liam.

Jeg oplever, at Liam særligt i starten af forløbet sjældent bevæger sig særligt meget, sidder stille og ofte gør sig mindre end han er, ved at sidde foroverbøjet med krum ryg. Jeg får den opfattelse, at han ikke er vant til at bruge sin krop, og forsøger at ”gemme sig” fysisk. Derfor har jeg også som fokuspunkt for forløbet, at Liam får brugt sin krop mere til bevægelse og herved får mulighed for at tage sin plads i rummet og generelt komme mere ned i kroppen gennem musikken med støtte og validering fra mig.

Herudover sætter jeg som mål for Liams og mit musikterapeutiske forløb at øge Liams relationelle kontakt og herigennem empowerment i socialt samspil. Dette mål udspringer af mit indtryk af, at Liam har udfordringer ved at være i social kontakt med andre. Han fortæller selv, hvordan han oplever, at de andre elever ikke ”tager ham seriøst”, ikke lytter til ham, og at han generelt har svært ved at omgås dem. Jeg oplever, at Liam har svært ved at udtrykke følelser og observerer, at han med andre elever ofte bliver ”fjolle/pjattet” og virker som om han er ”udenfor sig selv”. Jeg ser i musikterapien muligheder for at Liam kan agere socialt med en anden i en anden kontekst end han ellers er vant til, hvor han har mulighed for at udtrykke sig gennem musikken og mødes med mig i samspil gennem musikken. Endvidere er jeg af den overbevisning, at dannelse af en positiv relation,

Liam og jeg imellem, må være en grundsten til udvikling af de øvrige mål for forløbet; henholdsvis motivation og lyst til at møde til vores aftaler, oplevelse af at komme ned i kroppen/mere bevægelse samt skabelsen af mestringsoplevelser.

5.1.4 FORLØBET

Det samlede forløb med Liam er i det følgende skema beskrevet kort, og jeg omtaler her mig selv som R. Skemaet viser udover korte beskrivelser af hver session i forløbet, også hvilke musik (rap)numre (og artister) vi arbejdede med.

Direkte citater er i skemaet markeret med *kursiv*⁸.

Figur 5 Skema over forløbet

Sessions-oversigt	Kort beskrivelse	Numre – artister
1. session	Indledende samtale – Liams ønsker for forløbet Musiklytning (Under lytning til <i>Soma</i> siger Liam, at han kan hele teksten og R siger ”Du må gerne synge med” og Liam siger ”nej nej”. Liam: ”Jeg hører altid musik! Også når jeg falder i søvn – musik”. Liam viser en video af sig selv på youtube.com ⁹ , hvor han taler om sin baggrund, opvækst, diagnoser med mere. Brainstorm over ord/sætninger til Liams egen rap.	Soma – Ukendt kunstner Daglige brød – Ukendt kunstner
2. session	Samtale Spille på klaver – med/uden playback Musiklytning – Liam fortæller han lyttede meget til den i barndommen, og synger lidt med under lytning Liam fortæller han primært lytter til rap og hiphop; dette startede, da han skatede. Liam viser R en ny rap tekst, som han har skrevet hjemme med inspiration fra <i>Professional Rapper</i> (se tekst i bilag 3)	Seven Nation Army – White Stripes (valgt til klaver af R) Costa del sol – C. V. Jørgensen Jazzmatazz – vol. 1 – Guru39 (et nummer herpå – det første) Code #829 – A.F.R.O. 19 – Mont Oliver Professional Rapper – Lil Dicky feat. Snoop Dogg
<u>3. session</u>	Klip fra denne session udvalgt Samtale Printer Liams rap tekst. Læser igennem. Udvalger beat sammen på Garage Band, udvalger akkorder på klaver, reciterer teksten op sammen i hver sin mikrofon med beat uden klaver. Gennemspiller sangen nogle gange uden mikrofon sammen ved klaveret med beat og akkorder	Skizofreni – Englando Liams rap

⁸ Citater som virker understøttende for kontekstbeskrivelsen blev transskriberet, da jeg gennemså alt videomaterialet fra Liams forløb.

⁹ Hjemmeside hvor det er muligt at finde forskellige videoer blandt andet musikvideoer, hvor sangteksten vises løbende (a la karaoke)

4. session	Klip fra denne session udvalgt Kort samtale Liam fortæller, at han har købt et mini keyboard og et nyt musikprogram til sin computer, hvor han har udarbejdet beats – lytter hertil Liams svar, da R spørger, hvad de skal lave: ” <i>Det ved jeg ikke ... Jeg er sådan lidt lost i dag, det må jeg indrømme</i> ”. Musiklytning Rappe i mikrofon sammen til playback Liam spiller spontant et par melodier på guitar lige inden han går og da R siger ” <i>tak for i dag</i> ”, svarer han ” <i>selv tak, det var... Det var bare ... rap!</i> ” laver håndtegn og griner.	Ingen ting – Kesi & Gili (B. O. C.) Stadig den Bedste – Kesi ft. Benny jamz, Gili, Mass) Soma – Ukendt kunstner ¹⁰ Knokler hårdt – Gili D.A.U.D.A – Sivas ft. Gili Se mig nu – Gulddreng No Sleep – Wiz Khalifa The Thrill – Wiz Khalifa Vs Empire Of The Sun French Inhale – Snoop Dogg & Wiz Khalifa ft. Mike Posner Young, Wild & Free – Snoop Dogg & Wiz Khalifa ft. Bruno Mars
5. session	Samtale Liam præsenterer en ny rap tekst, som han har skrevet hjemme. Gennemlæsning af hans rap tekst Musiklytning Liam fortæller om nogle danske rappere, som han mener næsten har kopieret <i>Bitches N Marijuana</i> og bare sat en lidt anden – dansk tekst på. De lytter til begge sange og taler om, at Liam også kan låne melodi/beat osv. fra allerede kendte sange til sine tekster. Spille på klaver – med/uden playback	Bitches N Marijuana – Chris Brown X Tyga ft. Schoolboy Q Young, Wild & Free – Snoop Dogg & Wiz Khalifa ft. Bruno Mars (tema på klaver) Seven Nation Army -White Stripes (klaver)
6. session	Udeblev	
7. session	Samtale Musiklytning Liam udviser entusiasme for at præsenterer R for nyt musik, som hun ikke kender Bevægelse til afspillet musik (håndtegn, svinger kroppen i takt, gøre de samme bevægelser som artisterne gør på videoerne på youtube.com) Spille på klaver R opfordrer til at Liam igen rapper i mikrofon: ” <i>Det var så feeedt sidste gang, Liam</i> ”. Liam føler sig ikke ”på” til at synge i mikrofon den dag, og sessionen går primært med samtale under musiklytning, hvor Liam vælger alt musikken.	When we were young -Passenger Break It Down – THORSEN THORSEN vs MB14 - Grand Beatbox LOOPSTATION Battle 2016 Orale – Gili Young, Wild & Free – Snoop Dogg & Wiz Khalifa ft. Bruno Mars (tema på klaver) Bout Me – Wiz Khalifa ft. Problem & Iamsu Paradise – Berner ft. Wiz Khalifa Beat It – Sean Kingston ft. Chris Brown & Wiz Khalifa Look At Me Now – Chris Brown ft. Lil Wayne & Busta Rhymes Rap God – Eminem Flyvende – Uso ft. L.O.C. Worldwide Choppers – Tech N9ne Till It’s Gone – Yelawolf Rappin’ For Jesus – artist ukendt (youtube video) Lamborghini (Explicit) – KSI ft. P Money Thrift Shop – Macklemore & Ryan Lewis

¹⁰ Den blå streg indikerer, at understående sange er rappet/sunget i mikrofon til playback

8. session	Samtale Tegning til musiklytning Denne session blev to gange "afbrudt" af personale. Synge/rappe med på sange (playback) Liam kender godt (uden mikrofon). R bevæger kroppen under musiklytning, når de står på gulvet og lytter. Liam bevæger også kroppen til rytmen, når han selv rapper med. Når han "blot" lytter uden at rappe selv står han forholdsvis stille.	I Know – Big Sean ft. Jhene Aiko Or Nah – Ty Dolla \$ign ft. Wiz Khalifa & DJ Mustard Pittsburgh Sound – Wiz Khalifa Lige Nu – Carmon Jer – DC ft. Jamaika Blodskudt – Jamaika Det passer – Johnson Ti Fod Høj – L.O.C. Undskyld – L.O.C. Råbe Under Vand – Selvmord Soma – Ukendt Kunstner Et Andet Niveau – Ukendt Kunstner ft. Kesi Bimmer Ella Benza – Ham VolKan RamDenMil – Izzzy ft. Danni
9. session	Udeblev	
10. session	Udeblev	
11. session	(Jeg har kun 13 minutters klip fra denne session, hvor en anden elev på skolen deltog) Liam fortæller den anden elev, hvad han og R plejer at lave sammen i musik. R foreslår, at de sammen rapper/synger nogle af de sange, som Liam kender godt, og han sætter den anden elev ind i hvordan sangene er inddelt m.m. Liam og den anden elev vælger herefter selv nogle sange. Rap i mikrofon til playback med den anden elev og Liam alene. Da de synger/rapper <i>Ti Fod Høj</i>, siger Liam: "<i>Jeg er L.O.C.</i>" Gang i kroppen, bevægelse til rap Musiklytning Synge i mikrofon til mit akkompagnement på klaver	Se Mig Nu -Gulddreng To Fod Høj – L.O.C. Undskyld – L.O.C. 19 – Mont Oliver
<u>12. session</u>	Klip fra denne session udvalgt Spille guitar Musiklytning Samtale Rap i mikrofon med playback R under lytning, hvor Liam synger meget med: "<i>Den kan du sguda godt! Jeg får lyst til at sætte en mikrofon til, og lige skrue lidt op</i>". Liam: "Neej". R: "<i>Joee! Kan du ikke lige finde lyrics, så ordner jeg mikrofoner ... Du finder lyrics</i>". Liam finder lyrics og resten af session går med at synge i mikrofon til playback (klip herfra) Mere og mere bevægelse i kroppen, når Liam rapper. Bevæger sig mere rundt på gulvet. Liam skruer selv op for musikken – synger kraftigere R laver liste over sange, som de har sunget sammen R efter <i>Kære Mor</i>: "<i>Jeg mærkede ... var der nogle følelser med i det?</i>" Liam: "Neej, jeg skulle bare synge" ... griner lidt. R: "<i>Er det rigtigt? Nå, så var det nok bare mig, der blev påvirket af sangen.</i>" Liam griner lidt. Se sjove youtube klip – Liam finder dem. Sessionen slutter med at R siger: "<i>Du er mega sej herude i musik, Liam. Jeg ser virkelig nogle ressourcer i dig! Du er modig, at du tør synge</i>". Liam smiler siger: "Fedt, godt!" R: "skriv det bag øret!" Liam: "<i>Det gør jeg... I morgen</i>". Smiler.	Knights Of Cydonia – Muse The Collective – Phaxe & Morten Granau Campaign Speech (Explicit) – Eminem Midt Om Natten – Ung Cezar ft. Jamaika & DC Brænd System – Højer Øye ft. Gili Bagmand – Gili & Kimbo French Inhale – Snoop Dogg & Wiz Khalifa We Dem Boyz – Wiz Khalifa Promises (Explicit) – Wiz Khalifa No Sleep – Wiz Khalifa Fly Solo – Wiz Khalifa Ti Fod Høj – L.O.C. Nede Mette – Blak Kære Mor – Noah

6 ANALYSE

I dette afsnit præsenteres specialets analyse, hvilken påbegyndes med en kontekstualisering og præsentation af hvert enkelt klip. Heri inddrages stedvist direkte citater fra de udvalgte sessioner for at give et dybere indblik i klippenes kontekst, og disse citater er markerede med *kursiv*. Herudover vil analysen præsentere transskriptionsskemaer med tilhørende kliniske refleksioner samt grafiske notation til de tre udvalgte klip. Herudfra udarbejdes analysen, hvor de tre klip først beskrives, herefter sammenlignes med primært udgangspunkt i de grafiske notationer, og slutteligt følger et afsnit, hvor klippene fortolkes.

6.1 KLIP 1

6.1.1 KONTEKSTUALISERING OG PRÆSENTATION AF KLIP 1 – SESSION 3

Klipet har tidsrammen 00:00-01:44 minutter og er udvalgt fra 3. session, som i alt varede 64:04 minutter.

I dette klip arbejder vi med en rap tekst, som Liam skrev efter 1. session, og viste mig i 2. session (se den fulde tekst i bilag 3). Teksten fortæller historien om oplevelser i Liams fortid, og er opbygget som en dialog mellem to personer. Liam fortalte i 2. session, at teksten er skrevet med inspiration i *Professional Rapper* - en rap af Lil Dicky og Snoop Dogg (youtube, 2017a).

Liams rap er opbygget således, at en person stiller spørgsmål til den anden, som fortæller om sin historie og tanker. Liam fortæller, at han havde tænkt, at jeg (musikterapeuten) skulle have "rollen" som personen, der stiller spørgsmålene, og han som fortælleren.

I sessionen sidder Liam og jeg ved klaveret, mens der fra en Ipad spiller et simpelt beat, som vi i samarbejde har sat sammen i app'en "Garage Band"¹¹. Umiddelbart inden starten på det udvalgte klip har vi spillet Liams rap en gang igennem med to dur-akkorder som akkompagnement på klaveret. Liam fortæller, at disse akkorder måske fik musikken til at lyde "*for lyst og sødt*" - som om der var "*sommerfugle i luften*". Jeg bruger derfor lidt tid på at finde nogle mol-akkorder, som kan passe i stedet, og ender med mol-akkorderne Em og Am. Herfra begynder klippet.

I det følgende præsenteres transskriptionsskemaet af klip 1 samt den grafiske notation. Disse beskrives i afsnit 6.1.4.

¹¹ Applikation som muliggøre at spille og producere sine egne sange med forskellige instrumenter elektronisk.

6.1.2 TRANSSKRPTIONSSKEMA MED KLINISKE REFLEKSIONER

Figur 6 Transskriptionsskema over klip 1

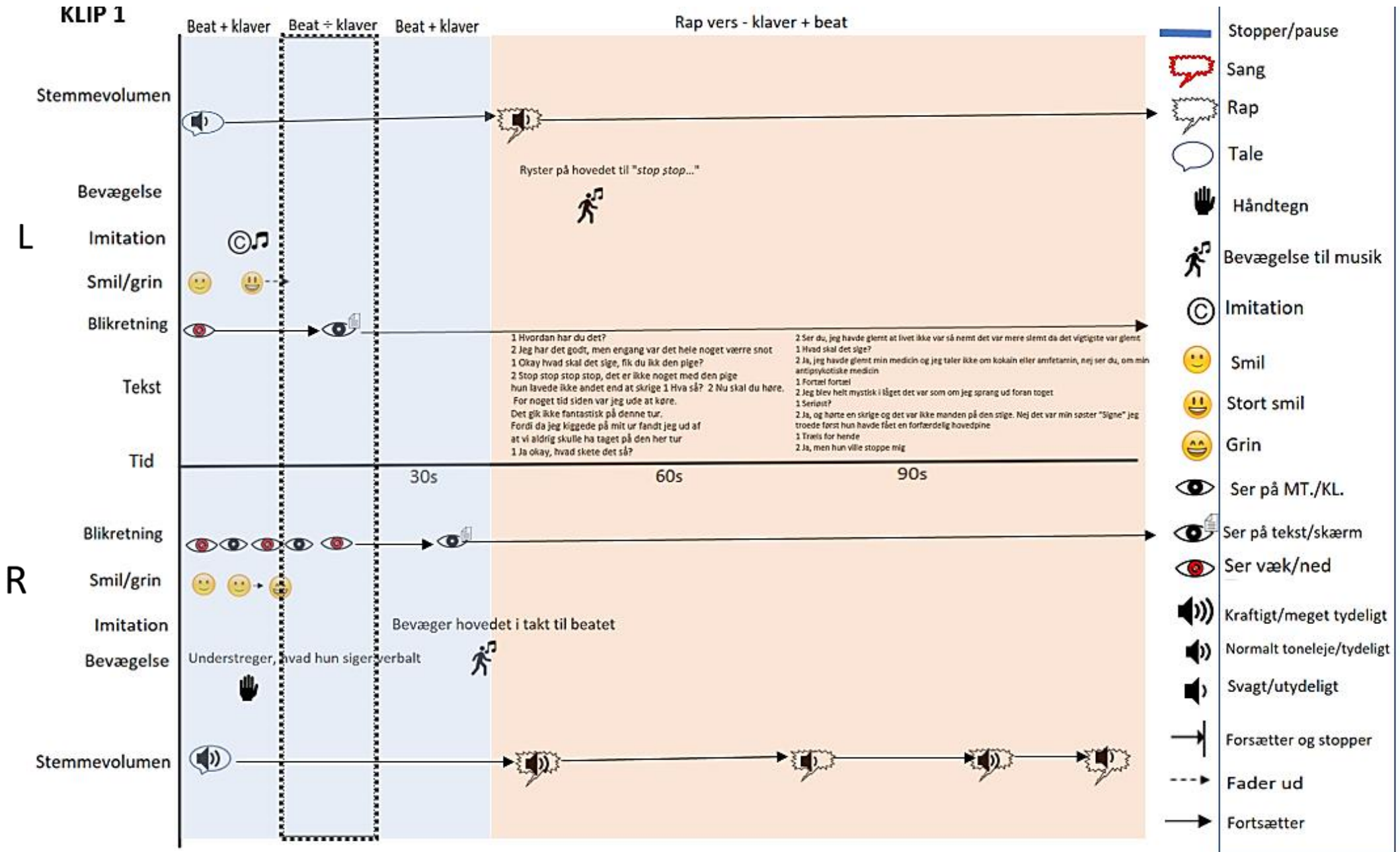
Tid	Musik/tekst	Verbal adfærd	Nonverbal adfærd	Kliniske refleksioner
00:00	Beat ¹² i 4/4 afspilles fra Ipad. De tre første slag er stortromme og det sidste et klap.  Em slås an, hurtigt skift til Am (holdes nede 2 takter)	L: Det er ikke fordi det andet ikke lød godt vel, men altså R: Jeg forstår, hvad du mener. L: Godt, griner lidt.	R smiler – ser på L L smiler kort L klør sig hurtigt på kinden med den ene hånd, tager den anden op og sætter albuen på klaveret, og støtter hovedet med denne hånd	Liam taler om, at de akkorder jeg først spillede, ikke passede så godt til teksten ifølge ham, og derfor blev de ændret. Jeg tænker, at han virker lidt undskyldende over at ville have ændret akkorderne
00:10	R slår molakkord an i det dybe register L slår lyse toner an på klaveret	R: Det er i hvert fald mere sådan, - aaah (dyb stemme) hardcore ”Fuuh” ¹³ end ”iiiih” (sagt med meget lys stemme)	R gestikulerer med hånden i takt til beatet R smiler – ser på L. R læner sig lidt frem griner -ser på L L smiler stort – tager hånden ned, som støttede hovedet. R ser ned på klaveret	Jeg opfatter det sådan, at L sætter ”musik” på det jeg siger/udtrykker med det lyse ”iiiih”
00:20		L: Ja R: Skal vi lige prøve og køre den, det er jo bare sådan en, en brainstorm skal vi lige prøve at køre den en enkelt gang igennem med det her?	L ser ned R ser hurtigt op på uret L vender sig væk – hoster/rømmer sig hårdt en gang med den ene hånd for munden. Vender sig hurtigt mod R /klaver igen – ser på teksten. Tager den ene hånd op til hagen og støtter hovedet hermed	Liam gør sig ”klar” til at rappe sin sang
00:30	Slår Em akkord an. To takter.	L: Ja, lad os prøve det		Liams holdning er meget sammenklemt, så han ser lavere ud end mig. Den

¹² Fra app'en GarageBand – ”Hiphop Drum machine” valgt som lyd¹³ Jeg kan ikke høre, hvilket ord der bliver sagt, men det lyder som en ”lyd” – understregning af *hardcore*

00:40	Em – Am holdes skiftevis en hel takt gennem sangen Rap starter	R: Med det her mere mol- agtige. Okay R: okay R: <i>Hvordan har du det?</i> L: <i>Jeg har det godt, men engang var det hele noget værrer snot (lav stemmeføring -monoton)</i> R: <i>Okay hvad skal det si', fik du ikk' den der pi'?</i> L: <i>Stop stop stop stop, det er ikke noget med den pige hun lavede ikke andet end at skrige</i> R: <i>Hva så?</i> L: <i>Nu skal du høre. For noget tid siden var jeg, var jeg, ude at køre.</i> <i>Det gik ikke fantastisk på denne tur. Fordi da jeg kiggede på mit ur fandt jeg ud af at vi aldrig skulle ha taget på den her tur</i> R: <i>Ja ja okay, hvad skete det så?</i> L: <i>Ser du, jeg havde glemt at livet ikke var så nemt det var mere slemt da det vigtigste var glemt</i> R: <i>Hvad skal det sige?</i> L: <i>Ja, jeg havde glemt min medicin og jeg taler ikke om kokain eller amfetamin, nej ser du, om min antipsykotiske medicin</i> R: <i>Fortæl fortæl</i> L: <i>Jeg blev helt mystisk i låget det var som om jeg sprang ud foran toget</i> R: <i>Seriøst?</i> (mere kraftig dynamik) L: <i>Ja, og hørte en skrige og det var ikke manden på den stige. Nej det var min søster "Signe" jeg troede lige hun havde fået en forfærdelig hovedpine</i> R: <i>Træls for hende</i> L: <i>Ja, men hun ville stoppe mig</i> (...)	R løfter kort øjenbryn R løfter øjenbryn L ryster et par gange svagt på hovedet L tager hånden væk fra hagen R rynker kort bryn R bevæger hovedet i små nik til rytmen R rynker bryn L retter sig lidt op, klør sig med den ene hånd i øjet L læner sig helt frem igen. Albue på knæ, støtter hovedet med hånden.	"fastlåste" stilling bliver han i, klippet ud Jeg understreger det spørgende i teksten gennem min mimik Liam understreger tekstens "stop" ved at ryste på hovedet – dog meget lille bevægelse Lidt mindre lukket kropsholdning, da han tager hånden væk ved teksten "nu skal du høre" Liams stemme er under hele rap-stykket meget svag og næsten utydelig. Jeg forsøger at være mere tydelig i stemmen, men bliver påvirket af Liams lave stemmeføring og arousal. Bevæger hovedet i takt til musikken, men det er ganske små bevægelser – lav energi, men koncentration hos os begge. Ser kun på teksten – ikke hinanden.
-------	---	--	---	--

6.1.3 GRAFISK NOTATION OVER KLIP 1

Se følgende side.



Figur 7 Grafisk notation over klip 1

6.1.4 BESKRIVELSE AF TRANSSKRPTIONSSKEMA OG GRAFISK NOTATION – KLIP 1

Ved første øjekast viser den grafiske notation af klip 1 meget få ikoner – særligt hos Liam.

Bevægelse

Der er kun én bevægelse hos ham og kun ét symbol for bevægelse til musik hos mig omkring et halvt minut inde i klippet, lige inden vi begynder at rappe. Altså sidder vi begge næsten helt stille klippet igennem.

Stemmevolumen

Stemmevolumen i klippet er gennemgående lav/utydelig. Liams stemmeføring er både i samtale og rap lav/utydelig, hvor jeg ligger på normalt toneleje i samtalen, men skifter mellem dette og svagt/utydeligt, når vi rapper. Min stemmevolumen er primært lav, når der rappes.

Blikretning

Blikretningen i klippet er hos Liam først væk fra mig eller nedslået og efter cirka 20 sekunder ser han på sangteksten, hvilket fortsætter klippet ud.

Jeg ser i starten af klippet skiftevis væk/ned (på klaveret) og på Liam. Jeg ser på Liam to gange og ser, som Liam, på teksten klippet ud. Jeg starter med at se på teksten cirka 10 sekunder efter Liam. Anskues den grafiske notation for klip 1 vertikalt viser denne overordnet, at der ikke er øjenkontakt mellem Liam og jeg. Liam ser slet ikke på mig i dette klip, og jeg ser kun ganske kort på Liam i starten af klippet, hvor vi taler sammen. Transskriptionsskemaet (figur 6) tydeliggør, at samtalen inden rap omhandler, hvordan jeg skal spille på klaveret, og herunder ser jeg på Liam.

Smil/grin

Ser man på ikonerne for smil/grin forefindes kun ganske få i klip 1 og dette kun i starten af klippet. Mere præcist smiler Liam to gange, hvoraf den ene gang er et stort smil, som fortsætter nogle sekunder og ender omkring det tidspunkt, hvor han ser på teksten. Jeg smiler ligeledes to gange, hvoraf det ene smil udvikler sig til et grin, som sker samtidigt med Liams store smil. Smilene hos os begge foregår i samtalen, inden vi begynder at rappe, og jeg smiler de gange, jeg ser på Liam.

Imitation

Efter cirka 13 sekunder er der på Liams halvdel af notationen markeret et symbol for imitation, og på dette tidspunkt smiler både han og jeg.

Dette imitationsikon hos Liam, tydeliggøres i transskriptionsskemaet (se figur 6), hvor det ses, at imitations momentet opstår, hvor Liam slår lyse toner an på klaveret samtidigt med, at jeg siger ”iih” med meget lys stemme. Jeg har lige forinden slået mørke toner an, mens jeg sagde dybe lyde. Herved kan Liams handling (at slå lyse toner an for at understrege det lyse, som jeg udtrykker

med min stemme) anses at være imitation af mit udtryk.

Musikken

Den grafiske notation viser ydermere, at musikken er ensformig klippet igennem. Det samme beat/rytmiske figur fortsætter gennem hele klippet.

Musikken er desuden inddelt i fire felter, hvilke tydeliggør, at musikken i klippet i starten består af henholdsvis rytmisk beat med klaver, en pause, hvor beatet kører og jeg ikke spiller klaver og så igen et stykke med beat og klaver, inden Liam og jeg efter knap 40 sekunder begynder at rappe til beat og akkorder på klaver.

Teksten

Rap teksten er, som nævnt, en dialog mellem Liam og jeg, som fortæller om oplevelser tidligere i Liams liv. På den grafiske notation er det tydeliggjort, hvem der siger/rapper hvad og hvornår ved henholdsvis 1 – og 2-tal ud for hver sætning, hvor jeg er 1 og Liam 2 (Se den fulde tekst i bilag 3).

6.1.5 OPSUMMERING

Klip 1 viser overordnet meget få ikoner på den grafiske notation, og udover at Liam og jeg skiftes til at rappe og følger musikkens vedvarende flow sammen, viser manglende øjenkontakt samt få fælles smil/grin, at vores fokus er rettet mod teksten og musikken og herved ikke hinanden. Liam imiterer dog, ved toner på klaveret, min lyd først i klippet, i samtalen om hvordan musikken skal lyde. Stemmevolumen er hos os begge gennemgående lav i klip 1, og transskriptionsskema samt den grafiske notation viser, at der ikke er megen bevægelse hos hverken Liam eller jeg. Hermed sidder vi begge næsten helt stille klippet igennem. Transskriptionsskemaets kolonne ”Nonverbal adfærd” tydeliggør dog, at jeg skifter mimik undervejs (eksempelvis løftede øjenbryn), hvilket dog ikke er indtegnet på den grafiske notation. Transskriptionsskemaet giver herudover indblik i Liams egen rap, som vi fremfører i fællesskab.

6.2 KLIP 2

6.2.1 KONTEKSTUALISERING OG PRÆSENTATION AF KLIP 2 – SESSION 4

Klippet har en varighed på 01:48 minutter og er udvalgt fra 4.session, som varede 64:08 minutter i alt.

I klippet rapper Liam for første gang i mikrofon. I de foregående sessioner har vi lyttet til en del forskellige rap numre (se figur 5 – skema over forløbet) udvalgt af Liam. Det er dog først i denne 4. session, at han prøver at rappe selv.

Umiddelbart inden klippets begyndelse har Liam fortalt, at han kan sangen *Soma* af Ukendt Kunstner (youtube, 2017b) udenad, hvilken vi sammen lyttede til i 1. session.

Jeg opfordrer ham derfor til at vise mig, at han kender sangen så godt ved selv at rappe. Liam finder derfor sangen på computeren i musiklokalet, og jeg giver ham en mikrofon. Liam står med mikrofonen, ser ned på den og siger: *"Det er bare sådan ... grænseoverskridende at synge i en mikrofon ... Og så synge overfor dig – i en mikrofon!"*.

Liam smiler og griner lidt, og jeg ser smilende på ham og siger: *"Jamen så okay, så hvis ... Så leger vi, så prøver jeg også. Så kan jeg se, om jeg kan"* og tager den anden mikrofon.

Liam stiller sig dermed ved sin mikrofon og ser smilende på mig, siger: *"Du kan bare ikke følge med"* og griner. Jeg siger grinende: *"Nej, det kan jeg overhovedet ikke! Så nu er det både dig og mig, som bliver udfordret her"*, og går hen til computeren og skruer op for musikken.

Vi står midt på gulvet foran en computerskærm, som er monteret i øjenhøjde og ses til venstre i billedet. På skærmen findes teksten til sangen. Fra computerens højttaler spiller sangen.

Klippet starter herfra.

6.2.2 TRANSSKRPTIONSSKEMA MED KLINISKE REFLEKSIONER

Figur 8 Transskriptionsskema over klip 2

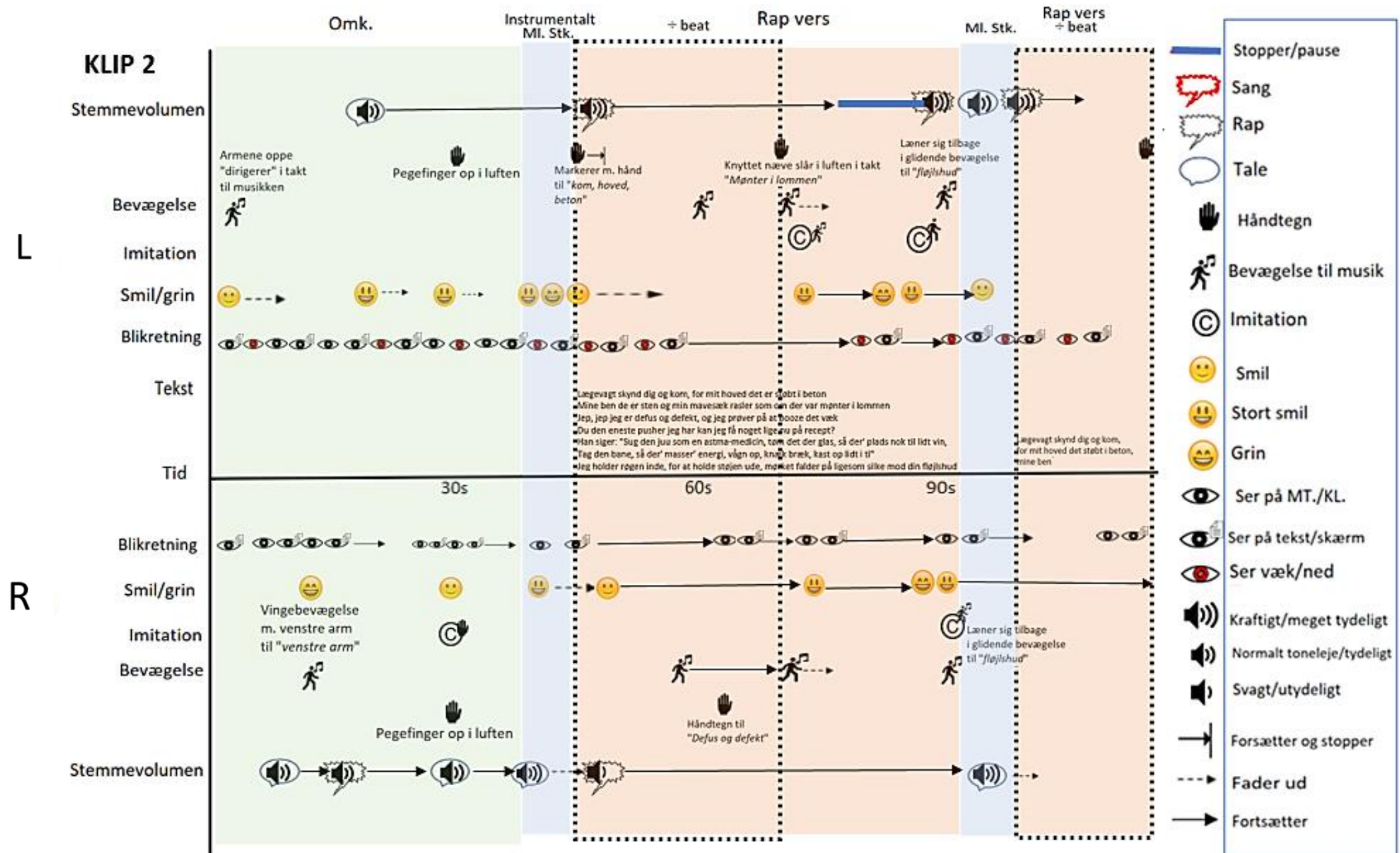
Tid	Musik/tekst	Verbal adfærd	Nonverbal adfærd	Kliniske refleksioner
00:00	Og mon de er der når jeg falder Jeg kan ikke mærke mit højre ben, venstre arm		L står med armene lidt i luften, som om han dirigerer i takt til musikken. Ryster hovedet. Smiler R ser hurtigt, spørgende på L og tilbage på skærmen L går lidt frem mod skærmen ser på den R ser på L. Griner lidt	Liam virker nervøs, spændt. Han står slet ikke stille. Han ser mange steder hen.
00:10	Venstre ben og højre arm Jeg kan ikke mærke mit højre ben, venstre arm	R synger med på ”højre arm”. R: Det er også lidt sjovt. R synger med på ”venstre arm”	R bevæger venstre arm (som i vingebevægelse) L smiler lidt. Ser koncentreret/fokuseret ud	
00:20	Venstre ben og højre arm Jeg kan ikke mærke mit højre ben, venstre arm Venstre ben og højre arm	L:Så! Nu er vi klar. R: Okay L:Jeg kan ikk’! Jeg kan ikke holde til det. R: Jo jo jo jo! ”højre arm”	R står og ser på skærmen – scroller ned L stiller sig med let spredte ben på gulvet – rykker overkroppen lidt, urørligt– smiler R scroller lidt ned Begge smiler og ser på hinanden	Hans ytringer vidner om, at det er et ”stort skridt” for ham, at rappe foran mig – i mikrofon. Jeg mærker, at han er nervøs, men sanser også en motivation for at kaste sig ud i det – hans kropsgestik tydede på, at han gør sig klar – benene solidt plantet – let spredte – selvom han siger, at han ikke kan.
00:30	Jeg kan ikke mærke mit højre ben, venstre arm Venstre ben og højre arm	R: Okay. Jeg kigger herop for jeg kan ikke teksten L: Ja	L tager pegefingeren i luften kører den frem og tilbage og ser på R	Jeg vil lade ham vide, at jeg også er på ”udebane”. Og at han er den, som kender sangen. Liam giver mig tegn om, at stykket, hvor vi skal rappe, snart kommer, og jeg imiterer instinktivt

00:40	Mellemstykke (4 takter) m. guitarsolo	L: Jeg kan slet ikk' mand	R tager hurtigt den ene pegefinger op i luften og peger mod L	hans "signal" med pegefingeren.
00:50	Klaver - tre akkorder afslutter ml. styk.	jeg har alt for mange sommerfugle i maven	R peger på skærmen	
1:00	Lægevagt skynd dig og kom For mit hoved det er støbt i beton Mine ben de er sten og min mavesæk rasler Som om der var mønter i lommen Jep, jep jeg er defus og defekt Og jeg prøver på at booze det væk. Du den eneste pusher jeg har Kan jeg få noget lige nu på recept? Han siger: Sug den ju som en astma Medicin tøm det der glas så der plads nok til lidt vin Tag den bane, så der masser' energi	R: Kom nuuu, "Liaam"... Vi prøver bare, det er bare for sjov (samtidigt) L: Jeg kan ikk' finde ud af det R: Jeg.. jeg eeh, skal nok være den, der er dårlig til det her, det er jeg sikker på L: Nu kommer det (rap- stykket) L starter med at rappe teksten tydeligt i mikrofon. R følger efter – svagere	L roder sig i håret, retter på trøjen med et lille smil og ser på skærmen. Røde kinder R ser smilende på L L vender sig halvt væk, smilende, stikker den ene hånd i lommen. Tager den hurtigt op. L smiler, griner R smiler – hopper lidt L rømmer sig L laver håndtegn til "kom, hoved, beton" R laver "tegn" til teksten. Peger på hoved, ben, mave L tager hånden op i luften med knyttet næve og slår i luften i takt med sangen R ser smilende på L – "kaster håndtegn" i takt L tager hånden i lommen L tager hånden op af lommen og bevæger den i takt R ser på ham – smiler. Bukker og strækker skiftevis i takt til musikken L bukker og strækker skiftevis benene et par sek. i takt til musikken	Prøver med krop og stemme, at opmuntre ham til at rappe. Understreger, at det "bare er for sjov", og at jeg er den uerfarne inden for rap Jeg vil gerne støtte ham i sangen, men kender den ikke, så prøver at være med kropsligt og understreger herved teksten ved at lave tegn til Liam imiterer mønter, som rasler med sin bevægelse Jeg synes, at Liam viser ny energi – hånden op af lommen, håndtegn. Jeg smiler til ham – validerer, anerkender.
01:10				
01:20				

01:30	Vågn op knæk, bræk, kast op lidt i ti. Jeg holder røgen inde for at holde støjen ude Mørket falder på Ligesom silke mod din fløjls hud	L: Nej! Det er fucking svært L stopper med at rappe, R fortsætter sporadisk	L ryster smilende/grinende på hovedet R ser smilende på L. Sætter en hånden i siden/lader den hvile på siden af maven L sætter en hånd i siden	Liam stopper med at rappe, da han kommer til at rappe forkert i teksten. Jeg fortsætter for at opmuntre ham til at rappe igen
01:40	Ml.stk. klaver tre akkorder	Begge synger med på sidste ord, som trækkes ”fløjls huud” R: Wuuh! R: Yaaay! Ej det var fedt L: Men jeg kan ikk’ det der! L: Det pisser mig af R: Ej, igen, igen, igen L: Njaajaj R: Det lød så fedt L: Hvis man så bare kunne finde hans ... Ej ... Det’ fucking svært L: Det er det der; knæk bræk R: Det lyder ... Det lyder så fedt.	L læner sig tilbage i en glidende bevægelse – den ene hånd i siden – mikrofonen holdt højt Lige et sekund efter bukker R i knæene og tager armen op og bevæger kroppen op, læner hovedet tilbage i en glidende bevægelse. Smiler L peger på skærmen L smiler R smiler og scroller teksten op på skærmen igen. L går lidt frem og tilbage på gulvet R ser på skærmen R ser smilende på L R starter musikken fra rap-stykket igen	Idet jeg ser på ham, smilende, rapper han med på det sidste Mine udbrud (wuuh, yaay, igen igen) er høje, og jeg kan ikke skjule min begejstring over, at vi lige rappede sammen. Jeg tænkte, at det var en hel ny side af Liam, som han her viste mig Jeg vælger at ”overhøre”, hvad Liam siger om, at han ikke kunne det ene sted i teksten. Jeg vælger at starte musikken fra rap-stykket igen, for at give ham mulighed for at prøve igen. Liam siger ”nja” til at gøre det igen, men da jeg ikke stiller spørgsmålstegn og bare starter musikken, begynder han at rappe igen.
	Lægevagt skynd dig og kom For mit hoved det er støbt i beton	L rapper		

6.2.3 GRAFISK NOTATION OVER KLIP 2

Se følgende side.



Figur 9 Grafisk notation over klip 2

6.2.4 BESKRIVELSE AF TRANSSKRPTIONSSKEMA OG GRAFISK NOTATION

Den grafiske notation af klip 2 viser overordnet mange ikoner. Hos både Liam og jeg findes tegn/ikoner ud for alle kategorier, og der sker overordnet mange skift undervejs i klippet, hvilket kan give fornemmelse af, at der er megen aktivitet i dette klip.

Bevægelse

Ser man på bevægelse i klippet, er der hos os begge en del ikoner for både rytmisk bevægelse til musik og håndtegn, og anskues den grafiske notation ses, at bevægelserne (herunder også håndtegn) optræder næsten samtidigt. Mere præcist er der fire håndtegn hos Liam, hvoraf et af dem fortsætter nogle sekunder, mens jeg laver to håndtegn. Mine håndtegn ligger begge tidsmæssigt tæt på Liams. I forhold ikonet for rytmisk bevægelse til musik optræder fire hos både Liam og jeg. Overordnet er der mest rytmisk bevægelse hos os begge, når vi rapper sammen og beatet spiller.

Stemmevolumen

Stemmeudtrykket i klippet skifter hos Liam mellem at være normalt toneleje/tydeligt og kraftigt/meget tydeligt. Når han rapper, er hans stemme meget tydelig og kraftig, mens hans talestemme er i normalt toneleje. Da der er gået omkring 80 sekunder, viser den grafiske notation en pause på cirka 10 sekunder i Liams rap. Transskriptionsskemaet (figur 8) anskueliggør, at pausen opstår, da Liam synger forkert i teksten og udbryder ”*Nej! Det er fucking svært*”.

Min stemmevolumen er tydelig og i normalt toneleje i de første 30 sekunder, hvorefter jeg i nogle sekunder taler højt, hvilket fader ud og bliver til rap med svag dynamik. Først til slut i rap-stykket synger jeg kraftigt med.

Blikretning

Beskues blikretningen vertikalt på den grafiske notation, er der undervejs i dette klip flere gange, hvor Liam og jeg ser på hinanden, og flere gange sker dette i forbindelse med fælles smil. Både Liam og jeg skifter blikretning mange gange undervejs i klippet, hvilket primært sker i begyndelsen af klippet, inden vi er begyndt at rappe. Når vi rapper, ser vi primært på skærmen.

Smil/grin

Ser man på ikonerne for smil/grin, smiler Liam stort og griner i perioden, hvor han er stoppet med at rappe. I klippet optræder smil i alt otte gange og grin to gange hos Liam, og dette er både før og under rap. Ligesom Liam smiler og griner jeg flere gange undervejs i klippet. Nærmere bestemt to smil, tre store smil og to grin. Pilene på den grafiske notation indikerer, at flere smil/grin hos os begge varer i længere tid ad gangen. Med få undtagelser smiler jeg, hver gang jeg ser på Liam.

Musikken

Formen på musikken i klippet er overordnet set inddelt i fem dele, henholdsvis et omkvæd, to instrumentale mellemstykker og to rap vers. Herudover er de to rap vers inddelt i to, af en stiplede ramme, som indikerer, når verset er uden beat/fast rytme.

Teksten

Liam og jeg rapper kun med på rap versene i sangen, og derfor er kun de noteret på den grafiske notation, hvorimod transskriptionsskemaet (figur 8) også viser teksten i omkvædet. Teksten som Liam (og til dels jeg) rapper handler kort fortalt om at være (psykisk)syg og tilkalde en ”lægevagt”, som kan skaffe ”medicin”. Blandt andet rappes; ”*Sug den ju*”¹⁴ og om at ”*holde røgen inde for at holde støjen ude*”, hvilket kan tyde på at medicinen, der efterspørges blandt andet er hash.

Imitation

På begge halvdele optræder imitations ikonet to gange i dette klip. Hos mig sker det omkring 30 sekunder inde i klippet og transskriptionsskemaet (figur 8) viser, at jeg i dette øjeblik imiterer Liams håndtegn, som er en pegefinger oppe i luften. Lige i slutning af rap-stykket er der igen markeret for imitation hos mig, og som det tilkoblede ”rytmisk bevægelse” ikon vidner om, imiterer jeg denne gang Liams kropssprog. Transskriptionen (figur 8) viser, at det mere specifikt er en glidende bevægelse, hvor kroppen og hovedet lænes tilbage, da vi synger det sidste ord (fløjls hud), som holdes/trækkes på sidste vokal.

Liam imiterer henholdsvis mine rytmiske bevægelser og kropssprog (symboliseret på den grafiske notation ved mand uden tilhørende ottendedelsnoder), hvilket sker i rap-stykket, når beatet spiller. Første imitationsikon markerer, at Liam imiterer min måde at bevæge sig på til beatet, hvor jeg bukker og strækker benene. Dette sker, mens vi begge smiler stort.

6.2.2 OPSUMMERING

Gennemgående er der hos os begge i klip 2, en del gang i kroppen med rytmisk bevægelse og håndtegn til musik. Vi imiterer desuden begge hinandens bevægelser to gange i klippet.

Liams og min stemmeføring er gennemgående tydelig og også nogle steder meget tydelig/kraftig. Ydermere viser klip 2 en del fælles smil og grin samt øjenkontakt. Vi skifter dog begge blikretning flere gange undervejs i klippet, hvor jeg primært skifter mellem skærmen og Liam, og han ser også flere gange rundt om i lokalet, ned i jorden eller ud gennem vinduet i lokalet.

¹⁴ Slang for hash.

6.3 KLIP 3

6.3.1 KONTEKSTUALISERING OG PRÆSENTATION AF KLIP 3 – SESSION 12

Klippet varer 01:37 minutter og er udvalgt fra 12. og sidste session. Denne session havde i alt en varighed på 66:08 minutter.

Vi startede denne 12. session med at lytte en del forskellige rap-numre (se figur 5). Jeg opdager under en sang, at Liam synger en del med, og jeg siger: *”Den kan du sørme godt. Jeg får lyst til at sætte en mikrofon til, og lige skrue lidt op”*. Liam smiler og siger *”Neej”*. Jeg smiler og siger: *”Jooo. Kan du ikke lige finde lyrics, så ordner jeg mikrofoner? Du finder lyrics”*.

Liam finder på computerskærmen teksten til den sang, som han under lytningen rappede med på, og herefter rapper vi i mikrofon til afspillet musik resten af sessionen.

I dette udvalgte klip 3 står Liam og jeg, som i klip 2, på gulvet med blikretning mod computerskærmen. I klippet ses kun ryggen af Liam og i nogle øjeblikke venstre side af hans ansigt. Jeg står vendt med venstre side mod kameraet.

Umiddelbart inden klippets begyndelse står Liam ved computeren og finder teksten til sangen *Kære Mor* af Noah (youtube, 2017c), og han starter denne sang på hjemmesiden youtube.com uden at sige noget til mig. Denne sang er opbygget af rap vers, og adskiller sig fra de sange vi hidtil har arbejdet med, ved at have et melodisk omkvæd som synges og ikke rappes, hvilket Liam i dette klip gør for første gang.

6.3.2 TRANSKRIPTIONSSKEMA MED KLINISKE REFLEKSIONER

Figur 10 Transskriptionsskema over klip 3

Tid	Musik/tekst	Verbal adfærd	Nonverbal adfærd	Kliniske refleksioner
00:00	4 takters intro (4/4)	R: Wuuh!	L starter sangen L skriver på pc (finder teksten) R ser på L. Lille smil. Nikker lidt. Begge går et skridt tilbage fra skærmen og tager mikrofon op til munden, da 1. vers starter	Jeg er overrasket over, at Liam starter en sang helt uden at sige noget til mig. Han viser initiativ. Jeg tænker, at sangen skiller sig meget ud fra, hvad vi ellers har arbejdet med – mere følelsesfuld.
00:12	(1.vers) Kære mor, jeg ved det godt, du var så meget igennem Jeg ville ønske, at jeg ku' være der igen	L rapper med – klar stemme, stemmen går tydeligt igennem.	R tager den ene hånd i lommen. Begge har blikretning mod skærmen L laver en hurtig bevægelse med hånden (håndtegn) og tager den i lommen	
00:22	Der var så mange go' dage, pludselig var de væk Og hvorfor var jeg der ik'?	R begynder at rappe med – svagt	R tager hånden op af lommen Begge bevæger sig i små bevægelser skiftevis frem og tilbage	Jeg fornemmer, at Liam gerne vil rappe denne sang – hans stemme er kraftigere og tydeligere end nogensinde før, og jeg holder mig i baggrunden og synger kun med svagt. Jeg er i tvivl om, hvorvidt jeg overhovedet skal rappe med
00:32	(2.vers) Og livet er ik' altid, ligesom man drømmer det Måske vi alle bare troede, vi ku' glemme det Jeg hører en stemme sige "Rejs dig op og kom videre"	R rapper med lidt forskudt fra den rigtige sang/tekst (kender ikke sangen)	L lægger vægt på skiftevis højre/venstre ben eller går få skridt frem og tilbage L tager hånden op af lommen – går frem til pc og scroller ned i tekst R lægger skiftevis vægt på højre/venstre ben/ går frem og tilbage – vugger hovedet og overkrop i takt til musikken	Jeg bevæger min krop i takt til musikken i hele sangen (vil vise Liam, at jeg er med ham – selvom jeg ikke er det så meget med min stemme)
00:42	(Bro) Der går noget tid, jeg tror, det hele er en drøm Og håber på, at jeg en dag ka' gøre det om Og hvis jeg ku', og hvis jeg bar', hvis jeg bar' ku' gøre det			

01:04	(Omk.) <i>En gang til, så ku' jeg sig' det, som det var Et andet liv hvis vi ses om tusind år Sig det forsvinder, sig det forgår Et andet liv når vi ses om tusind år'</i>	R: Om (gætter på teksten "gøre det om") R synger kraftigere L fnyser/griner kort ved "sig det" , (hans stemme knækker lidt)	L rækker begge arme, (meget markeret/tydeligt) over mod R, som ser på ham, smiler L går frem og scroller ned på pc R ser på L – smiler. L smiler kort Ved andet "sig det" tager L hånden op og peger/markerer rytmen på teksten i luften , mens R bukker kort i benene og retter sig op	Jeg opfatter Liams gestik, som at han giver et tydeligt tegn til mig, om at synge med på omkvædet. Han viser initiativ på en mere markant måde end tidligere. Jeg synger nu kraftigere med pga. hans "tegn" til mig. Liam <u>synger</u> for første gang i vores forløb (omkvædet i sangen er ikke rap). Jeg oplever, at han viser en helt ny, mere følsom, side af sig selv gennem sin sang, som han deler med mig. Jeg oplever det, som et stort øjeblik. Jeg smiler i længere tid.
01:14				Med mine bevægelser markerer jeg kropsligt, at tonerne i sangen går ned og hurtigt op, for at støtte Liam i sangen, hvor hans stemme knækkede lidt.
01:26	(3.vers) <i>Kære mor, jeg hørte dig græde hver nat Jeg tror, vi allesammen har følt os forladt Så mange gange har jeg tænkt, jeg sku' passe på dig Hvorfor gjorde jeg det ik'?</i>		R tager mikrofon væk fra munden og holder den foran maven med begge hænder. Ser på L – nikker i rytme til musikken L står på et ben – det ene krydset henover det andet. R ser på L – lille smil, da han smiler	jeg beslutter at lade være med at rappe og lade Liam gøre det alene for hans stemme er så tydelig og kraftfuld. Jeg venter på næste omkvæd, hvor han sidste omk. viste, at jeg skulle synge med ham.
01:36	(4.vers) <i>Måske du har troet, at du bare var så lidt for mig Den dag jeg pludselig bare kørte væk fra dig Jeg sad i bilen, først dér gik det op for mig Og først dér gav jeg slip</i> (Bro) <i>Der går noget tid, jeg tror, det hele er en drøm Og håber på, at jeg en dag ka' gøre det om Og hvis jeg ku', og</i>	L fnyser hurtigt, smiler lidt , mens han synger "så lidt..."	L går frem til skærmen og scroller ned R tager mikrofon væk fra mund – holder den ved halsen. Ser på L – vugger m. kroppen og nikker i takt til musikken L læner sig med overkroppen lidt over mod R ved "hvis jeg bar"."	

	<i>hvis jeg bar', hvis jeg bar' ku' gøre det</i> (Omk.) <i>En gang til...</i>	R begynder at synge med igen – svagt. Stopper igen efter en linje Begge synger med	Tager den ene hånd op og peger i luften i rytmen til teksten R smiler	
--	---	---	---	--

6.3.3. GRAFISK NOTATION OVER KLIP 3

Se følgende side.

KLIP 3

Rap vers

Omk.

Rap vers

Omk.

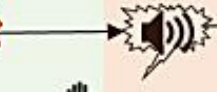
Stemmevolumen



Markering m. hånd til
"være der"



Rækker begge arme op
vendt mod MT



Markerer m. pegefinger rytmen på
"sig det forgår"



Pegefinger i luften til
"hvis jeg bare ku' gøre det
- En gang til"



Læner overkroppen
frem til "hvis jeg bar"

Bevægelse

Imitation

Smil/grin

Blikretning



Tekst

Kære mor, jeg ved det godt, du var så meget igennem
Jeg ville ønske, at jeg ku' være der igen
Der var så mange go' dage, pludslig var de væk
Og hvorfor var jeg der ik'?
Og livet er ik' altid, ligesom man drømmer det
Måske vi alle bare troede, vi ku' glemme det
Jeg hører en stemme sige "Rejs dig op og kom videre"

Der går noget tid, jeg tror, det hele er en drøm
Og håber på, at jeg en dag ka' gøre det om
Og hvis jeg ku', og hvis jeg bar', hvis jeg bar' ku' gøre det
En gang til, så ku' jeg sig' det, som det var
Et andet liv, hvis vi ses om tusind år
Sig det forsvinder, sig det forgår
Et andet liv når vi ses om tusind år

Kære mor, jeg hørte dig græde hver nat
Jeg tror, vi allesammen har følt os forladt
Så mange gange har jeg tænkt, jeg sku' passe på dig
Hvorfor gjorde jeg det ik'?
Måske du har troet, at du bare var så lidt for mig
Den dag jeg pludslig bare kørte væk fra dig
Jeg sad i bilen, først dér gik det op for mig og først dér gav jeg slip

Der går noget tid, jeg tror,
det hele er en drøm
Og håber på, at jeg en dag ka' gøre c
Og hvis jeg ku', og hvis jeg bar',
hvis jeg bar' ku' gøre det. En gang til

Tid

30s

60s

90s

Blikretning



Smil/grin



Imitation

Bevægelse



Vugger kroppen i takt til musikken

Stemmevolumen



- Stopper/pause
- Sang
- Rap
- Tale
- Håndtegn
- Bevægelse til musik
- Imitation
- Smil
- Stort smil
- Grin
- Ser på MT./KL.
- Ser på tekst/skærm
- Ser væk/ned
- Kraftigt/meget tydeligt
- Normalt toneleje/tydeligt
- Svagt/utydeligt
- Forsætter og stopper
- Fader ud
- Fortsætter

Figur 11 Grafisk notation over klip 3

6.3.4 BESKRIVELSE AF TRANSSKRPTIONSKEMA OG GRAFISK NOTATION

Den grafiske notation for klip 3 (figur 11) viser ikke mange ikoner – specielt ikke hos Liam.

Betragtes min halvdel af den grafiske notation for klippet er der umiddelbart flere ikoner for begivenheder at se. Når den grafiske notation for klip 3 ansues vertikalt, findes umiddelbart ikke megen samtidig aktivitet hos Liam og jeg, som eksempelvis imitation eller øjenkontakt.

Bevægelse

Symbolet for rytmisk bevægelse optræder kun én gang i slutningen af klippet, hvor Liam læner sig over mod mig, da han synger *”Hvis jeg bar’, hvis jeg bar’ ku’ gøre det”* (jævnfør transskriptionsskema figur 10). Lige ved omkvædets start ses et symbol for ”håndtegn” hos Liam, hvor transskriptionsskemaet (figur 10) anskueliggør, at Liam rækker begge arme, markeret og tydeligt, over mod mig, mens han stopper med at rappe for et øjeblik, hvilket er tydeliggjort ved den blå pausestreg. Udover dette håndtegn optræder yderligere tre hos Liam, som sker henholdsvis i starten, i midten og to gange i slutningen af klippet. Transskriptionsskemaet (figur 10) fortæller, at disse håndtegn flere gange består i, at han peger/markerer rytmen i teksten med en hånd (hvilket ofte ses hos rappere). Jeg bevæger sig rytmisk til musikken hele klippet igennem, hvilket er markeret på den grafiske notation (figur 11) ved et enkelt symbol for bevægelse med tilhørende pil, som varer klippet ud.

Stemmevolumen

Liams stemmevolumen er klippet igennem kraftig og meget tydelig, og i dette klip både rapper og synger han (melodisk sang - mere lignende pop-genren), henholdsvis i sangens vers og omkvæd. Som før nævnt holder han en kort pause i sin rap lige inden første omkvæd.

Min stemmevolumen ændrer sig undervejs i klippet og er både svag, normal og kraftig. Jeg starter med at sige lyden *”wuuh”* (jævnfør figur 10) højt i mikrofonen og lige herefter starter musikken, hvorefter jeg rapper med svagt/utydeligt. I omkvædet synger jeg kraftigere med og stopper herefter helt med at synge i de efterfølgende vers. Klippet slutter med endnu et omkvæd, hvor både Liam og jeg synger kraftigt/tydeligt med.

Blikretning

Ser man på ikonet for blikretning findes kun ét hos Liam, som ser på teksten på computerskærmen, hvilket starter fra første sekund og varer klippet ud. Min blikretning skifter mange gange, hvilket giver en del ikoner for både *”ser på skærmen/teksten”* og *”ser på Liam”*. Særligt ved andet orange

felt, som markerer, at musikken er vers, skifter jeg en del mellem at se på tekst og på Liam. Med én undtagelse smiler jeg hver gang, jeg ser på Liam.

Smil/grin

Betragtes begivenheder for smil/grin forekommer kun et enkelt symbol hos Liam, hvilket er et grin lige ved omkvædets start, hvor jeg smiler stort samtidigt.

Jeg smiler en del i klippet, mere specifikt seks gange, og jeg smiler stort i begge omkvæd. Da Liam rækker armene mod mig i starten af første omkvæd, smiler jeg stort, hvilket fortsætter i længere tid (over 10 sekunder), og jeg synger for første gange i klippet mere kraftigt og tydeligt.

Musikken

Musikken er i klip 3 delt op i fire stykker, som viser henholdsvis to gange vers og to gange omkvæd. I versene rappes og omkvædet, som er mere melodisk, synges.

Teksten

Sangteksten i klip 3 omhandler en mands forhold til sin mor. Han undskylder til hende og ønsker at ”kunne gøre det om”.

Imitation

I klip 3 observeres ingen imitationsmomenter hos hverken Liam eller mig.

6.3.2 OPSUMMERING

Klip 3 viser en del udtryk særligt hos Liam. Han laver gennem klippet en del håndtegn og op mod første omkvæd, laver han (hånd)tegn til mig og holder i samme øjeblik en kort pause i sin rap.

Klippet igennem er Liams stemme ved både rap og sang meget tydelig og kraftig, hvor min stemmevolumen ændrer sig i klippet og primært er svag i vers og kraftig i omkvæd. Jeg stopper helt med at rappe i en længere periode (i et vers) i dette klip.

Liam har hele klippet sit blik på skærmen/teksten, hvor jeg skifter blikretning en del gange og blandt andet ser på ham. I klip 3 smiler Liam ikke, men griner kort en gang i forbindelse med det førnævnte (hånd)tegn, han giver mig inden første omkvæd. Jeg smiler en del gange i klip 3 og de fleste gange sker det, når jeg ser på Liam.

6.4 SAMMENLIGNING AF DE TRE KLIP

Følgende afsnit tager udgangspunkt i de grafiske notationer, og beskrives primært gennem de hertil udvalgte parametre for ageren, som bekendt er stemmevolumen, rytmisk bevægelse, håndtegn, imitation, smil/grin og blikretning.

Det ovenstående afsnit vidner om, at der i de tre videoklip både er forskelle og ligheder.

6.4.1 LIGHEDER

Overordnet set er det tre ret forskellige klip, som denne analyse beskæftiger sig med, men der er visse ligheder blandt dem.

Vi smiler/griner begge i alle tre klip, og når Liam smiler/griner, gør jeg også. Ydermere er der bevægelse (enten rytmisk bevægelse med kroppen eller håndtegn) i alle tre klip. Dog er mængden/graden af både smil/grin og bevægelse i klippene meget forskellig.

Betragtes de tre grafiske notationer for klippene (figur 7, 9, og 11) vertikalt, ekspliciteres at netop smil/grin samt bevægelse hos Liam og jeg, gennemgående ligger tæt op ad hinanden tidsmæssigt.

Ens for alle klip er også, at særligt Liam ser en del på teksten/skærmen. Både i klip 1 og 3 ser han, med undtagelse af cirka 20 sekunder i klip 1, udelukkende på teksten. Herudover er den store lighed mellem de tre klip også, at vi rapper sammen, og at vi i alle tre klip bruger vores stem og krop (i større eller mindre grad). I klip 2 og 3 sker dette til musik, som er afspillet gennem en computer, mens den oprindelige kunstner også rapper. Således rappes til playback i en form for karaoke, mens der i klip 1 rappes til mit akkompagnement på klaver og et selvkomponeret beat på Ipad.

6.4.2 FORSKELLE

Som nævnt i ovenstående er de udvalgte klip umiddelbart tre meget forskellige klip.

Helt overordnet set skiller klip 2 sig ud ved at have mange ikoner på den grafiske notation (figur 9). I klip 1 er der færrest ikoner, klip 2 har klart flest og klip 3 har igen færre, men dog flere end klip 1. I klip 3 er der, på min halvdel af den grafiske notation (figur 11), en del ikoner for blandt andet blikretning og et gennemgående for rytmisk bevægelse. Også Liam bevæger sig mere i klip 3, mest i form af håndtegn.

Klip 2 adskiller sig også fra de andre to ved at være det eneste klip, hvor Liam ser på mig.

Stemmeudtryk

En stor forskel mellem klip 3 og de andre to klip er Liams stemmebrug. Hans stemmevolumen er gennemgående kraftig/meget tydelig i klip 3, og han rapper alene for første gang, da jeg holder pause efter første omkvæd. Ydermere synger Liam i dette klip, hvilket ikke er hændt tidligere.

Imitation

Klip 3 skiller sig også ud ved at være det eneste klip, hvor der ikke er imitation.

I klip 1 imiterer Liam min ageren én gang, og i klip 2 er der markeret for imitation to steder hos os begge.

Bevægelse

Kropslig bevægelse og brug af håndtegn under musikken er også ganske forskellig i de tre klip.

Der er gennemgående mest bevægelse hos mig i klip 3, hvor jeg gennem hele klippet bevæger kroppen stille i rytmen til sangen. Liam bevæger sig mest i klip 2, men laver flest håndtegn i klip 3. På dette punkt adskiller klip 1 sig en del fra de andre to, da der, som før påpeget, er meget lidt bevægelse i dette klip, hvor vi sidder ned ved klaveret.

Smil/grin

Mængden af smil og grin er også påfaldende forskellig i klippene. Klip 2 gør sig bemærket ved at være det klip, hvor specielt Liam smiler og griner betydeligt mere sammenlignet med de andre klip, og flere smil er store og varer i længere tid. Jeg smiler også mest i klip 2 og desuden en del i klip 3 også. Klip 1 adskiller sig også på dette punkt, ved at være det klip, hvor vi smiler/griner færrest gange. Ens for os begge er, at vi kun smiler få gange i starten af klippet, inden vi begynder at rappe. Liam smiler ikke i klip 3, men griner kort en enkelt gang op til omkvædet, hvor han giver mig tegn til at synge med¹⁵.

Blikretning

I forhold til blikretning ses også en del forskelle de tre klip imellem. I klip 1 og 3 ser Liam, som nævnt, udelukkende på teksten/skærmen med undtagelse af i begyndelsen af klip 1, og klip 2 er også her forskellig fra de andre klip, da Liam her har meget skiftende blikretning og desuden ser på mig. Vi ser herved mest på hinanden i klip 2. Min blikretning er også meget skiftende i klip 2, hvilket den også er i klip 3, hvorimod klip 1 adskiller sig ved at være det klip, hvor vi begge ser mest på teksten.

¹⁵ Det er gennemgående svært at aflæse Liams mimik i klip 3, da han har ryggen eller siden til kameraet. Grinet jeg referer til kan næsten ikke ses (man ser dog at hans kinder løfter sig lidt), men høres svagt.

6.4.3 OPSUMMERING

Overordnet set findes selvsagt både ligheder og forskelle ved de tre klip.

Af ligheder kan opsummerende nævnes, at Liam og jeg i alle klip, på et tidspunkt, rapper sammen til forskellige beats. Herudover ligger vores smil/grin og bevægelser tidsmæssigt forholdsvis tæt på hinanden i alle klip. Ens for alle klip er også, at Liam ser meget på skærmen/teksten, hvilket dog sker mest i klip 1.

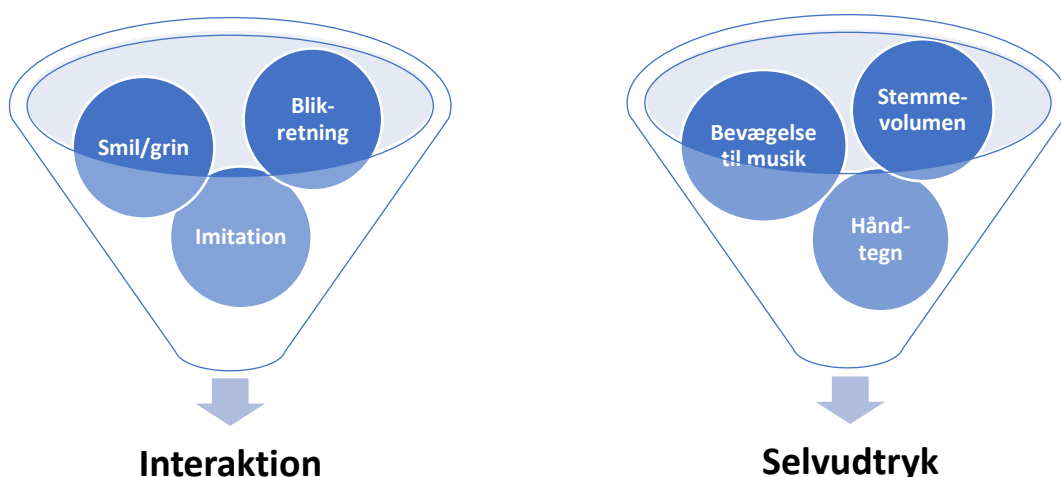
En del forskelligheder observeres dog også i transskriptionerne og de grafiske notationer. Klip 1 adskiller sig fra de andre ved at have færrest ikoner samt ved at være det klip, hvor vi begge ser primært på teksten. Klip 2 har flest ikoner, og i dette klip bevæger Liam sig mest, og vi smiler/griner mest. Ydermere er klip 2 det eneste klip, hvor Liam ser på mig.

Klip 3 skiller sig ud fra de andre, ved blandt andet at være det klip, hvor Liam synger, samtidigt med at hans stemme gennemgående er kraftig/tydelig, hvilket er en stor forskel fra klip 1. I klip 3 findes heller ingen imitation modsat de andre klip.

Specialets analyse bevæger sig nu fra en kontrolleret subjektiv observerende tilgang til en mere fortolkende tilgang, hvor jeg vil beskrive de tre klip yderligere.

6.5 FORTOLKNING

Betragtes de grafiske notationer, og tilhørende udvalgte parametre for ageren i ovenstående afsnit, mener jeg, at parametrene overordnet kan deles op i to kategorier, når klippenes mening skal fortolkes ud fra transskriptionsskemaer og grafiske notationer. De to kategorier er *interaktion* og *selvudtryk*, hvilke i understående er præsenterede som figurer for at skabe et grafisk overblik.



Figur 12 Overordnede kategorier

Som figurene viser, mener jeg, at *smil/grin*, *blikretning* samt *imitation* kan sættes under hovedkategorien *interaktion*. *Bevægelse til musik*, *håndtegn* samt *stemmевolumen* vælger jeg at indplacere i kategorien *selvudtryk*.

Jeg vil i det følgende afsnit benytte disse to overordnede kategorier i min videre fortolkning af klippene.

Overordnet set repræsenterer de tre udvalgte klip vigtige skift og særlige øjeblikke i forløbet med Liam.

6.5.1 KLIP 1

I klip 1 udtrykker Liam sig gennem sin egen tekst, hvorved han får mulighed for at fortælle sin barske historie i et andet ”sprog” end gennem eksempelvis samtale som tidligere i forløbet. Dette synes jeg, skaber et intenst samvær Liam og jeg imellem, som ikke var til stede i sessionerne forinden. Jeg mener, at Liams selvudtryk i dette klip ses gennem hans tekst, som han deler med mig, hvilket også kan vidne om, at Liam er mere tryk ved mig og vores relation end i tidligere sessioner. Når jeg i det ovenstående redegør for, at *smil/grin*, *blikretning* og *imitation* kan være indikatorer for interaktion, synes klip 1 ikke at vise megen interaktion, da blikretningen, som nævnt, primært er på teksten, og kun få ikoner for *smil/grin* samt *imitation* er at finde på den grafiske notation (figur 7). Dog mener jeg, at klip 1 stadig viser en interaktion og interpersonel kontakt mellem os gennem det samarbejde, som finder sted i vores gennemspilning af Liams egen rap.

Den grafiske notation (figur 7) tydeliggør, at der bliver sagt meget fra Liam i rapsangens personlige tekst om følelsesrelaterede temaer, men mange af disse store følelser, virker til at være indeni hans krop. Han sidder, som jeg selv, næsten helt stille i hele klippet, hvilket giver oplevelsen af et lavt aktivitetsniveau. Dette ændrer sig i næste session, hvor klip 2 stammer fra.

6.5.2 KLIP 2

I klip 2 sker et stort skift i aktivitetsniveau hos både Liam og jeg i forhold til session 3, hvor klip 1 stammer fra. Vi er kommet ud på gulvet og får hermed mulighed for at bruge kroppen, hvilket fører til mere bevægelse, hvilket også den grafiske notation (figur 9) vidner om. Der ses en del både håndtegn og rytmisk bevægelse hos både Liam og jeg, hvilket syntes at højne aktivitets – og energiniveau hos os begge. Jeg mener også, at dette har indflydelse på vores interaktion, som er anderledes direkte end eksempelvis i klip 1. Vi ser på flere gange på hinanden i klip 2 og betragtes den grafiske notation for klippet opleves, hvor meget vi begge smilede – endog grinede undervejs. Liam virker til at være mere tryk og på hjemmebane i klippet. Det er hans musik – dét han godt kan lide at lytte til på egen hånd, og han styrede aktiviteten langt mere end tidligere i forløbet. Liams

stemme er i dette klip en del tydeligere/med kraftigere dynamik end i klip 1, og han bevæger sig betydeligt mere. Dette kan give indtrykket af et forstærket selvudtryk. Nævnes skal dog også, at klip 2 viser første gang Liam rappede i mikrofon, og på samme tid kom ud på gulvet, hvilket også kan tænkes at spille en væsentlig rolle i forhold til stemmевolumen og kropslig bevægelse.

Når jeg studerer transskriptionsskemaet for klip 2 (figur 8), står det for mig ud, at da Liam stopper med at rappe, fordi han kommer til at bytte rundt på teksten, kommer han i gang igen, da jeg ser smilende på ham. Det kan opfattes som, at Liam kan lidt igen – får nyt mod/lyst til at fortsætte, da jeg aktivt med min mimik og gestik viser ham, at jeg er sammen med ham i det og støtter ham. Jeg vælger også at fortsætte med at rappe sporadisk, med nummeret stadigt afspillende på computeren, da han er stoppet. Dette gør jeg for at opmuntre ham til at rappe videre og invitere ham ind i musikken igen. Jeg forsøger med min gestik og mimik at lade ham vide, at jeg også er på ”udebane”, og at han er den, som kender sangen bedst. Dette kan tænkes at give ham en oplevelse af mestring.

6.5.3 KLIP 3

Klip 3 viser endnu et skift, da klippet viser en mere følelsesmæssig side af Liam. Teksten er meget følelsesfuld, og jeg oplever en seriøsitet hos Liam, som jeg ikke har erfaret før. Han deler i det tredje klip en sang med mig, som omhandler en mands forhold til sin mor samt undskyldning til hende. Dette er et stort skift fra tidligere, hvor sangene primært er ”hård” rap med temaer som stoffer, kriminalitet, psykiske problemer med videre (se skema over forløbets sange figur 5).

Der ses umiddelbart ikke megen interaktion i klip 3 og betragtes udelukkende ”bevægelse til musik” på den grafiske notation (figur 11) for klippet, ser aktivitetsniveauet også ud til at være væsentligt lavere end eksempelvis klip 2.

Dog er jeg af den overbevisning, at der skete noget helt signifikant anderledes i klip 3, hvor Liams selvudtryk syntes at være stort. Hans stemme er, som nævnt, gennem hele klippet meget tydelig og kraftig, hvilket ikke er tilfældet i de to andre klip.

I klip 3 smiler jeg gennemgående stort i omkvæd og synger kraftigt med. Jeg mener, at dette hænger sammen med, at jeg ønsker at imødekomme Liam, som gestisk (med arme/hænder) og mimisk (smil), giver mig et meget tydeligt tegn om at det er min tur nu. Derved henvender han sig meget direkte til mig op til omkvædet og inviterer mig ind i sin valgte sang.

Dette var som nævnt første gang i forløbet, at Liam gav tegn til mig i musikken. Hidtil var det altid mig, som gav tegn. Jeg mener, at hans tegn til mig, kan vidne om en tydelig interaktion og en opbygget relation mellem os.

Herudover synger Liam, som før nævnt, også for første gang nogensinde i vores tid sammen, og dette med en tydelig og kraftig stemme (jævnfør figur 11). Dette første omkvæd (og sekunderne lige op til) i *Kære Mor*, som klip 3 viser, var helt bestemt et signifikant øjeblik i vores forløb sammen. Jeg mener, at denne ageren som Liam viser i klip 3 – vores 12. session, vidner om, at han gennem forløbet har fået mere mod til at tage styringen i musikken og tage ”sin plads”.

Som den grafiske notation også viser, bruger Liam også sin krop og stemme en del i dette klip – hans selvudtryk er så at sige blevet forstærket.

I klip 3 viser den grafiske notation samt transskriptionsskemaet (henholdsvis figur 10 og 11), at jeg ikke rapper særligt tydeligt/kraftigt i første vers og helt stopper i verset efter første omkvæd.

Dette gør jeg, som nævnt, da jeg opfanger, at Liams stemme er meget kraft/udtryksfuld, og jeg oplever, at han har noget på hjerte, har brug for sin plads i musikken og nu tør tage den. Jeg lader ham derfor synge sin sang, som han, uden at kommunikere med mig, selv vælger og sætter på.

Derved er jeg ikke så meget til stede med min stemme i klip 3, som i de andre to, men kropsligt er jeg meget støttende og deltagende.

Jævnfør figur 11 bevæger jeg mig rytmisk gennemgående i klippet, og ser meget på Liam, og smiler til ham. Jeg mener, at denne ageren viser, at jeg er til stede i nuet med Liam, hvor jeg støtter og validerer ham gennem min gestik/mimik og ikke min stemme/tale.

Klip 3 er det eneste klip, hvor der ikke optræder imitation hos hverken Liam eller jeg (jævnfør figur 11). Jeg mener, at en forklaring på dette kunne være, at vores relation i session 12 (hvor klip 3 som bekendt stammer fra) nu er så stærk, at det ikke er nødvendigt med imitation. Der ses imitation en gang i klip 1 (hos Liam) og to gange hos os begge i klip 2. Jeg er af den overbevisning, at vi i starten skulle ”finde/mærke” hinanden samt tune os ind på den anden, hvilket kan ske meget direkte gennem imitation. Dette var ikke nødvendigt i klip 3, hvor vi havde opbygget en relation og arbejdsalliance.

6.6 SAMMENFATNING / FUND

Overordnet giver ovenstående indblik i tre øjeblikke fra forskellige sessioner i det samme forløb.

De tre klip giver indblik i, hvordan vi har arbejdet med rap på forskellige måder, samt hvordan dette arbejde har vist at skabe ændringer i Liams selvudtryk samt vores interaktion.

I klip 1 arbejder vi sammen om Liams egen rap, og her er der ikke fælles smil/grin eller øjenkontakt, da vi begge har fokus på teksten. Vores stemmевolumen/udtryk er generelt lav/utydelig og hverken Liam eller jeg bevæger os, når vi rapper i dette klip. Dog mener jeg stadig, at interaktion samt interpersonel kontakt finder sted i klip 1, idet det viser, hvordan vi samarbejder

om Liams rap og tilhørende musikalske udtryk.

På den grafiske notation (figur 7) forefindes få ikoner, som kobles til selvudtryk (jævnfør figur 12), dog tolker jeg, at Liam selvudtryk ses gennem hans personlige tekst, hvilket ikke udtrykkes gennem hverken stemme eller krop i klip 1.

Klip 2 adskiller sig en del fra første klip ved at vise bevægelse og håndtegn hos os begge løbende i klippet. Herudover er vores stemmeudtryk også gennemgående tydelige. Dette mener jeg, viser et forstærket selvudtryk hos Liam. Han rapper også i mikrofon for første gang samt står op midt på gulvet, i stedet for at sidde ved klaveret, hvilket også kan tænkes, at have en væsentlig betydning for mulighederne for at arbejde med et tydeligt selvudtryk.

Vores interaktion i klip 2, mener jeg også er anderledes end i første klip, da vi ser på hinanden og en del fælles smil/grin finder sted. Vi imiterer desuden begge hinandens bevægelser i klippet.

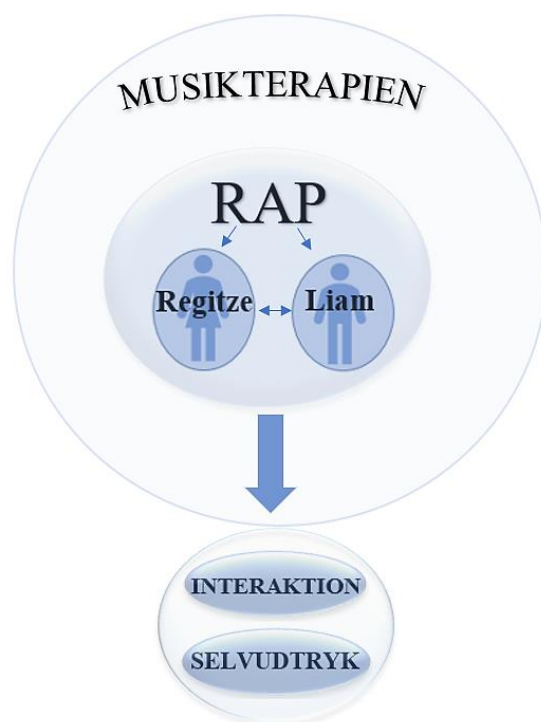
Analysen af klip 3 viser, hvordan Liams selvudtryk er forstærket i rapsangen. Hans stemme er klippet igennem meget tydelig/kraftig og han laver håndtegn i takt til rytmen flere gange. Liam synger for første gang i dette klip, hvilket giver et nyt element til hans selvudtryk.

Liam ser ikke på noget tidspunkt væk fra skærmen/teksten og smiler ej heller i klip 3, mens jeg ser en del på ham og smiler. Hermed er vores interaktion ikke tydelig på den grafiske notation (figur 11), og alligevel beskriver i afsnit 6.5.3, at opleve interaktion, hvilket jeg begrundes i det tydelige gestiske tegn, som Liam giver mig op til første omkvæd af sangen for at vise mig, at jeg skal synge omkvædet med ham.

Jeg ser overordnet en udvikling og forskellighed i Liams selvudtryk og vores interaktion, når jeg betragter de tre klip med tilhørende transskriptionsskemaer og grafiske notationer.

I analysen står det for mig frem, at skærmen/teksten samt selve dét at udtrykke sig musikalsk gennem rap spiller en central rolle i både selvudtryk og interaktion, hvilket hermed påvirker både Liam og jeg samt hele vores relation i musikterapien. Rap musikken i musikterapien skabte interaktion mellem Liam og jeg, og jeg mener, at rap også var medvirkende til at Liam kunne forstærke sit selvudtryk.

Dette søger jeg at skildre i nedenstående figur, hvilken kan anskues som en opsummering af fundene i denne analyse.



Figur 13 Sammenfatning af analysens fund

7 TEORI

I dette speciale er der indtil videre ikke præsenteret teori.

Specialet tager herved udgangspunkt i en induktiv proces, hvor analysearbejdet er gjort først og efterfølgende præsenteres teori, som i diskussionen sammenkobles med analysen.

I dette afsnit redegøres for det teoretiske fokus, som er afledt af analysearbejdet. Først beskrives begrebet *empowerment* og hernæst følger en indføring i *Det fælles tredje*.

7.1 EMPOWERMENT

7.1.1 DEFINITION OG OPRINDELSE

Empowerment defineres og forklares på flere forskellige måder i litteraturen. Den danske ordbog kommer med følgende definition:

”Evnen til at få kontrol over og tage ansvaret for sit eget liv og sin situation, fx i relation til arbejde, familie og politisk indflydelse”.

(Den danske ordbog, 2017).

Empowerment kan defineres som både et begreb, et koncept, en bevægelse, en strategi eller et paradigme. Empowerment bliver også betegnet som en tilgang som oftest i det sociale – og sundhedsfaglige arbejde med udsatte -og underprivilegerede grupper som for eksempel kriminelle unge eller unge med anden etnisk baggrund (Andersen, 2015a; Rovlsjord, 2004). Den amerikanske professor i psykologi, Marc A. Zimmerman skriver således i sin definition af empowerment:

” Empowering processes might include opportunities to develop and practice skills, to learn about resource development and management, to work with others on a common goal, to expand one's social support network, and to develop leadership skills”

(Zimmerman, 1995, s. 584).

Empowerment er ofte sat i relation til flere forskellige akademiske områder såsom sociologi, pædagogik, psykologi og musikterapi (Andersen, 2015a; Rovlsjord, 2004) og fik historisk set sin indgang på verdensscenen som koncept gennem borgerrettighedsbevægelsen i 1960'erne og 70'erne (Rovlsjord, 2004). Det har herigennem været sat i relation til antimedicinske og antipsykiatriske bevægelser og stærkt knyttet til feminisme (Rovlsjord, 2004). I dag er begrebet empowerment næsten synonymt med brugerindflydelse og indgår i de faglige begreber, som anvendes ofte i sundhedsfagligt og socialt arbejde (Andersen, 2015a).

7.1.2 KERNEVÆRDIER OG FORMÅL

Lektor i socialt arbejde, Maja Lundemark Andersen (2015), har arbejdet med udvikling af empowerment som begreb i teori og praksis siden 1989, og lægger i sine beskrivelser af empowerment vægt på *handling* hos borgeren¹⁶. At borgeren selv må handle – i samarbejdet med den professionelle, for at kunne opnå indsigt og erkendelse om egen situation:

”Erkendelse kan afføde handling, men handling kan også skabe erkendelse. Handlinger og forandringer i handlinger fører også til former for erkendelser”.

(Andersen, 2015, s. 428).

Magten til at gøre noget, til at handle i eget liv er ifølge Andersen (2015) helt centralt i empowerment, og denne magt skal forstås relationelt, som noget der udvikles gennem relationer, og ikke noget nogen har over andre. Et overordnet mål i empowerment er herved, ifølge Andersen (2015a), at borgeren får større magt over sit eget liv (Andersen, 2015).

Formålet med empowerment er ydermere, at udsatte borgere kan; øge egne ressourcer, styrke selvværd og selvbillede, opbygge evne til at handle på egne vegne (inden for sociokulturelle og psykologiske - såvel som økonomiske og politiske områder) samt at skabe mulighed for at udvikle viden og færdigheder, så problemer på sigt kan forbedres (Andersen, 2015; Lee Staples i; Perkins & Zimmerman, 1995; Rovlsjord, 2004).

I en empowerment-orienteret tilgang er det borgeren, som er ekspert i eget liv og har selv retten til at definere problem såvel som løsning. I denne proces er det så den professionelle opgave, at dele viden, spejle og facilitere de processer, som er nødvendige for at borgeren kan handle i forhold til egne udfordringer/problemer (Andersen, 2015a).

Zimmerman (1995) vægter *psykologisk empowerment* i sine beskrivelser af empowerment, og mener, at for at kunne tale om psykologisk empowerment hos en klient/borger, skal dette involvere forandringer i ageren, kognitive evner og emotionelle tilstande (Rovlsjord, 2004). På et mere overordnet plan inkluderer psykologisk empowerment herudover at; tro på egne evner, bestræbelser på at få kontrol over eget liv samt en forståelse for det sociopolitiske miljø (Zimmerman, 2000 i Rovlsjord, 2004).

¹⁶ Andersen (2015a, 2015b) benytter definitionerne *borger* og *professionel*, hvor Rovlsjord (2004) bruger *klient* og *terapeut*. Alle er anvendt, for at bevare autenciteten i kildernes fagsprog.

7.1.3 EMPOWERMENT I MUSIKTERAPI

Empowerment er et livssyn og en filosofi, som støtter tanken om, at alle mennesker har evner som kan anvendes i forhold til aktuelle problemer, kan bidrage med noget og har lige værdi (Andersen, 2015; Rovlsjord, 2004).

Den norske musikterapeut og forsker, Randi Rovlsjord (2004) og Andersen (2015) understreger, at det, i en empowerment-orienteret tilgang, vægtes, at man som terapeut/professionel ikke stempler klienten/borgeren, men fokuserer på deres ressourcer og potentialer frem for svagheder eller patologi.

Deltagelse, anerkendelse, medbestemmelse, selvbestemmelse, kontakt samt partnerskab terapeut og klient imellem er afgørende for, at empowerment kan realiseres (Andersen, 2015; Rovlsjord, 2004). Fagfolk i empowerment-orienterede interventioner skal herved være samarbejdspartnere for klienten fremfor autoritative eksperter (Perkins & Zimmerman, 1995).

Flere terapeuter anser en terapeutisk proces som empowerment, da terapi ikke kun handler om problem/konfliktløsning eller at ”kurere” sygdom, men også om at pleje og udvikle styrker og potentialer hos klienten (Rovlsjord, 2004). Empowerment i terapi bliver også ofte koblet til kliniske processer, som giver klienten mulighed for at deltage aktivt i terapien:

” Within music therapy we might relate empowerment to clinical processes that enable the client to participate”.

(Rovlsjord, 2004, anden del, afsnit 6).

Rovlsjord (2004) argumenterer dog for at empowerment filosofien udfordrer nogle helt grundlæggende antagelser om processen i musikterapi. Musikterapi er som oftest defineret som en proces, hvor et menneske tilbyder hjælp til et andet menneske, som har brug for denne hjælp (Bruscia, 1998). Herved er musikterapeuten den professionelle ekspert og ”hjælper”, hvilket strider imod princippet om fagfolk som samarbejdspartnere, jævnfør Perkins & Zimmerman (1995). Rovlsjord (2004) understreger dog, at mere en ressourceorienteret tilgang i musikterapi, med ekstra fokus på deltagelse og samarbejde, kan lede til empowerment processer. Herudover lægger hun vægt på, at fokusering på ressourcer ikke udelukker at omtale/påpege problemer hos en klient. Derimod kan ressourceorientethed, ifølge Rovlsjord (2004), muliggøre og stimulere at arbejde konstruktivt med klientens problemer.

7.2 DET FÆLLES TREDJE

Under analysen blev det klart, at både Liam og jeg fokuserede meget på skærmen/teksten undervejs, og ligeledes var der ikke megen verbal samtale, og vi var i stedet sammen i musikken.

Både musik og skærm/tekst var derved ”noget” tredje, som vi var fælles og sammen om.

Det er almen musikterapiteori, at musik som et fælles tredje i musikterapi betyder, at terapeut og klient kan kommunikere og være i kontakt med hinanden gennem et fælles medium; musik (Hannibal, 2002; Pedersen & Scheiby, 1981), hvilket jeg også erfarede i forløbet med Liam. I det følgende vil det socialpædagogiske begreb *Det fælles tredje* beskrives med både kilder fra musikterapiens, psykologiens og socialpædagogikkens verden.

Begrebet det fælles tredje benyttes stadig i pædagogiske sammenhænge herunder på mit praktiksted, og optræder også i nyere kilder i den pædagogiske litteratur (en googlesøgning på ”det fælles tredje” viser, at flere pædagogstuderende arbejder med dette emne).

7.2.1 MUSIKKEN SOM DET FÆLLES TREDJE I MUSIKTERAPI

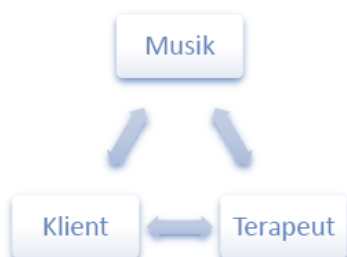
I musikterapi foregår musikken som et fælles tredje medium både uden for samt klient og terapeut imellem (Hannibal, 2002; Pedersen & Scheiby, 1981), og skaber en unik mulighed for at flytte opmærksomhedsfokus fra relationen klient og terapeut imellem og over på det fælles tredje; musikken (Hannibal, 2002). På denne måde kan en vis grad af distance i relationen skabes, mens det musikalske samspil samtidigt bringer en intimitet ind i relationen, og herved kan klienten opleve, at være i relation til terapeuten på en diskret måde gennem det musikalske sammenspil (Hannibal, 2002).

Inge Nygaard Pedersen (1999) beskriver musikkens rolle som medium i musikterapi og følgende citat, mener jeg understreger Hannibals (2002) ovenstående beskrivelse af samme:

” Music is a medium which can reach the patient, almost touch the patient, without the patient having the feeling of being physically touched”

(Pedersen, 1999, s. 33).

Musik som det fælles tredje, som på én gang kan være imellem og uden for den terapeutiske relation illustreres ved nedenstående figur fra Pedersen og Scheiby (1981, s. 113).



Figur 15 Musik som det fælles tredje efter Pedersen & Scheiby (1981)

Musik som medium kan, særligt for (udsatte) unge, virke mindre truende og konfronterende end samtale, og for nogle unge kan det være nemmere at udtrykke følelser og tanker gennem musikken, som en tredjepart (Hannibal, 2002; Levy, 2012; Olson-McBride & Page, 2012; Uhlig et al. 2016b). På den måde kan de unge udforske sig selv, sine følelser og selvudtryk gennem musikken, uden brug af ord, og herved blandt andet udvikle en dybere forståelse af sig selv (Levy, 2012; Pedersen, 1999).

7.2.2 WINNICOTTS POTENTIELLE RUM OG OVERGANGSOBJEKTER

Donald W. Winnicott (1896-1971), børnelæge og psykoanalytiker var objektrelationsteoretiker og arbejdede blandt andet i sine beskrivelser og kliniske iagttagelser af leg mellem mor og spædbarn, med begrebet *det potentielle rum* og i den forbindelse *overgangsobjekter – og fænomener*.

Til trods for at Winnicotts teorier er af ældre dato, mener jeg at hans beskrivelser af det potentielle rum samt overgangsobjekter – og fænomener kan tilføre baggrundsviden til ovenstående afsnit om det fælles tredje i musikterapi.

Winnicotts teorier om dette er et stort felt, som kun berøres overfladisk i dette afsnit.

Winnicotts bog ”Leg og virkelighed” udkom første gang 1971, og det kunne tyde på, at Winnicott var foregangsmand for at beskrive *det fælles tredje*, ganske vist uden at benytte sig af den eksakte term.

Winnicott anvender udtrykket *det tredje område* om et oplevelsesområde, der på samme tid adskiller og forbinder barn og omsorgsperson.

”Et tredje område, legens område, som strækker sig til det kreative liv og hele det menneskelige kulturliv”

(Winnicott, 2003, s. 159).

Han lokaliserer dette tredje område i *det potentielle rum* mellem individet og omgivelserne, hvilket beskrives yderligere i nedenstående tekst.

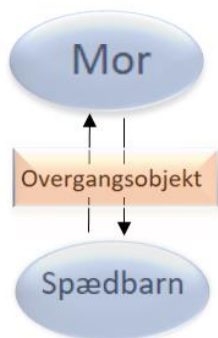
I det tredje område findes kulturoplevelser og/eller kreativ leg, og dette område varierer meget fra person til person, da dette er et produkt af den enkelte persons oplevelser i de allerede eksisterende omgivelser.

Spædbarn og omsorgsperson udvikler et nærmest symbiotisk forhold ifølge Winnicott (2003), men med tiden får barnet en begyndende fornemmelse af sig selv som et selvstændigt subjekt adskilt fra

omsorgsperson og omverdenen. Det er på dette tidspunkt, at et overgangsobjekt skabes. Winnicott (2003) benytter en bamse som eksempel på et overgangsobjekt, som barn og omsorgsperson sammen giver et fiktivt liv. Et sådant overgangsobjekt skaber en tryghed hos barnet, og danner bro mellem indre og ydre verden i leg. Det er netop i legen, at det potentielle rum opstår i relationen mellem barn og omsorgsperson, i fasen, hvor barnet får begyndende selvforførmelse.

I det potentielle rum kan den indre og ydre virkelighed forbindes som et rum, hvor kreativitet, leg, æstetiske oplevelser og interpersonelt samspil kan udforskes og blomstre (Winnicott, 2003). Det potentielle rum er ikke kun forbeholdt barnet, men eksisterer hele livet igennem, som et fristed, hvor man som menneske kan udforske sin indre verden, hvilket kan gøres eksempelvis gennem kunst, drama eller musik (Winnicott, 2003).

Winnicott (2003) bringer en figur til tydeliggørelse af, hvordan interaktion mellem mor og spædbarn kan foregå gennem og med udgangspunkt i et overgangsobjekt. Jeg mener, at denne figur har lighedspunkter med figur 15 fra Pedersen & Scheiby (1981), hvilket jeg vil belyse nærmere i specialets diskussion.



Figur 16 Overgangsobjekt frit efter Winnicott (2003, s. 40)

7.2.3 DET FÆLLES TREDJE I LITTERATUREN ANVENDT I DET PÆDAGOGISKE FELT

Begrebet det fælles tredje stammer som nævnt fra socialpædagogikken og efter nærmere research i begrebet *det fælles tredje*, både på diverse databaser og gennem samtale med personale og leder på mit praktiksted, har jeg fundet at følgende er primære kilder, når folk i den social pædagogiske verden taler om det fælles tredje: Michael Husen, Bent Madsen, Benny Lihme, Flemming Andersen og Benedicte Madsen.

7.2.3.1 Første danske definition – Michael Husen

Michael Husen er cand.mag. i filosofi, har undervist ved Danmarks Lærerhøjskole i pædagogik og har udgivet flere bøger inden for pædagogikkens felt, omhandlende blandt andet det fælles tredje

(Michael Husen, 1996).

I litteratur fra 1988 (Lihme, 1988) henvises til litteratur af Husen fra 1985, hvor emnet det fælles tredje berøres, og herved konkluderer jeg, at Husen er den første i Danmark, som skriver om begrebet.

Husen (1996) beskriver det fælles tredje på følgende vis:

”Det sker, at mennesker, to eller flere, er sammen om en oplevelse, eller om en opgave, der skal udføres. Noget, der ikke vedrører disse personer og deres indbyrdes relationer, men er noget udenfor. Noget fælles tredje”.

(Husen, 1996, første afsnit)

Dette ”noget” kan være en fælles oplevelse, en aktivitet eller en arbejdsproces, hvor man sammen i fællesskab udretter som individer på lige fod med lige værdighed og ret (Husen, 1996).

Husen (1996) nævner nogle fordele som kunstneriske og æstetiske kvaliteter kulturfænomener, som eksempelvis musik, kan have ved at benyttes som fælles tredje i en pædagogisk setting. Han beskriver, hvorledes musik kan tale direkte til følelserne, når den går i resonans med kroppens indre rytme, hvordan den sanseligt – æstetisk – oplevede værdi er direkte og umiddelbar for mennesker, og hvordan musik er yderst velegnet til fællesskab og samarbejde:

” Musikken skaber en form for kommunikation, der går direkte fra kroppen og følelserne til andre kroppe og deres følelser.

En kommunikation, der går uden om et lag af forbehold, forventninger, magtkampe, positionshævdelse – og direkte ind i det område af tilværelsen, hvor det er det kropslige og sanselige, man kan være fælles om”.

(Husen, 1996, afsnit 9)

Husen (1996) pointerer vigtigheden i, at deltage i hele (arbejds)processen. At alle deltager i beslutningen, planlægningen, udførelsen og værdsættelsen af arbejdsprocessen omkring den fælles tredje aktivitet. Det er ifølge Husen (1996) derfor ikke nok at aktiviteten/sagen er et *tredje*, det skal også være *fælles*. Husen understreger, at arbejdsprocessen om et fælles tredje har værdi, ikke kun på grund af resultatet/produktet heraf, men som proces i sig selv.

I Socialpædagogisk arbejde anses det at være vigtigt, at det fælles tredje er et ydre anliggende, som

begge (fx elev og pædagog) er optagede af, som begge kan finde interessante sammen (Husen, 1996).

I arbejdet om/med et fælles tredje er det ikke vigtigt, om den ene har eksempelvis flere kompetencer eller større viden end den anden. Når man er fælles om noget tredje, som er af væsentlig betydning hos begge parter, kan det give oplevelse af, at man ikke er alene om at bære ansvaret, og herved kan usikkerhed hos den enkelte mindskes (Husen, 1996).

For at kunne engagere en elev i en proces om et fælles tredje er det vigtigt, at pædagogen selv er engageret i sagen, således at ikke kun ord, men også gestik og mimik viser, at pædagogen føler glæde over og lyst til udvalgte aktivitet, hvilket kan ”smitte af på” eleven (Husen, 1996).

7.2.3.2 Det fælles tredje som aktivitet i pædagogik – Bent Madsen

Bent Madsen er forfatter, foredragsholder, chefkonsulent hos Center for Inklusion og Diversitet, Professionshøjskolen UCC (Haugaard, 2011).

Madsen (2002a) fremhæver vigtigheden i, at det fælles tredje i socialpædagogisk arbejde skal: udgøre et indhold, som er fælles for begge parter (borger/pædagog) og være uden for begge parter samtidigt med, at det er et fælles anliggende borger og pædagog imellem.

Den store udfordring i det pædagogiske arbejde med det fælles tredje er, at finde og igangsætte en aktivitet, som virkelig er *fælles* og ikke blot et udtryk for den ene parts behov og interesser. Hvis dette skulle være tilfældet kan det risikeres, at en aktivitet blot bliver et redskab anvendt af pædagogen, som deltageren ikke har indflydelse på overhovedet, hvilket vil fratage deltagerens egen autoritet i processen.

Madsen (2002a) opstiller nogle punkter, som anskueliggør, hvad der gør en aktivitet egnet som det fælles tredje. En aktivitet er egnet når:

- Den ikke er fremmedgjort – Den skal være udtryk for og styret af deltagerens potentialer og begge skal være medvirkende i hele processen omkring aktiviteten. Det vil sige både beslutning om givne aktivitet, planlægning af udførelse og til slut værdsættelse.
”Aktiviteten formidler en indre sammenhæng mellem deltager, aktivitet og resultat”
 (Madsen, 2002a, s. 253).
- Den har et højt kommunikativt indhold. Nærmere bestemt at aktiviteten fordrer kommunikative kompetencer som eksempelvis samarbejde, fællesskab, indlevelse, sociale relationer og forståelse.

- Aktiviteten ikke kun har til formål at skabe et synligt produkt, men også udvikler deltagernes evne til at tage hinandens perspektiv.
- At produktet frembragt af aktiviteten opfylder behov, som er meningsfyldte for deltagerne. Her menes, at produktet må afspejle deltagernes kompetencer, og at de må kunne identificere sig med produktet.

Madsen (2002a) understreger, at processen hen mod valget af aktiviteten (det fælles tredje) er mindst lige så vigtig og afgørende for en vellykket pædagogisk proces, som selve indholdet af aktiviteten er. En aktivitet som fælles tredje producerer ifølge Madsen (2002a) identitet, selvværd, betydning og samhørighed, og han opstiller en model over det fælles tredje med overskriften:

”Det fælles tredje – et fællesskab om noget sammen med nogle” (Madsen, 2015, s. 18).



Figur 17 Det fælles tredje (Madsen, 2015)

7.2.3.3 "Det mystiske rum" – Flemming Andersen

Flemming Andersen er uddannet cand.pæd.psyk. og erhvervpsykolog (Ritchie, 2010).

Andersen (2010) beskriver *det fælles tredje* som et "rum", hvor mennesker (konkret eksemplificeret ved forældre – barn konstruktionen) mødes og kan udforske eksempelvis aktiviteter, hvilket kan minde om Winnicotts (2003) beskrivelser af *det potentielle rum* (jævnfør afsnit 7.2.2).

Andersen (2010) beskriver det fælles tredje således:

" ... Dét, der gør relationen mellem os produktiv. Dét, vi identificerer som vores fælles virkelighed, identificeres først gennem vores koordinerede opmærksomhed mod det. Senere bliver det til vores fælles handlingers genstand (f.eks. via legen og andre interaktioner) og endelig bliver det identificeret gennem de ord, vi bruger om det" (Andersen, 2010, s. 188).

Andersen (2010) beskriver, hvordan børn ofte udforsker det fælles tredje sammen gennem leg, hvor objekterne i legen hurtigt kan forandres og herved være med til at udvikle legen. Denne omtale om objekter i legen fører ligeledes tankerne mod Winnicott (2003) og hans begreb om overgangsobjekter (jævnfør afsnit 7.2.2), til trods for at Andersen (2010) ikke refererer til hertil. Mennesker har ifølge Andersen (2010) altid per definition forskellige holdninger og positioner til, den verden vi lever i og er til stede i. Denne verden beskriver han som *det fælles tredje*. Andersen (2010) benytter som et eksempel på, hvad det fælles tredje kunne være en situation, hvor en forælder drypper stearin i en kop vand med sit barn. Barnet er optaget af at dryppe, forælderen af at forholde sig respektfuld over for det, som optager og glæder barnet. Herved har de to forskellige funktioner og positioner i den fælles leg:

*”Vi er optaget af hvert vores projekt, og er vi heldige, mødes vi i dette mystiske rum:
”det fælles tredje””.*

(Andersen, 2010, s. 187)

Når personer mødes om et fælles tredje, påvirker de hinandens udvikling, hvor de gennem det fælles tredje ”tvinges” til at forhandle sig frem til et fælles udgangspunkt for blandt andet begivenheder og følelser (Andersen, 2010).

7.2.3.4 Den fælles tredje – Benny Lihme

Benny Lihme er en dansk foredragsholder, forfatter og redaktør af tidsskriftet Social Kritik. Han beskæftiger sig særligt med unge i socialpædagogiske sammenhænge (Ritchie, 2010).

Lihme (1988) koncentrerer sig også om det fælles tredje, men bruger modsat andre udtrykket: *Den fælles tredje*.

Den fælles tredje opstår ifølge Lihme (1988), når to eller flere er sammen om en opgave/aktivitet og et af grundprincipperne i Lihmes udlægning af den fælles tredje er, at aktiviteten har begge deltageres interesse.

Lihme taler om en fælles tredje baseret del af pædagogisk relations arbejde, og mener at det er vigtigt, at pædagogen involverer sig, ikke kun i barnet, men i høj grad også i den relation, der ligger i tingene, som omgiver og interesserer barnet eksempelvis musik (Lihme, 2010).

Den fælles tredje ligger udenfor pædagogen og eleven, og de styres af og mødes igennem dette fælles mellemliggende sagsforhold, som Lihme (1988) omtaler det.

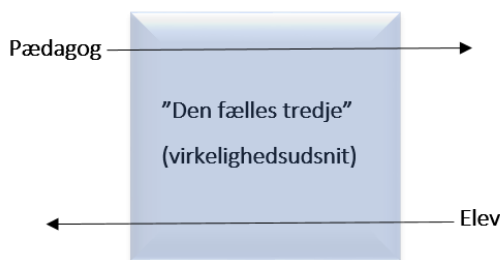
Den fælles tredje er ifølge Lihme (1988) den handling, som driver den pædagogiske proces frem og

forener parterne (eksempelvis elev og pædagog). Pædagog og elev styres af det fælles mellemliggende sagsforhold.

Lihme har udarbejdet en figur, som skildrer hans opfattelse af det/den fælles tredje, og skriver følgende om vigtigheden af fælles tredje i pædagogik, inden figuren bringes:

”Social pædagogik uden kvalificerede og kvalificerende ”fælles tredje”... er følgelig en at opfatte som et A-kraftværk uden reaktor”.

(Lihme, 1988, s. 125).



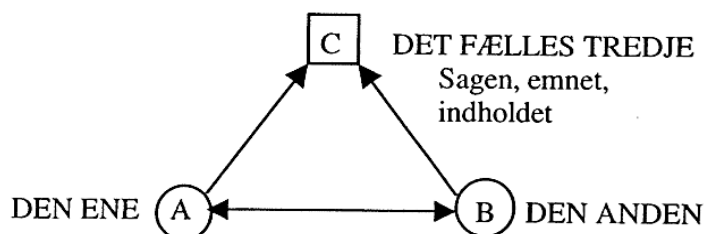
Figur 18 Den fælles tredje frit efter Lihme (1988, s. 126)

7.2.3. Det fælles tredje i kommunikation – Benedicte Madsen

Den danske psykolog Benedicte Madsen (2002b) taler om det fælles tredje i samtalen/kommunikationen mellem mennesker. Hun påpeger, at tale og samtale er referentiell, da den omhandler noget andet end sig selv: et emne, en sang, et tredjeled.

Madsen (2002b) opstiller en figur kaldet *Kommunikationstrekanten*, hvor det tydeliggøres, at i en samtale kommunikerer den ene (A) med den anden person (B) om noget fælles tredje (emne C). Når to personer forholder sig til det fælles tredje (C), sker det fra hver sit perspektiv, som er farvet af baggrund, livshistorie og mere.

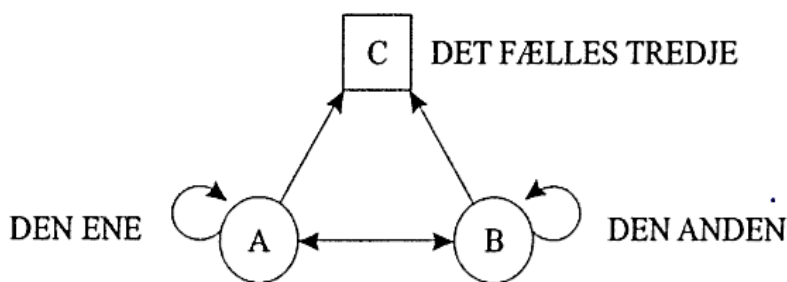
For meningsfuld kommunikation omkring det fælles tredje, er det vigtigt at kunne tage hinandens perspektiv altså føle empati med hinanden.



Figur 19 Det fælles tredje i kommunikation – Madsen (2002b, s. 154).

Pilene i figuren viser, at der eksisterer en (implicit) relation mellem alle tre parter, når der kommunikeres.

Madsen (2002b) præsenterer yderligere en figur, som ekspliciterer den indre kommunikation, som foregår hos A og B og har væsentlig indflydelse på en samtale om C. Som eksempler på indre kommunikation fremhæves følelser, indre oplevelser og kropslige signaler som hjertebanken. Indre kommunikation er på figur 20 vist ved indbuede pile.



Figur 20 Det fælles tredje i (indre) kommunikation (Madsen, 2002, s. 157).

7.3 OPSUMMERING

Afsnittet tydeliggør, at der er i den udvalgte litteratur overordnet er to måder at anskue og forklare *det fælles tredje* på. I korte træk beskrives det fælles tredje af nogle udvalgte kilder, således at det minder meget om Winnicotts (2003) beskrivelser af *det potentielle rum*, hvor begrebet er et ”rum”, et virkelighedsudsnit, hvor mennesker kan mødes og udforske aktivitet, æstetiske oplevelser som musik med mere (Andersen, 2010; Lihme, 1988; Lihme, 2010; Winnicott, 2003). Andre beskriver det fælles tredje som et ydre fortagende mellem mennesker, som er et fælles anliggende interessefelt for alle inkluderede i aktiviteten (Husen, 1996; Madsen, 2002a; Madsen, 2002b; Madsen, 2015). Denne aktivitet kan bestå i mange forskellige ting og som eksempel anvender Husen (1996) musik og sammenspil.

Flere i den udvalgte litteratur opstiller figurer til tydeliggørelse af det fælles tredje, som alle indeholder tre led, som er forbundne, hvilke skildrer at to mennesker er sammen om/i et tredje (Andersen 2010; Lihme, 1988; Lihme, 2010; Madsen, 2015; Madsen, 2002b og Pedersen & Scheiby, 1981). Også Winnicott (2003) opstiller en model med tre led, hvor mor og barn interagerer gennem et fælles tredje (overgangs)objekt.

8 DISKUSSION

Følgende fremgår en diskussion af aspekter, resultater og overvejelser i forbindelse med det kliniske forløb med Liam samt analysen heraf.

8.1 ANALYSENS FUND

Dette speciales problemformulering lyder som følger:

Hvordan belyser mikroanalyse af særlige øjeblikke fra et musikterapi forløb, med fokus på rap, udviklingsprocessen hos en ung mand med skizofreni diagnose?

Jeg søgte således, at belyse Liams udviklingsproces gennem mikroanalyse af tre udvalgte klip.

Klip 1 viste, hvordan der hos både Liam og jeg gennemgående var lav/utydelig stemmevolumen, få smil, næsten ingen bevægelse, manglende øjenkontakt og generelt fokus på teksten/musikken og ikke hinanden. Samtidigt viste klip 1 et samarbejde omkring Liam egen rap, hvor han herigennem udtrykte dele af sin egen historie.

Analysen af klip 2 viste, hvordan vi kom ud på gulvet og for første gang rappede i mikrofon sammen. I klippet var der hos os begge, i stor kontrast til klip 1, en del bevægelse og håndtegn, hvor vi nogle gange imiterede og spejlede hinandens bevægelser, samt fælles smil/grin, øjenkontakt samt gennemgående tydelig stemmevolumen.

I klip 3 skete et skift, hvor Liam for første gang sang, og for første gang gav mig et tydeligt fysisk tegn til, hvornår jeg skulle synge med ham. Analysen viste, at Liams selvudtryk, særligt hans stemmeudtryk, i dette tredje klip i sammenligning med de andre (særligt klip 1) var forstærket. Han lavede en del håndtegn, når han rappede og hans stemme var kraftig og meget tydelig, hvor min ændrede sig en del undervejs. Den grafiske notation over klip 3 viste ikke umiddelbart megen interaktion, da Liam hele klippet så på skærm/tekst, og da der ikke var fælles smil/grin eller imitation. Jeg så dog en del på Liam og smilede de fleste gange.

Jeg mener, at denne udvikling kan sættes i direkte forbindelse med begrebet empowerment (jævnfør afsnit 7.1).

Når litteraturgennemgangen om rap med unge (afsnit 3.4) granskes, står det tydeligt, at flere kilder i den udvalgte litteratur fremhæver empowerment i sine beskrivelser af både terapeutisk tilgang samt, hvilket udbytte rap menes at kunne give unge. Gennem analysen er det løbende blevet klart for mig, at jeg underbevidst i forløbet med Liam fokuserede på empowerment.

Jævnfør afsnit 7.1 drejer empowerment sig om overordnet om, at få ressourcer og potentialer frem hos eleven/klienten, samt at lægge vægt herpå frem for patologi eller svagheder (Andersen; 2015a;

Rovlsjord, 2004). Flere understreger i litteraturen om empowerment (jævnfør afsnit 7.1), at formålet er at styrke selvbillede, selvværd og opbygge evne til at kunne handle selv (Andersen, 2015a; Lee Staples i Andersen, 2015b; Perkins & Zimmerman, 1995; Rovlsjord, 2004), og netop dette har været fokus/arbejdspunkt for mig i forløbet med Liam.

Jævnfør afsnit 7.1.2 involverer psykologisk empowerment blandt andet forandringer i emotionelle tilstande og ageren generelt (Rovlsjord, 2004; Zimmerman, 1995), hvilket jeg også mener kan udledes af udvalgte case. Liam viste gennem forløbet nye sider af sig selv. Han præsenterede sig selv på en ny måde end før set gennem sin rap og sang.

Blandt andet viste klip 3, hvordan han pludseligt kunne synge med på en sang med en tekst, om store følelser om mor, hvilken står i kontrast til de sange, vi tidligere havde arbejdet med (jf. figur 5 – skema over sessioner).

Herudover ser jeg en klar udvikling i Liams måde at bruge/bevæge sin krop på. Liam virkede i starten til at være uvant ved at bruge sin krop og bevæge sig musikalsk, og på det punkt ses en stor forandring fra klip 1 til klip 2 og 3. Her bevæger han sig nemlig rytmisk og laver håndtegn i takt med, at han også udtrykker sig gennem stemmen i rap og i klip 3 også sang.

Som afslutning på mit praktikforløb holdt jeg oplæg for personalet og leder på institutionen, om mit forløb Liam, hvor jeg blandt andet viste de tre klip, som er udvalgt i dette speciale. Flere af pædagogerne, som kendte Liam, ytrede stor forbavselse over Liams udstråling og selvudtryk i klip 2 og 3. Flere nævnte, at de aldrig havde set ham på denne måde før, samt at de tydeligt kunne se en forandring hos ham og i sin måde at udtrykke sig selv på.

Musikterapeuterne i spørgeskemaundersøgelsen af Uhlig et al. (2016b) observerer meget lig dette speciales fund, at når unge klienter rapper, oplever de forandringer i emotionelt engagement, kropsholdning, mimik, øjenkontakt og stemmевolumen. Dette er samtidigt tæt på at være de samme parametre, som jeg valgte at fokusere på i de tre videoklip, da de grafiske notationer blev udarbejdet i analysen.

Musikterapeuterne i samme undersøgelse (Uhlig et al., 2016b) beskriver, at rap kan virke mere ekspressivt end sang, og at rap for flere er springbrættet til at turde synge og udforske, opleve dybe følelser. Dette minder meget om, hvad jeg i analysens afsnit 6.5.3 beskriver, at opleve i forløbet med Liam. Netop at han i klip 3 blev mere følelsesfuld i sit selvudtryk og sangvalg. Den grafiske notation for klip 3 (figur 11) tydeliggjorde, at Liam stod betydeligt mere stille og havde blikretning udelukkende på skærmen/teksten, når han sang, hvilket står i kontrast til klip 2, hvor han rappede og bevægede sig en del i forbindelse hermed.

Meget lignende viser førnævnte undersøgelse (Uhlig et al., 2016b) at sang kan virke mere indadvendt og ”lukket” i musikterapien med unge, da de unge i ofte står stille, når de synger, hvorimod de, når de rapper, bevæger sig mere i takt til musikken.

Jævnfør afsnit 5.1.2 beskrives i Liams sagsmappe på institutionen, at han primært er præget af negative symptomer med blandt andet en gennemgående lav motivation og en vis tilbageholdenhed i sociale relationer. Dette kom også til udtryk i musikterapien, men med baggrund i dettes speciales analyse samt litteraturgennemgang af udsatte unge og rap, kan man gisne om, at de negative symptomer måske på sigt ville kunne mindskes, som forskning viser er muligt (jævnfør afsnit 3.3).

Analysen belyste hermed, at de tre udvalgte klip viste en forskellighed og udvikling i min interaktion med Liam og i Liams selvudtryk. Jeg mener, i relation til teorien om empowerment, at kunne argumentere for, at jeg arbejder empowerment-orienteret, hvor mit fokus udelukkende lå på Liams ressourcer, og jeg mener, at analysen har vist, at netop Liams ressourcer og potentialer kom mere og mere frem i lyset løbende i processen.

Spørgsmålet er så hvorfor denne udvikling fandt sted i forløbet med Liam? Hvilke faktorer har spillet ind og haft betydning?

Jeg beskriver i analysen, hvordan jeg mener, at rap musikken spillede en helt central rolle i denne udvikling, og jeg mener at rap, også i forbindelse med skærmen/teksten, i forløbet med Liam helt tydeligt var vores fælles tredje.

8.2 RAP SOM DET FÆLLES TREDJE

Noget jeg finder vigtigt, når jeg gransker henholdsvis de grafiske notationer og transskriptionsskemaerne i specialets analyse er, at det er gennemgående for alle tre klip, at sangteksterne (hvad enten det er på papir på klaverets nodestativ eller på computerskærmen) og musikken fungerer som et ”fælles tredje”.

Ser man på ikonet for blikretning på de grafiske notationer ses tydeligt, at både jeg og Liam ser meget på teksten undervejs i klippene. Liam ser mest på teksten, hvilket gør sig gældende særligt i klip 1 og 3, hvilket også er tydeligt i de tilhørende transskriptionsskemaer.

Som tidligere nævnt (jævnfør afsnit 5.1.2), virkede Liam, særligt i de første sessioner i forløbet, genert, lidt nervøs og havde svært ved øjenkontakt, men det er tydeligt, at han har en stor tiltrækning til musikken. Jeg oplevede, (blandt andet) i de sessioner, hvorfra klip er udvalgt, at musikken, som det fælles tredje, trak Liam ind i et samvær med mig gennem rap ”universet”, og i den forbindelse virkede teksten/skærmen som et ”trygt” sted, som han kunne se og fokusere på.

I alle tre klip bliver et beat afspillet (fra enten Ipad eller computer), hvilket giver en fast puls i alle klip. Særligt i klip 2 og 3, hvor vi rapper til numre, som afspilles direkte fra youtube.com med den originale kunstner, giver musikken noget at støtte sig til. Den afspillede musik skaber en ydre struktur og ramme, som måske gør det nemmere for Liam at være i sessionen, da musikken med sin struktur kan bringe forudsigelighed og måske endda tryghed.

Ydermere har Liam stort kendskab til rap-genren, lytter meget til rap i sin fritid og han lader til at finde tryghed, genkendelse og måske spejle sin identitet i denne musik og sine rap-idoler.

Jeg havde aldrig arbejdet med rap, før jeg mødte Liam ej heller stort kendskab til genren, men jeg oplevede hurtigt, at Liam var interesseret i denne slags musik. Derfor valgte jeg at inddrage rap som musikterapeutisk metode og herigennem møde Liam, hvor han var samt validere hans musikpræferencer. Jævnfør afsnit 3.54 (unges musik og identitet) understreger flere i litteraturen om rap i terapi, hvorledes validering af de unges musikpræferencer i terapien kan engagere og motivere dem, og nogle unge er endda mere villige til at være deltagende, når ”deres” musik benyttes (Olson-McBride & Page, 2012; Solli, 2008; Tyson, 2004; Uhlig et al., 2016b).

8.2.1 DEN MUSIKTERAPEUTISKE METODE

At jeg i forløbet med Liam, herunder i de udvalgte klip, udelukkende arbejdede med musik, som var velkendt for Liam betyder, at jeg tog udgangspunkt i den rekreative metode.

I denne metode tager klienten del i prækomponeret musik, hvilket eksempelvis kan udforme sig ved, at han/hun deltager i sammenspil, i fællessang, lærer at spille på et instrument eller på anden vis indgår i nogle på forhånd strukturerede musikalske aktiviteter (Bruscia, 1998; Wheeler, 2015). Wheeler (2015) beskriver, hvordan terapeutiske rekreative *sing-alongs* som er målrettede eller fokuserede på et tema relateret til *recovery*, kan anvendes til at identificere og kommunikere følelser (Wheeler, 2015). Metoden er særligt oplagt til klienter, som har brug for struktur i den terapeutiske setting (Bruscia, 1998). Jeg kan let genkende mit arbejde med Liam i disse beskrivelser.

Når vi i forløbet arbejdede med Liams musik, når han præsenterede mig for det nyeste nummer fra Wiz Khalifa, når han forklarede mig om, hvordan et beat lyder bedst i en rapsang, når han rappede det hurtige vers i en L.O.C. sang, så var Liam i ”førersædet” og en slags ekspert i sin egen musik. Andre gange var det mig, som tog teten og lederskab ved eksempelvis at finde et passende beat i Garageband, introducere Liam for akkorder på klaver, demonstrere mikrofonteknik eller andet. Dette fælles samarbejde, eksempelvis at Liam ”styrede” rappen og jeg støttede op, spillede

akkompagnement på klaver, mener jeg, skabte en gensidighed i vores relation, hvor vi blev/var opmærksomme på hinandens ressourcer og bidrag (Solli, 2015).

Anvendelsen af den rekreative metode syntes at tilbyde forløbet en del, herunder kontinuitet og forudsigelighed, men metoden skaber også nogle begrænsninger i den musikalske spontanitet og interaktion i relation til Liam. At arbejde med så fast en struktur som at rappe til prækomponeret, afspillet musik afholder mig eksempelvis fra at udfordre Liam i musikken, lade Liam agere mere frit eksempelvis gennem freestyle rap, hvilket ville være muligt gennem improvisation. Omvendt set tilbyder den afspillede musik (eller mit akkompagnement i fast puls på klaver) en stabil musikalsk ydelse, som Liam kan bevæge sig ind og ud af. Hvis han stopper med at rappe/synge, fortsætter jeg, og han kan begynde igen, hvis/når han har lyst. På denne måde kan han læne sig op ad både musikken og min stemme/mit akkompagnement. Dette ses blandt andet i klip 2 (jf. afsnit 6.2), hvor Liam kommer til at rappe et ord forkert, stopper, hvor jeg fortsætter, og Liam begynder kort tid efter at rappe med mig igen.

Ved at rappe til playback (som i klip 2 og 3) kan man sige, at Liams stemmeudtryk kan være præget meget af, hvordan den originale kunstner rapper/synger, måske endda næsten ”fastlåst” i det samme udtryk? Det er dog min erfaring, at ikke alle klienter, måske specielt ikke udsatte unge, kan improvisere, at nogle skal have mere struktur at holde sig til. Dette mener jeg gjorde sig gældende for Liam med sine udfordringer (jf. 5.1.3).

Jeg er af den overbevisning, at han havde brug for den særlige støtte, at kunne ”læne sig op ad” sine idoler.

Klip 2 viser første gang nogensinde, at Liam rapper i mikrofon, og han virker udfordret (jf. figur 8 – kolonne over kliniske refleksioner), men gennemfører! Jeg tror ikke, at playback musikken kunne undværes. Måske et længerevarende forløb ville have medført, at Liam blev mere sikker i at rappe/synge i mikrofon og på sigt kunne gøre det uden playback – måske endda fremføre egne raps for/med andre?

Den grafiske notation (figur 11) over klip 3 viser da også, at Liams stemmeudtryk gennemgående er meget tydeligt og kraftfuldt i modsætning til, hvor han startede (i klip 1) med svag og knap hørbar stemme, når han rappede.

At Liams tegn til mig om at synge med i klip 3 (jf. afsnit 6.5.3) først kommer op til omkvædet, kunne også tyde på, at Liam er blevet mere sikker ved at udtrykke sig selv i musikken gennem sin stemme. Han ytrede ikke ønske om, at jeg skulle rappe/synge med som støtte før omkvædets start, hvilket jeg ellers gennemgående havde gjort tidligere i forløbet.

Hvor Liams rap udtrykkes samtidigt med den originale kunstner i klip 2 og 3, er hans kropslige udtryk ikke på samme måde ”styret” af den afspillede musik, og jeg mener, at vores fælles arbejdsmetode gav mig mulighed for at udtrykke mig kropsligt, da vi først kom væk fra stolene og ud på gulvet. Analysens grafiske notationer viser også, at der i klip 2 og 3 er en del både rytmisk bevægelse og håndtegn hos Liam i de to klip. Det kan dog tænkes at nogle af Liams bevægelser og håndtegn var inspireret af hans idolars i diverse musikvideoer, som Uhlig et al. (2016b) beskrive (se afsnit 3.4.5).

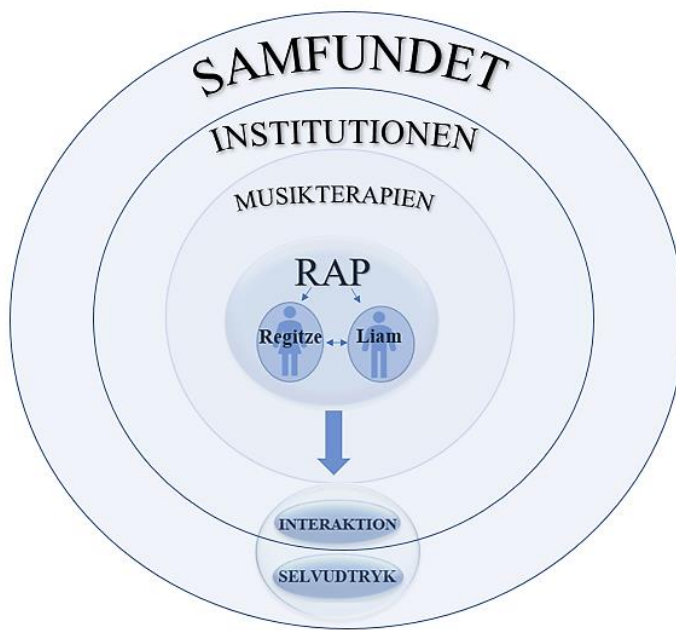
Figur 13 som skildrer, hvordan Liam og jeg arbejdede sammen med rap som fælles fokuspunkt, hvilket gav ændringer i selvudtryk og interaktion, kan på flere måder minde om de figurer, som teori afsnit 7.2 præsenterer fra den udvalgte litteratur om det fælles tredje:

To individer (i dette tilfælde Liam og jeg) forbundet med et tredje (rap musik).

Ydermere ses på figuren i analysen, at det fælles tredje (rap) foregår i en større sammenhæng, nemlig i det musikterapeutiske forløb, som er symboliseret ved en ramme udenom Liam, rap og jeg. Figuren kunne sættes i et større (meta)perspektiv ved at tilføje eksempelvis ”institutionen” og ”samfundet” som to yderligere rammer herom. Det var et langsigtet mål for mig som musikterapeut at videreføre de positive ændringer og udvikling, som jeg oplevede hos Liam i musikterapien til andre sammenhænge på institutionen. Her er det overordnede mål, at de unge lærer at begå sig i samfundet, at komme i praktik, få et job eller starte på en uddannelse.

Det kunne tænkes, at et længere musikterapi forløb kunne have medført, at nogle af de ressourcer som Liam udviklede i musikterapien med mig, ville blive videreført ude i de ydre ”rammer” på nedenstående figur. Måske ville Liam gennem et længere forløb have oplevet at styrke sin tro på sig selv, sin identitet og/eller selvværd i sit arbejde med rap i musikterapien med mig og på sigt kunne tage dette med sig i sit samvær med andre - eksempelvis de andre unge på institutionen?

Figur 21 Sammenfatning af analysens fund i metaperspektiv.



Jævnfør afsnit 7.3.1 (musikken som det fælles tredje i musikterapi) kan musikalsk samvær for nogle unge kan virke mindre ”truende”/konfronterende end samtale (Hannibal, 2002; Levy, 2012; Olson-McBride & Page, 2012; Uhlig et al. 2016b).

Jeg oplevede i mit forløb med Liam, at han i starten virkede tilbageholdende, lidt genert, havde svært ved øjenkontakt og generelt udfordret ved samtale om sig selv og egne følelser. Når vi lyttede til den musik, som Liam valgte, talte vi undervejs lidt sammen, men mine spørgsmål blev som oftest besvaret med *ja*, *nej* eller *det ved jeg ikke*.

Jeg oplevede et stort skift i vores interaktion, da vi kom ud på gulvet og begyndte at rappe sammen – med Liams idoler som direkte støtte (playback). Jeg mærkede, at Liam i denne arbejds metode virkede mere direkte til stede i musikterapien og efter et par gange med rap i mikrofon også mere afslappet og tryk end i verbal samtale. Jeg mener hermed at kunne tilslutte mig, hvad ovenstående forskere har beskrevet, om at musikalsk samvær, for nogle unge, kan virke mindre konfronterende end samtale.

Musikken er i alle tre klip i dette speciale fælles omdrejningspunkt/fokus for Liam og jeg, og vi ”lokkes” herigennem til at samarbejde og interagere. Det er i klippene musikken, som styrer tempo, rytme, melodi og så videre, hvilket giver en tydelig ramme/struktur. Dette kan tænkes at støtte Liam i sine musikalske udfoldelser.

Det er, som førnævnt, min erfaring, at ikke alle klienter har lige nemt ved at improvisere frit og

behøver den støtte, tryghed og forudsigelighed, som velkendt musik giver. At sangene i klippene afspilles, hvor også kunstnerne rapper tilfører endnu mere støtte. Jeg tror, at Liam havde brug for denne store støtte og forudsigelighed for at kunne deltage aktivt i musikterapien med mig.

Jævnfør afsnit 7.2.3 lister Madsen (2002a) nogle faktorer, som er vigtige for det fælles tredje som (pædagogisk) arbejdsaktivitet. Blandt andet lægges vægt på, at aktiviteten: skal være et styret af og udtryk for deltagerens potentialer og fordrer/udvikler kommunikative kompetencer (for eksempel fællesskab og sociale relationer). Dette mener jeg at se i de udvalgte klip, hvor Liam og jeg samarbejder om rap.

Jeg mener, at rap blev et vigtigt fælles tredje i forløbet med Liam, og jeg kan genkende flere Madsens (2002a) vigtige faktorer for en fælles tredje aktivitet. Blandt andet præsenterede Liam mig, som førnævnt, for rappens verden tidligt i forløbet, og han havde stort kendskab hertil, og herved var rap som fælles tredje uden tvivl med udgangspunkt i Liams potentialer.

Det var i fjerde session (klip 2), at Liam og jeg fandt frem til vores arbejdsmetode (at rappe til afspillet musik/playback), og jeg mener, at denne skabte en tydelig interaktion mellem os.

Vi havde begge tydelige/klare ”roller”, hvor Liam kendte sangene og rappede ”i front”, mens jeg havde en mere støttende funktion og primært rappede/sang med i omkvæd.

Denne arbejdsmetode med rap som fælles tredje bestyrkede vi løbende i forløbet, og jeg oplevede, at vi herigennem skabte en identitet sammen og et fællesskab, hvor Liams kreativitet kunne udfolde sig. Netop kreativitet er en væsentlig del af Winnicotts (2003) beskrivelser af det potentielle rum/det tredje område, hvor mennesker gennem kreativitet, leg og interpersonelt samspil kan udforske sig selv og hinanden (jævnfør afsnit 7.3.2).

Jeg mener, at musikterapien med Liam kan ses som en form for potentielt rum, hvor overgangsobjektet er rap. Hermed ikke sagt, at rap er en sutteklud eller bamse for Liam, men rap syntes at være trygt og velkendt medium, som han bringer ind i musikterapien og herigennem interagerer med mig. Hermed kan man sige, at Liam danner bro mellem sit indre og den ydre verden gennem rap i musikkens univers, og som på Winnicotts (2003) figur (16) bliver rap til et fælles tredje ”objekt” mellem Liam og jeg som et fælles fokuspunkt for vores samspil.

8.3 METODE

Jeg ønskede i dette speciale, at beskrive de tre udvalgte *signifikante øjeblikke* (Trondalen, 2004) med Liam som fænomen, uden tolkninger og på den måde forsøgte at sætte min forforståelse i parentes (jævnfør afsnit 4.3 om fænomenologi).

Derfor var det særligt i specialets analyse meget vigtigt, at være yderst eksplicit i beskrivelserne af,

hvad der konkret foregår i klippene, samt at være transparent i min redegørelse for min analysemetode. Spørgsmålet er så, om jeg i virkeligheden var eksplicit nok? Fik jeg sat min forforståelse og personlige mening helt i parentes?

At jeg i dette speciale både er analytiker/forsker og samtidigt musikterapeuten i udvalgte case, gør det klart til en stor udfordring ikke at være *biased* (Abrams, 2005), og andre metoder kunne være anvendt for at undgå bias herved.

Den største neutralitet ved analyse af de tre udvalgte videoklip ville kunne opnås ved *datakilde triangulering* (Smeijsters & Aasgaard, 2005), så en anden, eksempelvis musikterapeut, udførte analysen.

På den anden side har det også fordele, at jeg selv er musikterapeuten i de udvalgte klip. Blandt andet at jeg besidder en unik viden om præcis, hvad der skete i øjeblikkene også i forhold til stemninger, overføringer, modoverføringer med mere, som ikke er muligt at observere på video. Disse informationer har jeg valgt at anvende i kolonnen ”kliniske refleksioner” i analysens transskriptionsskemaer samt i det sidste afsnit i analysen (afsnit 6.5).

Mine kliniske refleksioner over, hvad der skete i klippene er bevidst inddraget i transskriptionsskemaerne og slutteligt i analysen, hvor jeg fortolker på, hvad beskrivelserne af klippene, primært gennem de grafiske notationer, har frembragt. På denne måde benytter jeg bevidst min egen forforståelse, og laver hermed en mere hermeneutisk bevægelse i analysearbejdet.

At jeg netop selv har udvalgte tre klip som værende signifikante øjeblikke leder til en anden problemstilling. Jeg syntes, som musikterapeut for Liam, at der skete noget helt særligt, men ville andre også mene dette? Kan det observeres gennem video og/eller dette speciales analyse? Mon Liam ville opfatte sekvenserne som helt særlige? Var de overhovedet signifikante?

Trondalen (2004) beskriver, hvordan selvudtryk, bevægelse samt fælles meningsskabende sekvenser ofte er centrale dele af det, hun definerer som værende signifikante øjeblikke. Når jeg sammenholder fundene i dette speciales analyse med disse beskrivelser, synes jeg, at de tre videoklip kan betegnes som værende signifikante øjeblikke. Særligt klip 2 og 3, som begge viste megen bevægelse og selvudtryk hos både Liam og jeg.

Til spørgsmålet om hvorvidt Liam ville finde de tre klip signifikante/særlige knytter sig også refleksion omkring det faktum, at jeg forsøger at belyse en udviklingsproces hos Liam uden at inddrage hans tanker og meninger omkring dette. Jeg laver herved en personlig vurdering af udviklingen i forløbet, dog grundet i mikroanalyserede data. Det ville dog være interessant at

inddrage udtalelser fra Liam, eksempelvis indhentet gennem interview og på den måde lave et *member-check* (Bruscia, 2005b), men dette ville også kræve et højt refleksionsniveau, som skulle verbaliseres, hvilket kan tænkes at være en udfordring for Liam.

Jeg kunne også have valgt at interviewe personale på institutionen, som kender Liam godt, og på den måde undersøge om de havde mærket/observeret en udvikling/ændring hos Liam i forbindelse med musikterapien. Dette kunne også give information til førnævnte tanker om, hvorvidt positive ændringer i musikterapien kunne overføres til situationer uden for musiklokalet.

I kvalitativ forskning lægges stor vægt på høj *validitet* (Wheeler & Kenny, 2005), hvilket kort fortalt vil sige, at andre kan følge, om man undersøger det, man siger, at man undersøger. Høj validitet kan opnås på forskellig vis, blandt andet gennem forskellige former for triangulering, hvor triangulering ved forskellige datakilde er nævnt i ovenstående afsnit.

Dette kunne også være triangulering ved forskellige datatyper, som eksempelvis gestik, verbalsprog eller musik.

Jeg mener, at dette speciale kan anses for at have *intern validitet* (Prickett, 2005), hvilket betyder, at resultaterne er gyldige, for det fænomen jeg undersøger i den udvalgte case. Jeg forsøger i analysen at finde mønstre inden for mit fokuspunkt, for at etablere kausale forklaringer herpå samt forklaringer på, hvorfor de signifikante øjeblikke finder sted.

Jeg skønner det ikke at være muligt at generalisere på baggrund af en mikroanalyse af en single case, men at det derimod har været betydningsfuldt at gå i dybden med dette enkelte tilfælde.

Sigtet med casestudiet er hermed ikke at opnå en *bred* forståelse af fænomenet, men nærmere en *dyb* forståelse (Flyvbjerg, 2010). Jeg mener hermed, at dette speciale, både gennem litteraturgennemgang og analyse, har givet et indblik i, hvordan man kan arbejde med udsatte (psykisk syge) unge med rap som musikterapeutisk metode.

Jeg havde en hypotese om, at analysen ville vise høj grad af interaktion og selvudtryk i forhold til Liams almindelige grad af interaktion og selvudtryk, som jeg oplevede det, men betragtes analysens tre grafiske notationer er dette ikke tydeligt påvist. Måske fordi jeg havde udvalgte tre øjeblikke, som alle viser noget særligt positivt i forløbet med Liam, og derfor ikke kunne sammenligne med sekvenser fra forløbet, hvor der ikke skete noget særligt? Jeg kunne eksempelvis havde udvalgt tre klip i kronologisk rækkefølge for eksempel fra start, midt og slut i forløbet og for på denne måde måske at kunne vise en udvikling i forløbet tydeligere.

Jeg kunne også have inddraget en *negativ case-analyse* (Holck, 2002), ved at benytte datamateriale fra forløbet med Liam, som kunne vise i en anden retning, og/eller modsige, hvad jeg undersøgte.

Jeg ville da kunne vise en opmærksomhed på, at jeg undersøger ét i min analyse, men samtidigt er klar over, at der findes andre situationer i forløbet som viser noget andet.

De tre klip er dog udvalgt, da jeg som musikterapeut, som nævnt, oplevede at disse øjeblikke skilte sig ud, hvilket gav mig motivation for at undersøge netop disse sekvenser nærmere.

8.4 MIN TERAPEUTISKE FORHOLDEMÅDE

Rap musikken har uden tvivl haft stor betydning for processen med Liam.

Jeg vil også hævde, at min uddannelsesmæssige baggrund som musikterapeut og herigennem min terapeutiske forholdemåde har spillet en væsentlig rolle.

Jeg er som musikterapeut ”trænet” i blandt andet at opfange små udtryk (musikalske, nonverbale eller verbale) hos klienter, og forstærke kontakt, når jeg er musisk med andre. Eksempelvis ved at spejle, matche, støtte og validere. Disse terapeutiske redskaber og refleksioner var også til stede i mit forløb med Liam, selvom jeg arbejdede i en pædagogisk setting.

Herved viser dette speciale ikke kun en pædagogisk proces, men også en relationel terapeutisk proces.

I min tilgang til Liam, lægger jeg, som førnævnt, stor vægt på at fremhæve hans ressourcer, validere ham, vise min interesse i ham og hans musik. Jeg tror på Liam, og jeg tror på, at musikken kan bringe noget videre i vores interaktion og bane vejen for Liams ressourcer.

De grafiske notationer i analyseafsnittet viser også, at jeg er opmærksom på Liam, støtter ham i at udtrykke sig selv primært gennem rap. Dette ses blandt andet ved, at min blikretning i klip 2 og 3 flere gange er henvendt Liam, ofte mens jeg smiler. I klip 3, hvor Liam giver tegn til mig om at synge med i omkvædet, fanger jeg det også hurtigt og bruger stemmen til at støtte ham. I versene er jeg mere validerende og støtter gestisk samt mimisk, hvor jeg ikke rapper tydeligt, da jeg opfanger, at Liam nu selv tager sin plads.

Således giver dette speciale også et indblik i, hvordan man kan arbejde på en pædagogisk institution, i et pædagogisk miljø, som musikterapeut med musikterapeutiske redskaber – og indstilling, uden nødvendigvis at kalde det *musikterapi*.

Jeg mener, at analysen viser, at der foregår en udviklings – og læringsmæssig proces i mit arbejde i udvalgte case, hvor der kan drages mange paralleller til terapeutiske processer, hvilket uden tvivl skyldes min uddannelsesmæssige baggrund og personlige tilgang.

8.5.1 EPILOG

Dette speciale har givet indblik i, hvorledes jeg ser kompetencer og ressourcer udviklet i både interaktion og selvudtryk i forløbet med Liam. Jævnfør skemaet over forløbet (figur 5) stoppede

Liam brat på institutionen efter den 12. session, og jeg har i denne specialeproces, ikke vidst, hvad der skete med ham sidenhen. Det vil sige, at jeg har mikroanalyseret, gisnet, fortolket og så videre uden at vide, om Liam overhovedet havde været igennem en udviklingsproces, om han havde fået ”noget” med fra timerne i musiklokalet med mig?

I skrivende stund sidder jeg i slutfasen af min specialeskrivning, og jeg ved nu, at Liam netop er begyndt på institutionen igen. Jeg arbejder nu på stedet, hvor jeg sammen med to pædagoger står for sammenspil en gang om ugen, og selv er gruppefacilitator i en lyttegruppe.

Netop disse ”musikgrupper” har Liam nu opsøgt, hvor jeg (i samråd med kolleger) har valgt at inddrage ham, og han føler sig nu klar til at indgå i musikalsk samvær med andre elever og undertegnede. Dette kunne tyde på, at musikken er (blevet) en vej for ham, til at indgå i relationer med andre, og omsætte sine ressourcer til noget socialt.

Han mødte mig for nogle dage siden, hvor han hev mig til side og fortalte, at; ”*der altså lige var et nyt fedt beat*”, som jeg skulle høre. Det var et beat, som Liam selv har komponeret til en ny rap, som han er i gang med at arbejde på.

9 KONKLUSION

I dette single-casestudie er mikroanalyse af tre videoklip anvendt til at undersøge udviklingsprocessen i tre udvalgte signifikante øjeblikke i musikterapi med en ung mand med en skizofrenidiagnose.

Gennem transskriptioner med tilkoblede kliniske refleksioner samt grafiske notationer, hvilke er udarbejdede med inspiration fra Jacobsen (2012) er de tre udvalgte klip beskrevet, sammenlignet og fortolket med inspiration fra Holcks (2007) vertikale – og horisontale mikroanalyse.

Analysen viser overordnet, at det musikterapeutiske arbejde med rap i udvalgte videosekvenser, skaber forandringer i elevens selvudtryk samt i vores interaktion.

Analysen af klip 1 viser, at der ikke er megen observerbar interaktion, da den grafiske notation (figur 7) viser, at der ikke er øjenkontakt eller fælles smil/grin. Dog tolker jeg i analysens afsluttende del, at der stadig forefindes interpersonel kontakt, da klippet viser, hvordan vi samarbejder om en rap, som eleven selv har udarbejdet. Hans selvudtryk opleves i klip 1 gennem den personlige rap tekst, og jævnfør den grafiske notation (figur 7) ikke gennem hverken krop eller stemme.

Gennem analysen af klip 2 blev det tydeliggjort, af dette klip adskiller sig væsentligt fra klip 1, til trods for at der kun er en uge mellem de to sessioner, som de to videoklip stammer fra. Klip 2 viser en del håndtegn og bevægelse samt tydelig stemmeføring hos eleven, hvilket i analysens fortolkning beskrives som tegn på forstærket selvudtryk hos ham. Klip 2 indeholder yderligere en del øjenkontakt, fælles smil/grin samt imitation af hinandens bevægelser. Dette tolkes som en høj grad af direkte interaktion gennem den afspillede rap musik.

I analysen af klip 3 ekspliciteres gennem den grafiske notation (figur 11), at elevens selvudtryk er forstærket i rapsangen. Blandt andet fordi hans stemme er kraftig/meget tydelig, han laver håndtegn som for at understrege rytmen i musikken, samt at han for første gang synger i musikterapien.

Hans blikretning er gennem hele klip 3 på skærmen/teksten og han smiler/griner ikke, mens jeg har blikretning mod ham flere gange og smiler stort. Hermed viser analysen ikke en tydelig interaktion mellem eleven og jeg i dette klip, men i fortolkningen beskrives, hvordan hans gestiske tegn i starten af første omkvæd, tolkes som værende tydelig interaktion.

Sammenfattende kan det konkluderes at mikroanalyse gennem henholdsvis transskriberet verbale - og nonverbale udtryk tilføjet kliniske refleksioner, samt grafiske notationer med fokus på; stemmевolumen, bevægelse til musik, håndtegn, imitation, smil/grin og blikretning, har belyst en

*forskellighed og udvikling i den unge mands selvudtryk samt i vores interaktion i de tre udvalgte
signifikante øjeblikke.*

REFERENCELISTE

- Abrams, B. (2005) Designing Qualitative Research. I Wheeler, B.L.: *Music Therapy Research – Second Edition*, s 246-258. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Allen, N. M. T. (2005). Exploring hip-hop therapy with high-risk youth. *Building on Our Foundations*, 5(1), 30-36.
- Andersen, F. (2010) Relationer og det narrative. I Ritchie, T. (Ed.): *Relationer i teori og praksis: perspektiver på pædagogisk tænkning*, s. 180-198. Billesø & Baltzer.
- Andersen, M. L (2015a) Empowerment. I Henriksen, K. (2015). *Metodiske tilgange i socialt arbejde*. s. 427-440. Hans Reitzels Forlag.
- Bergstrøm-Nielsen, C. (1997). *Grafisk notation: Om metodiske øvelser i at lave lyttepartiturer*.
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N., Ridder, H. M. O., Hannibal, N., Jacobsen, S. L., Schou, K., ... & Sanfi, I. (2014). *Musikterapi: Teori-Uddannelse-Praksis-Forskning: En håndbog om musikterapi i Danmark*. Århus: Klim.
- Birkler, J. (2005): *Videnskabsteori: en grundbog*. Munksgaard, København.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy*. Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (2005a) Designing Qualitative Research. I Wheeler, B.L.: *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 129-137. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (2005b) Data Analysis in Qualitative Research. I Wheeler, B. L.: *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 179-186. Gilsum: Barcelona Publishers
- Donnenwerth, (2012) Song Communication Using Rap Music in a Group Setting with At-Risk Youth. I Hadley, S., & Yancy, G. (Eds.): *Therapeutic uses of rap and hip-hop*, s. 275-290. Routledge.
- Elligan, D. (2012) Contextualizing Rap Music as a Means of Incorporating into Psychotherapy. I Hadley, S., & Yancy, G. (Eds.): *Therapeutic uses of rap and hip-hop*, s. 27- 38. Routledge.

- Flyvbjerg, B. (2010) Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Håndbog om de kvalitative metoder*, s. 463-487. København. Hans Reitzels Forlag.
- Forinash, M. & Grocke, D. (2005) Phenomenological Inquiry. I Wheeler, B. L.: *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 319-334. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Gold, C., Solli, H. P., Krüger, V., & Lie, S. A. (2009). Dose–response relationship in music therapy for people with serious mental disorders: Systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 29(3), 193-207.
- Hadley, S., & Yancy, G. (Eds.). (2012). *Therapeutic uses of rap and hip-hop*. Routledge.
- Hannibal, N. (2002). Henvisning, assessment og egnethed til musikterapi i psykiatrisk regi. I: *Musikterapi i psykiatrien*, årsskrift 3 (s. 56-73), Aalborg: Musikterapiklinikken, Aalborg Psykiatriske Sygehus.
- Holck, U. (2007) An ethnographic descriptive approach to video microanalysis. I Wosch & Wigram: *Microanalysis in music therapy*, s. 29-41. Jessica Kingsley Publishers.
- Iwamoto, D. K., Creswell, J., & Caldwell, L. (2007). Feeling the beat: The meaning of rap music for ethnically diverse midwestern college students-A phenomenological study. *Adolescence*, 42(166), 337.
- Jacobsen, S. L. (2012). *Music therapy assessment and development of parental competences in families where children have experienced emotional neglect: An investigation of the reliability and validity of the tool, Assessment of Parenting Competencies (APC)* (Doctoral dissertation, Vidensbasen for Aalborg Universitet, VBN, Aalborg Universitet, Aalborg University, Det Humanistiske Fakultet, The Faculty of Humanities, Institut for Sprog og Kultur, Department of Language and Culture).
- Jacobsen, S. L. (2014) Musikterapi med udsatte børn og unge. I Bonde, L. O. (red.): *Musikterapi, teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark*, s. 386-390. Århus: Klim
- Katznelson, N., Jørgensen, H. E. D., & Sørensen, N. U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?: Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg Universitetsforlag.

- Kenny, C., Jahn-Langenberg, M., & Loewy, J. (2005). Hermeneutic inquiry. I Wheeler, B. L.: *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 335-351. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag - i psykologi og andre beslægtede fag* (6. udg.). Dansk psykologisk forlag.
- Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of music therapy*, 13(1), 47-63.
- Levy, I. (2012). Hip-hop and spoken word therapy with urban youth. *Journal of Poetry Therapy*, 25(4), 219-224.
- Lightstone, A. J. (2012) The Importance of Hip-Hop for Music Therapist. I Hadley, S., & Yancy, G. (Eds.): *Therapeutic uses of rap and hip-hop*, s. 39-56. Routledge.
- Lihme, B. (2010) Relationstænkning i forhold til de udvalgte praksisfelter. I Ritchie, T. (Ed.): *Relationer i teori og praksis: perspektiver på pædagogisk tænkning*. s. 222-238. Billesø & Baltzer
- Lihme, B. (1988). *Socialpædagogikken for børn og unge: et debatoplæg med særligt henblik på døgninstitutionen*. SocPol.
- Madsen, B. (2002a). *Socialpædagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2002b) Kommunikationstrekanten. I Løw, O & Svejgaard, E.: *Psykologiske grundtemaer*, s. 152-170. Kvan.
- Mössler, K., Chen, X., Heldal, T. O., & Gold, C. (2011). Music therapy for people with schizophrenia and schizophrenia-like disorders. *The Cochrane Library*.
- Neergaard, H. (2010): *Udvælgelse af cases – i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg C. Forlaget: Samfundslitteratur Grafik.
- Olson-McBride, L., & Page, T. F. (2012). Song to self: Promoting a therapeutic dialogue with high-risk youths through poetry and popular music. *Social Work with Groups*, 35(2), 124-137.
- Pedersen, I.N. & Scheyby, B.B. (1981). *Musikterapeut – musik – klient*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Pedersen, I.N. (1999). Music Therapy as Holding and Re-organizing Work with Schizophrenic and Psychotic Patients. In: Wigram, T. & Backer, J.D. (Eds.), *Clinical Applications of Music Therapy in Psychiatry* (pp.24-43). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pedersen, I. N., Hannibal, N. & Bonde, L. O. (2014) Musikterapi med voksne i hospitalspsykiatrien. I Bonde, L. O. (red.): *Musikterapi, teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark*, s. 249- 268. Århus: Klim.
- Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American journal of community psychology*, 23(5), 569-579.
- Pricket, C. (2005) *Principles of Quantitative Research*. I Wheeler, B.: *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 45-58. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Ringsager, K. (2015). *Rap, rettigheder og respekt: En musikalsk antropologi om medborgerskab, kosmopolitisme og brune rappere i Danmark* (Doctoral dissertation, Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Faculty of Humanities, Institut for Kunst og Kulturvidenskab, Department of Arts and Cultural Studies).
- Ritchie, T. (Ed.). (2010). *Relationer i teori og praksis: perspektiver på pædagogisk tænkning*. Billesø & Baltzer
- Robson, C. (2002) *Real World Research, A resource for Social Scientist and Practitioner-researchers – Second Edition*. Blackwell Publishing Ltd.
- Rolvjord, R., Gold, C., & Stige, B. (2005). Research rigour and therapeutic flexibility: Rationale for a therapy manual developed for a randomised controlled trial. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14(1), 15-32.
- Ruud, E. (2005). Philosophy and Theory of Science. I Wheeler, B. L. (Red.), *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 33-44. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Solli, H. P. (2008). “Shut Up and play!” improvisational Use of popular music for a Man with schizophrenia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(1), 67-77.
- Solli, H. P. (2015). Battling illness with wellness: A qualitative case study of a young rapper’s experiences with music therapy. *Nordic journal of music therapy*, 24(3), 204-231.

- Smeijsters, H., & Aasgaard, T. (2005). Qualitative Case Study Research. I Wheeler, B. L. (Red.), *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 440-457. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Thorsteinsson, H. G., & Jensen, B. M. (2010). "Jeg kommer heller ikke i dag": om støtte af sårbare unge i uddannelse. Undervisningsministeriet
- Travis, R. (2012). Rap music and the empowerment of today's youth: Evidence in everyday music listening, music therapy, and commercial rap music. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(2), 139-167.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Norges musikkhøgskole.
- Trondalen, G. (2007). A moment is a moment is a moment. Om gylne øyeblikk i musikkterapeutisk teori og praksis. *Psyke & Logos*, 28(1), 20.
- Tyson, E. H. (2002). Hiphop therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131-144.
- Tyson, E. H. (2004). Rap music in social work practice with African-American and Latino youth: A conceptual model with practical applications. *Journal of human behavior in the social environment*, 8(4), 1-21.
- Uhlig, S., Jansen, E., & Scherder, E. (2016a). Study protocol RapMusicTherapy for emotion regulation in a school setting. *Psychology of music*, 44(5), 1068-1081.
- Uhlig, S., Dimitriadis, T., Hakvoort, L., & Scherder, E. (2016b). Music therapists' application of 'rap & singing' engagements for youth at risk—A questionnaire-based survey. *The Arts in Psychotherapy*.
- Wheeler, B. L. (2005) *Music Therapy Research – Second Edition*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Wheeler, B. L., & Kenny, C. (2005). Principles of qualitative research. I Wheeler, B. L. (Red.), *Music Therapy Research – Second Edition*, s. 59-71. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Winnicott, D. W. W. (1997). *Leg og virkelighed*. Hans Reitzel.
- Wosch, T., & Wigram, T. (2007). *Microanalysis in music therapy: Methods, techniques and applications for clinicians, researchers, educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.

HJEMMESIDER

Aalborg universitets universitetsbiblioteket (2017) Lokaliseret den 3. marts april, 2017 på:

www.aub.aau.dk

Dansk Musikterapeutforening (2016). *Etik*. Lokaliseret den 13. april, 2017 på:

<http://www.danskmusikterapi.dk/information-om-musikterapi/etik-2/>

Den Danske Ordbog (2017) *Empowerment*. Lokaliseret d. 2. april, 2017 på:

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=empowerment>

Den Store Danske Encyklopædi (2017a) *Humanisme*. Lokaliseret den. 5. maj, 2017 på:

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/humanisme

Den Store Danske Encyklopædi (2017b) *Holisme*. Lokaliseret den 5. maj, 2017 på:

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/holisme

Den Store Danske Encyklopædi (2017c) *Fænomenologi*. Lokaliseret den 5. maj, 2017 på:

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./f%C3%A6nomenologi

Haugaard, A. (2011) *Inklusion er fællesskabets pædagogik*. Lokaliseret d. 20. maj, 2017 på:

[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGPE/\\$file/10inklusion.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGPE/$file/10inklusion.pdf)

Husen, M. (1996) *Det fælles tredje*. Lokaliseret d. 19. maj, 2017 på:

<http://michaelhusen.dk/detfaelles-tredje/>

Lægehåndbogen (2015). *Skizofreni*. Lokaliseret d. 20. maj, 2017 på:

<https://www.sundhed.dk/sundhedsfaglig/laegehaandbogen/psykiatri/tilstande-og-sygdomme/psykoser/skizofreni>

Madsen, B. (2015) *Socialpædagogisk kernefaglighed*. Lokaliseret den 10. maj, 2017 på:

https://sl.dk/media/1636/socialpaedagogisk-kernefaglighed_oplaeg-webseminar-bent-madsen_20150820.pdf

Rolvjord, R. (2004) *Therapy as Empowerment*. Lokaliseret den 20. april, 2017 på:

<https://voices.no/index.php/voices/article/view/283/208>

Straszek, S. (2015, 24. august). *Skizofreni, forekomst*. Lokaliseret den 16. maj, 2017 på:

<https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/psyke/sygdomme/skizofreni/skizofreni-oversigt/>

Youtube (2017a) *Lil Dicky – Professionel Rapper (Feat. Snoop Dogg)*. Lokaliseret den 3. marts, 2017 på: <https://www.youtube.com/watch?v=LIU4FuIJT2k>

Youtube (2017b) Ukendt Kunstner – Soma. Lokaliseret den 3. marts, 2017 på:

https://www.youtube.com/watch?v=l_vE-VWUIKU

Youtube (2017c) NOAH – Kære Mor. Lokaliseret den 3. marts, 2017 på:

<https://www.youtube.com/watch?v=3zcAPBmvnb4>

WHO (2016) *ICD-10. Schizophrenia, schizotypal and delusional disorders (F20-F29)*. Lokaliseret den 15. maj, 2017 på: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F20-F29>

BILAG

BILAG 1: VIDEOKLIP

BILAG 2 OVERSSIGTSSKEMA OVER UDVALGTE ARTIKLER

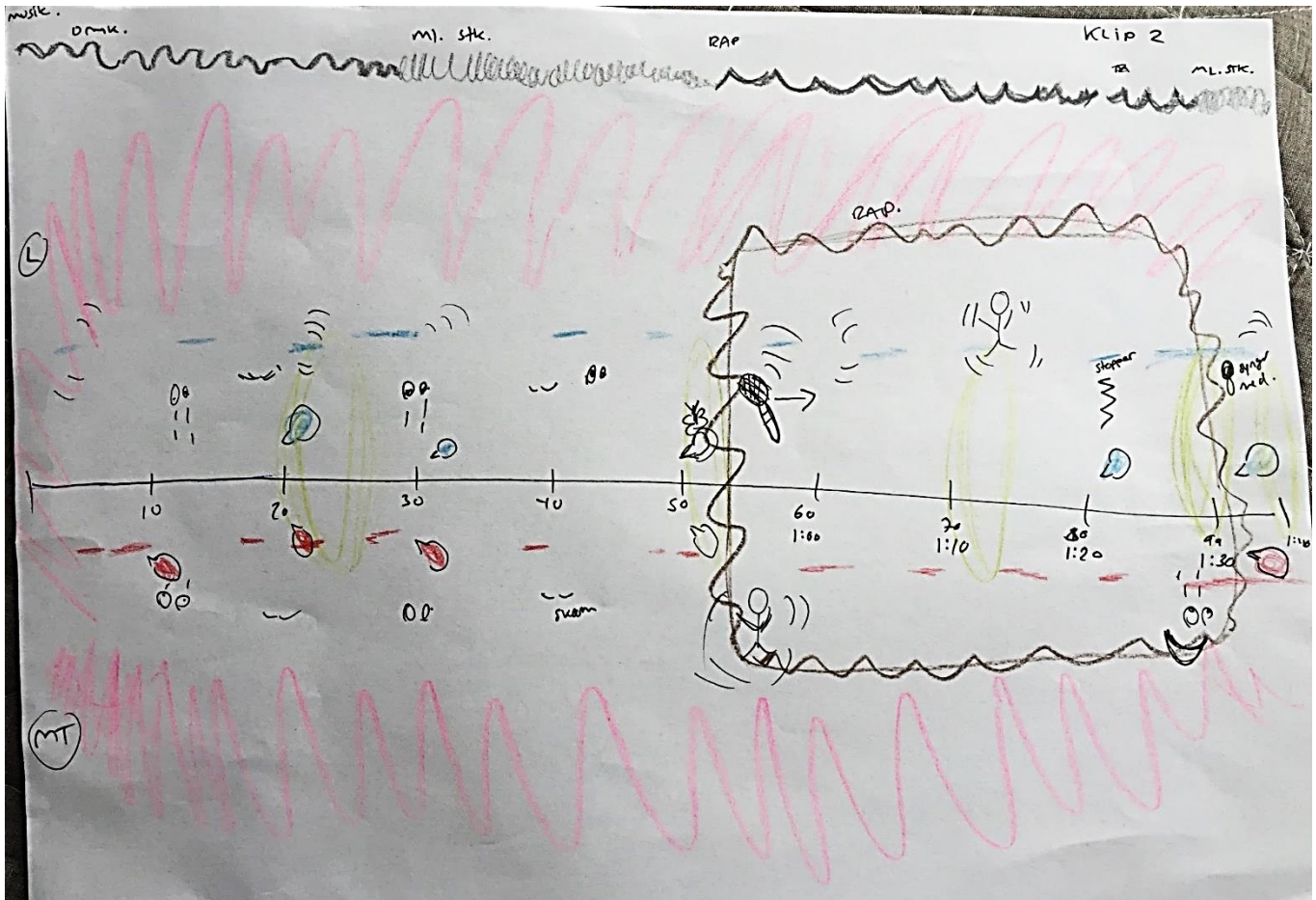
Artikel	Forskningsmetode	Fokus og formål	Deltagerantal og varighed	Alders-/klientgruppe	Hvordan anvendes rap som metode?	Land	Resultater og konklusion
Allen, N. M. T. (2005). Exploring hip-hop therapy with high-risk youth. <i>Building on Our Foundations</i> , 5(1), 30-36.	Kvalitativ beskrivelse af HHT som terapeutisk metode	Undersøger en ny tilgang inden for socialt arbejde med titlen Hip-Hop Therapy (HHT).		Udsatte unge	Assessment: lære klienternes musiksmag, baggrund mm. at kende. <i>Ice-breaker</i> aktiviteter: fx afspil noget forskelligt hiphop musik og spørg om klienterne kan nævne artist. Fælles analyse/diskussion af hiphop sangtekster. De unge skriver efterfølgende personlige notater om HHT i personlig "journal" efter hver gang.	USA	I HHT kan inddrages både musikterapi, narrative terapi, adfærdsterapi og "Person-in-Environment (PIE)" teori (anvendes inden for socialt arbejde) Analyse af hiphop tekster kan engagere unge, stimulere diskussion og fremme kritisk undersøgelse af livets kampe, spørgsmål og erfaringer. HHT kan foregå individuelt og i gruppesetting. Kan bruges i korte og lange forløb. Kan være meget kreativt og alsidigt pga. De mange typer rap/hiphop musik. Det er vigtigt at tage højde for de unges musikpræferencer -at anvende den type hip hop, som de unge kan lide.
Iwamoto, D. K., Creswell, J., & Caldwell, L. (2007). Feeling the beat: The meaning of rap music for ethnically diverse midwestern college students-A phenomenological study. <i>Adolescence</i> , 42(166), 337.	Kvalitativt fænomenologisk studie. Semi-strukturerede interviews	At undersøge hvordan unge oplever rap-musik samt hvordan rap kan bruges til håndtering af hverdagens stressfaktorer samt hvordan kan det ændre en persons humør?	8 unge (19-26år)	Etnisk mangfoldige Universtitetsstuderende. Rap fans	De unge taler om at lytte til rap	USA	Kategorier fra interviews: -Identifikation -Psykologisk indflydelse -Uddannelse og motivation -Hiphop kultur -Misforstået musikgenre De fleste af deltagerne lyttede ofte til rap, identificerede sig med artisten eller teksten, brugte rap til at afhjælpe stress og få det bedre samt fandt rap oplysende og motiverende. Deltagerne indså, at rap kunne have negative budskaber, men de lagde ikke vægt på disse, men fokuserede på de positive aspekter.
Levy, I. (2012). Hip-hop and spoken word therapy with urban youth. <i>Journal of Poetry Therapy</i> , 25(4), 219-224.	Kvalitativ beskrivelse af terapeutisk metode/intervention	At beskrive metoden <i>Hip-hop and spoken word therapy</i> (HHSWT) i arbejdet med udsatte unge og dennes eventuelle forcer/svagheder		"Urban youth"	Diskutere/analysere sangtekster Lytte til hip hop Skrive egne sange (rap/hip hop) i samarbejde med terapeut. Evt. Optage recitation af egen sang	USA	Analyse/diskussion og komposition af musik og poesi giver mulighed for selvudfoldelse og udforskning af følelser. Klienter som har svært ved at tale om følelser kan have lettere ved at gøre det gennem musik – som en tredjepart, og kan derigennem udvikle en dybere forståelse af sig selv. HHSWT opfordrer klienter til at lære sig selv at kende på et dybere niveau. På overfladen virke til, at klienterne arbejder på en sang eller et digt, men i virkeligheden arbejder de med sig selv
Olson-McBride, L., & Page, T. F. (2012). Song to self: Promoting a therapeutic dialogue with high-risk youths through	Mixed method (statistiske målinger og citater fra sessioner) Videoanalyse	At indhente oplysninger om en bestemt type "poetry therapy" (med dele af rap og hiphop terapi) interventions indvirkning	10 sessioner. Tre grupper med hhv. 5, 6 og 7 delta	Udsatte unge (12-21 år)	Lytte til rapmusik (primært udvalgt af gruppefacilitator – nogle gange med bestemt tema fx familie eller kærlighedsliv) og fokusere på/arbejde med teksten. Skrive tekster/digte selv	USA	Gruppedeltagerne "bevægede" sig hurtigt fra at diskutere sangtekster generelt til at dele egne tanker, følelser og oplevelser. "Poetry therapy" syntes at have en stor indflydelse på engagement og "self-disclosure" i de tre grupper med udsatte unge.

poetry and popular music. <i>Social Work with Groups</i> , 35(2), 124-137.		på unges "self-disclosure"	gere = 18 delta gere i alt				
Uhlig, S., Jansen, E., & Scherder, E. (2016a). Study protocol RapMusicTherapy for emotion regulation in a school setting. <i>Psychology of music</i> , 44(5), 1068-1081.	Studieprotokol for et RCT-studie	At undersøge effektiviteten af RapMusikterapi (RMT) i et ikke-klinisk, skolebaseret program bl.a. til støtte af selvregulering af trivsel. Undersøgelse s protokollen har til formål at skitsere metoden og procedurer involveret, og for at øge opmærksomhed og bevidsthed om potentialet for samarbejde, der involverer musik, terapi og uddannelse.	En gang om ugen I fire måneder.	Unge i 8. klasse i folkeskolen i Holland	Bodypercussion øvelser (for at underbygge rytmen i rap) Sang (bl.a. imitere lyde, sætte flere ord på i en fast rytme -improviseret eller skrevne tekster, call-response) Producere raptekster selv (bl.a. ved fill-in-the-blank)	H o l l a n d	
Uhlig, S., Dimitriadis, T., Hakvoort, L., & Scherder, E. (2016b). Music therapists' application of 'rap & singing' engagements for youth at risk—A questionnaire-based survey. <i>The Arts in Psychotherapy</i> .	Spørgeskema undersøgelse	At undersøge musikterapeutiske retninger/interventioner inden for arbejdet med udsatte unge og rap.	64 delta gere	Hollandske musikterapeuter, som arbejder med rap og unge (10-29 år)	Aktivt rap Receptivt – lytte til rap Skrive og komponere egne rapsange	H o l l a n d	Rap og sang forbedrer selvregulerings færdigheder Rap kan strukturere følelsesmæssige udtryk og hjælper med at regulere aggression Sang understøtter udtryk for dybere emotionel involvering. Alle deltagere benyttede sang på daglig eller ugentlig basis. 40% brugte rap 1-5 gange om året som intervention. Rap og sang blev mest benyttet til at: "støtte individuelle udtryk" (86%), "styrke selvfølelsen" (83%), "regulere følelser" (77%) og "øve sociale færdigheder" (44%).

Solli, H. P. (2015). Battling illness with wellness: A qualitative case study of a young rapper's experiences with music therapy. <i>Nordic journal of music therapy</i> , 24(3), 204-231.	Kvalitativt single case studie	At undersøge hvorvidt musikterapi kan give mulighed for social "recovery" med en mand m. psykose indlagt på en psykiatrisk intensiv afdeling.	En delta g-er.	Ung (præcis alder ukendt)	Beatboxing som TP spiller på trommer over Improviseret rap (freestyle) – rytme, rim/sætninger med tekst omkring, hvad der berører klienten den pågældende dag blandet med kendt tekst. Indspille CD. Performance til koncert. Oplade egne sange til profil på internettet.	N o r g e	Musikterapi – og arbejdet med rap fordrede empowerment, (gen)opbygning af positiv identitet og "forbundethed" hos klienten. Gennem rap blev klienten bevidst om sine positive kvaliteter (cool, intelligent osv.) og musikterapi kan være en "arena", hvor det virker acceptabelt at være selvsikker og stolt. Øget velvære og selvsikkerhed.
Solli, H. P. (2008). "Shut Up and play!" improvisation al Use of popular music for a Man with schizophrenia . <i>Nordic Journal of Music Therapy</i> , 17(1), 67-77.	Kvalitativt single-case-studie	At beskrive terapeutiske processer og musikterapeutisk praksis i arbejdet med en ung mand med skizofrenidiagnose.	En delta ger. Syv måneder musikterapi, en gang om ugen .	Ung mand med skizofrenidiagnose	Rap anvendes ikke her. Rekreativ metode – spille klientens musikpræferencer. Improvisation, samtale.	N o r g e	Klienten udviklede gennem musikterapien motivation, interesse og evnen til at opretholde kontakt med andre. Der beskrives yderligere ændring i selvudtryk. Negative symptomer mindskes.
Travis, R. (2012). Rap music and the empowerment of today's youth: Evidence in everyday music listening, music therapy, and commercial rap music. <i>Child and Adolescent Social Work Journal</i> , 30(2), 139-167.	Kvalitative beskrivelser af kliniske arbejds erfaringer med udsatte unge og rap	At præsentere og beskrive, hvorledes rap og hiphop i framework og empowerment baseret musikterapi, kan anvendes med udsatte unge samt hvilken indflydelse dette har		Udsatte unge	Ikke fokus på metoder	U S A	
Tyson, E. H. (2002). Hiphop therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. <i>Journal of Poetry</i>	Eksplorativt mixed method, præ – posttest studie. Radomiseret til Eksperimentel eller kontrol-gruppe	Undersøge og sammenligne udbytte af hhv. hiphop terapi (HHT) og gruppeterapi (kontrol) Undersøge de terapeutiske kvaliteter ved rap musik.	11 (5 HHT) (6 kontrol) 12 sessioner over fire uger	Udsatte og kriminelle unge (15-16 år)	Lytte til rap og diskutere teksterne	U S A	Rapterapi som primær interventionsform forbedrede den terapeutiske oplevelse og udbytte for de unge deltagere. Deltagerne i HHT gruppen fortalte, at de nød disse gruppe sessioner mere end tidligere gruppesessioner på institutionen. Alle i HHT gruppen udtrykte begejstring og entusiasme og bad forfatteren om at fortsætte med at bruge HHT metode efter undersøgelsens afslutning. De fleste af de unge (dvs. fire) erklærede, at de værdsatte den "respekt" for "deres" musik, der blev påvist ved hjælp af denne metode i gruppen. HHT gruppen havde signifikant bedre posttest score på <i>Index of Peer Relationship</i> .

<i>Therapy</i> , 15(3), 131-144.							
Tyson, E. H. (2004). Rap music in social work practice with African-American and Latino youth: A conceptual model with practical applications. <i>Journal of human behavior in the social environment</i> , 8(4), 1-21.	Kvalita-tiv	At introducere en konceptuel model til at integrere visse typer rap musik i socialt arbejde med unge, som er i overensstemmelse med traditionelle sociale arbejde værdier og principper.		Unge	Lytte til og diskutere/reflektere over rap-musik specifikt udvalgt af terapeuten til forskellige terapeutiske formål	U S A	Unge sætter pris på og bliver engagerede ved at bruge "deres" musik i en terapeutisk proces. Modellen er en kreativ tilgang til at engagere unge i terapeutisk behandling.

KLIP 2



KLIP 3

