

"Hvad betyder det? ...Vis det lige igen"

Et interpretivistisk eksplorativt casestudie,
der undersøger forekomsten af social kommunikation,
i et musikterapeutisk forløb med et
barn med en autisme spektrum forstyrrelse.



Kandidatspeciale
af
Ida S. K. Mølgaard

Institut for Kommunikation og Psykologi
Musikterapi, Aalborg Universitet

Ida S. K. Mølgaard

Titelblad

Titel: *“Hvad betyder det?...Vis det lige igen” -*
Et interpretivistisk eksplorativt casestudie, der undersøger
forekomsten af social kommunikation, i et musikterapeutisk forløb
med et barn med en autisme spektrum forstyrrelse.

Projekt: Kandidatspeciale

Uddannelsessted: Institut for Kommunikation og Psykologi,
Aalborg Universitet, Musikterapi

Vejleder: Gustavo Schulz Gattino

Afleveringsdato: 13. maj 2020

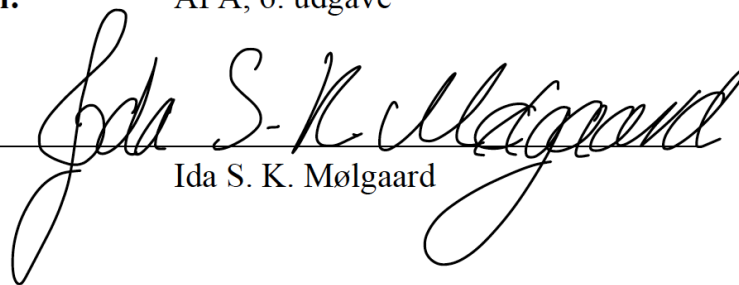
Anslag: 192.011

Heraf estimeret antal grafiske anslag: 2936

Normalsider: 80

Referencesystem: APA, 6. udgave

Udarbejdet af:


Ida S. K. Mølgaard



MUSIKTERAPI
AALBORG UNIVERSITET

Abstract

This master thesis is based on a qualitative case study that investigates the occurrence of social communication, based on two video clips with a child with autism.

The study has its roots in my 9th semester internship at a school for children with special needs including far-reaching general learning difficulties. During this internship, I conducted individual music therapy sessions with a non-verbal 13-year-old boy with autism, as well as social and communication difficulties. After 24 music therapy sessions with the client, I was given the clear impression that he had improved his social and communicative skills. I experienced an interaction with the client that I had not experienced three months before.

The study is based on the interpretivist research area and uses a bottom up design. The thesis lies within the transcendental phenomenological method, as well as a hermeneutic approach. Furthermore, elements from the objectivist research area are used in the form of a single-case design (an AB design), and so quantitative measurements and results will appear in the thesis.

The method of the analysis is video microanalysis and the use of the annotation programme ELAN 5.8. Video micro-analysis as a method to identify and recognize small signs of communication and social interaction in the music therapy work with clients with severe communication difficulties.

The main result of the analysis is that a development does take place in the client's social communication skills. This development is seen in the comparative analysis of the two video clips. The comparative analysis finds that the client develops his skills in eye contact, turn taking and initiation of engagement. Furthermore, it finds that the client develops his skills of self-regulation of arousal level. From the first to the second clip, the client demonstrates several and long-lasting calm moments while at the same time demonstrating fewer moments with signs of turbulent physical behavior.

Finally, the study finds that the client, together with the music therapist, develops his ability to exchange non-verbal sounds, both through verbal sounds and instrumental sounds. After 20 music therapy sessions, the client is able to use a few single-piece words.

With the underlying theoretical basis, the results of the analysis and the discussion may indicate that social communication can be developed and improved through music therapy sessions with children with autism spectrum disorder.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1: INDLEDNING.....	5
1.1 INDLEDNING OG PROBLEMFELT.....	5
1.2 PROBLEMFORMULERING	6
1.3 BEGREBSAFKLARING.....	6
1.4 FORFORSTÅELSE	7
1.4.1 Musiksyn	7
1.4.2 Forståelse af behandlingssyn	9
1.4.3 Menneskesyn.....	9
1.5 DISPOSITION.....	10
KAPITEL 2: PRÆSENTATION AF KLIENTGRUPPEN.....	11
2.1 BØRN OG UNGE MED AUTISME SPEKTRUM FORSTYRRELSER	11
2.2 MUSIKTERAPI MED BØRN OG UNGE MED AUTISME SPEKTRUM FORSTYRRELSER	14
KAPITEL 3: LITTERATURREVIEW & TEORI.....	15
3.1 DET OPDATEREDE LITTERATURREVIEW	15
3.2 INTRODUKTION TIL TEORI	16
3.3 FÆLLES OPMÆRKSOMHED / INTERSUBJEKTIVITET.....	17
3.3.1 Turtagning.....	18
3.4 KOMMUNIKATION	19
3.4.1 Kommunikation i musikterapi.....	20
3.4.2 Non-verbal kommunikation	21
3.4.3 Social kommunikation inden for musikterapi.....	22
3.5 AROUSALREGULERING	23
KAPITEL 4: VIDENSKABSTEORI OG METODE.....	25
4.1 DET EKSPLORATIVE FORSKNINGSOMRÅDE.....	25
4.2 BOTTOM UP OG TOP DOWN DESIGNS.....	25
4.3 MIKROANALYSE.....	26
4.3.1 Trin i analysen	27
4.4 KONSTRUKTIVISME.....	27
4.5 FÆNOMENOLOGI.....	28
4.5.1 Hermeneutik.....	29
4.6 SINGLE-CASE DESIGN	30
4.7 ETIK	30
KAPITEL 5: PRÆSENTATION AF UDVALGT KLIENT OG FORLØB	31
5.1 PRÆSENTATION AF KLIENT OG MUSIKTERAPIFORLØB	31
5.1.1 Overblik over musikterapeutisk forløb med M	33
5.2 PRÆSENTATION AF RAMMERNE FOR MUSIKTERAPIEN	33
KAPITEL 6: ANALYSE	34
6.1 ANALYSEMETODE	34
6.1.1 Beskrivelse af kategorier	36
6.2 ANALYSE AF VIDEOKLIP 1	39
6.2.1 Objektiv beskrivelse af case	39
6.2.2 Vertikal analyse af klip 1.....	41
6.2.3 Opsummering af videoklip 1	53
6.3 ANALYSE AF VIDEOKLIP 2	54
6.3.1 Objektiv beskrivelse af case	54
6.3.2 Vertikal analyse af klip 2.....	57
6.3.3 Opsummering af videoklip 2.....	69
6.4 AFSLUTTENDE SAMMENFATNING AF ANALYSEN.....	70
6.4.1 Sammenfatning af Fælles opmærksomhed	70
6.4.2 Sammenfatning af regulering af arousal	72
6.4.3 Sammenfatning af udveksling af non-verbale lyde.....	74
KAPITEL 7: DISKUSSION	75
7.1 ANALYSENS FUND HERUNDER SAMMENLIGNING MED LIGNENDE STUDIER	75

7.1.1 - Sammenligning med Jinah Kim (2006)	76
7.1.2 - Sammenligning med Karin Mössler et al. (2020)	77
7.1.3 - Sammenligning med John A. Carpentre (2012)	78
7.2 DISKUSSION AF MIKROANALYSE-METODEN	79
7.2.1 Tre typer mikroanalyse-metoder	80
7.2.2 Diskussion af brugen af ELAN	82
7.3 ELEMENTER FRA TO FORSKNINGSPARADIGMER	83
7.4 STYRKER OG SVAGHEDER I SPECIALET	84
KAPITEL 8: KONKLUSION	85
KAPITEL 9: PERSPEKTIVERING	86
LITTERATURLISTE	87
BILAG	92
BILAG 1 - SAMTYKKEEKKLÆRING	92
BILAG 2 – SKEMA MED DETALJEREDE BESKRIVELSER OG TIDSKODER FOR KLIP 1	93
BILAG 3 – SKEMA MED DETALJEREDE BESKRIVELSER OG TIDSKODER FOR KLIP 2	105
BILAG 4 – LITTERATURREVIEW AF HOLT OG MØLGAARD (2019)	129
BILAG 5 – DET OPDATEREDE LITTERATURREVIEW - DATABASES, SØGNINGER OG RESULTATER	133
BILAG 6 – SKEMA OVER DE ENKELTE SESSIONER MED M	136
BILAG 7 - PRÆSENTATION AF PRAKTIKSTED	138
BILAG 8 – UDDYBENDE FORKLARINGER OMKRING ASF	139
BILAG 9 – UDDYBENDE BESKRIVELSER OMKRING MUSIKTERAPI MED BØRN MED ASF	140
BILAG 10 – TRANSSKRIFTION AF KLIP 1	141
BILAG 11 – TRANSSKRIFTION AF KLIP 2	142

Figuroversigt

Figur 1: Definition af elementer inden for social kommunikation	6
Figur 2: Skema over mulige tidlige tegn på ASF	13
Figur 3: Litteratur fra det opdaterede litteraturreview	16
Figur 4: Yerkes-Dodsons lov	23
Figur 5: Flowchart over sessioner, med tilhørende overskrifter	33
Figur 6: Skema over farvekoder	35
Figur 7: Eksempel fra bilag 2 – Skema med tidskoder	35
Figur 8: Eksempel fra bilag 10 - Horisontal analyse	36
Figur 9: Skema over mulige scoringer	38
Figur 10: Opsummeringsmodel af fælles opmærksomhed (klip 1)	53
Figur 11: Opsummeringsmodel af udveksling af non-verbale lyde (klip 1)	53
Figur 12: Opsummeringsmodel af regulering af arousal (klip 1)	54
Figur 13: Opsummeringsmodel af fælles opmærksomhed (klip 2)	69
Figur 14: Opsummeringsmodel af regulering af arousal (klip 2)	69
Figur 15: Opsummeringsmodel af udveksling af non-verbale lyde (klip 2)	70
Figur 16: Sammenligning af øjenkontakt	71
Figur 17: Diagram over øjeblikke med øjenkontakt mellem M og Tp	71
Figur 18: Sammenligning af indledning af engagement	71
Figur 19: Sammenligning af turtagning	72
Figur 20: Diagram over rolige øjeblikke hos M	73
Figur 21: Sammenligning af udveksling instrumentale lyde	74
Figur 22: Sammenligning af udveksling af vokale lyde	74

Kapitel 1: Indledning

I dette indledende kapitel præsenteres dette speciales problemfelt og som forlængelse heraf opstilles problemformuleringen, hvorpå dette speciale bygger. I dette kapitel findes yderligere en beskrivelse af forfatterens forforståelse, herunder musiksyn, forståelse af behandlingssyn, menneskesyn samt autismeforståelse. Slutteligt præsenteres specialets disposition.

1.1 Indledning og problemfelt

Et barn med en autisme spektrum forstyrrelse må hele sit liv leve med forskellige udfordringer, grundet diagnosen. Der kan således ved denne gennemgribende udviklingsforstyrrelse ses vanskeligheder i forhold til sociale og kommunikative aspekter i samspillet med andre mennesker. En autisme spektrum forstyrrelse kan ikke, på nuværende tidspunkt, helbredes og der benyttes derfor forskellige behandlingsmetoder, herunder musikterapi, for at fremme livskvaliteten, samt at forbedre og styrke ovenstående vanskeligheder hos nævnte klientgruppe.

Dette speciale tager udgangspunkt i mit 9. semesters praktikforløb på en specialskole for børn med vidtgående generelle indlæringsvanskeligheder. Under dette forløb fik jeg særligt kendskab til gruppen af børn, som havde en diagnose indenfor autismspektret. Jeg oplevede hvordan disse børn på forskellig vis havde sociale og kommunikative vanskeligheder. Disse oplevelser gjorde mig nysgerrig i forhold til at arbejde musikterapeutisk med disse temaer.

Jeg havde i praktikforløbet bl.a. et individuelt forløb med en non-verbal, 13-årig dreng, med diagnosen typisk (infantil) autisme og middel retardering, samt med sociale og kommunikative vanskeligheder. I dette speciale vil klienten af etiske årsager være anonymiseret og benævnes derfor som M. Efter 24 musikterapi-sessioner med M, havde jeg en klar fornemmelse af at M (i musikterapien) havde forbedret sine sociale og kommunikative færdigheder. Jeg oplevede et samspil med M, som jeg tre måneder forinden ikke havde oplevet. Denne udvikling af M's måde at agere på, vakte min interesse i forhold til at forstå det samspil, der sker mellem mennesker og specielt den måde et samspil kan opstå på, når den ene part i samspillet har helt basale udfordringer inden for social interaktion. Yderligere oplevede jeg hvordan musikalske elementer og virkemidler var medvirkende til en forbedret og mere koncentreret kontakt mellem M og jeg gennem de 24 musikterapi-sessioner. Mit forløb med M afstedkom altså en undren i forhold til sociale og kommunikative aspekter i interaktionen mellem mennesker. Begrebet social kommunikation blev jeg bekendt med på 8. semester, og jeg blev klar over, at jeg kunne benytte dette begreb til at anskueliggøre mine oplevelser fra musikterapi-sessionerne med M. Jeg oplevede gennem sessionerne, at M forbedrede sine evner inden for bestemte områder. Jeg fik derfor en interesse for at undersøge disse områder, som led i at få en bedre og større forståelse for begrebet *social kommunikation*.

Min undren har således ledt mig til specialets problemformulering, som præsenteres i næste afsnit.

1.2 Problemformulering

Med udgangspunkt i to videoklip fra musikterapi-sessioner, med en 13-årig dreng med typisk (infantil) autisme og sociale kommunikative vanskeligheder, vil jeg ud fra et fænomenologisk forskningsdesign og en etnografisk video-mikroanalyse undersøge:

Hvordan social kommunikation, forstået som fælles opmærksomhed, regulering af arousal niveau og udveksling af non-verbale lyde, forekommer ift. et transcendentalt fænomenologisk forskningsdesign i sammenhæng med en hermeneutisk tilgang og et single-case design perspektiv?

1.3 Begrebsafklaring

Det er muligt at definere social kommunikation på mange forskellige måder, og dette begreb kan også have mange forskellige betydninger. Det har således ikke været muligt for mig at finde et entydigt svar på hvorledes social kommunikation defineres. Nedenstående begrebsafklaring er således nødvendigt for at beskrive min definition af social kommunikation.

Overordnet forstår jeg social kommunikation som det at have fælles opmærksomhed/joint attention i en fælles aktivitet, herunder adfærdsmæssig forståelse for og i samspillet med en anden (Holt & Mølgaard, 2019). Jeg mener også, at for at interagere i social kommunikation, skal der være forståelse for turtagningsprincipper, at give eller opfange et cue, at spejle, at lytte, at tage initiativ og at imitere i samspillet med en voksen/musikterapeut eller et jævnaldrende barn. Ydermere mener jeg også at gestik og øjenkontakt (eye gaze) er vigtige elementer inden for begrebet social kommunikation, dog er øjenkontakt, efter min overbevisning, ikke nødvendigvis ensbetydende med, at social kommunikation finder sted (Holt & Mølgaard, 2019).

LaGasse (2014) har i nedenstående skema defineret nogle af de elementer, som jeg mener er vigtige inden for social kommunikation.

<i>Eye gaze</i>	<i>Instances where the child directs their eye gaze toward another person in the room.</i>
<i>Joint attention</i>	<i>Instances of gaze checking (looking at another person, looking at where their gaze is directed and back) and shared attention (jointly attending to an object), or showing/pointing for others.</i>
<i>Initiation of communication</i>	<i>Making a statement or using AAC* to communicate with another individual in the room.</i>
<i>Response to communication</i>	<i>Responding nonverbally, verbally, or with AAC to a communication bid from another individual in the room.</i>
<i>Withdrawal/ behaviors</i>	<i>Any instances of hitting, biting, screaming, or removing self from group.</i>

Figur 1: Definition af elementer inden for social kommunikation

*AAC = Augmentative and Alternative Communication.

(Holt & Mølgaard, 2019; LaGasse, 2014, s. 258 - direkte indsat).

1.4 Forforståelse

I nedenstående afsnit vil jeg beskrive min forforståelse, som ligger til baggrund for dette speciale. Som underpunkter hertil, beskrives ligeledes mit musiksyn, mit behandlingssyn, samt mit menneskesyn.

Min interesse for musikterapeutisk arbejde med børn og unge med funktionsnedsættelser, herunder autisme spektrum forstyrrelse, har været i fokus det meste af min studietid. Gennem introduktion til forskellige klientgrupper, er jeg blevet opmærksom på at netop arbejdet med børn er for mig meget spændende. Jeg har altid befundet mig godt i selskab med andre mennesker i alle aldre, men jeg har befundet mig særligt godt i selskab med børn. Hos børn mærker jeg en umiddelbarhed og en ærlighed, som jeg ikke altid mærker hos voksne. Netop denne verden “uden filter” tiltaler mig også i det musikterapeutiske arbejde. Gør man således noget (i en session), som ikke tiltaler barnet, er der ren besked og på den måde fornemmer jeg, at det er lettere at komme ind til kernen og ligeledes at danne en bedre relation med det enkelte barn/ den enkelte klient.

Efter et praktikforløb i en specialbørnehave med børn med psykiske og fysiske funktionsnedsættelser, fik jeg i form af det klinisk musikterapeutiske arbejde yderligere bekræftet min interesse for børneområdet. Jeg var dog også nysgerrig på at arbejde med lidt ældre børn, og praktikforløbet på 9. semester blev derfor på en specialscole (se bilag 7) . Mit kendskab til børn med autisme spektrum forstyrrelse bygger på undervisning, forberedende projekter og opgaver, samt min 9. semesters praktik.

Jeg har længe haft en nysgerrighed på musikken som sprog og musikken som kommunikationsform. Jeg oplever selv, at musikkens måde at kommunikere på kan være mere enkel og ligetil. Derudover kan musikken med dens forskellige teknikker og virkemidler skabe en struktur, som netop børn med autisme spektrum forstyrrelse har brug for i deres hverdag. Det er ikke ukendt viden inden for musikterapi, at musikterapi har en positiv virkning for børn med autisme, dog synes jeg ofte, at jeg i litteraturen er stødt på improvisationsteknikker som hovedredskab til at kommunikere med denne specifikke klientgruppe, og jeg blev derfor interesseret i om andre musikterapeutiske teknikker kunne have samme positive effekt.

Gennem mit praktikforløb blev jeg mere opmærksom på denne klientgruppes udfordringer i forhold til forståelsen af bl.a. kropssprog - Et sprog som normalt fungerende mennesker bruger mere eller mindre ubevidst hver dag, i form af ansigtsudtryk, gestik osv, men denne form for non-verbal kommunikation er altså en af problemstillingerne hos børn med autisme spektrum forstyrrelse. I dette speciale har jeg valgt at have fokus på en case med en non-verbal klient. I dette arbejde blev jeg opmærksom på kommunikationen imellem os, når jeg ikke umiddelbart havde muligheden for at benytte andet end musikkens sprog, for at gøre mig forståelig overfor klienten. Dette betød også, at jeg skulle forsøge at danne en relation til klienten og netop relations-dannelse kan også være en stor udfordring for børn med autisme spektrum forstyrrelse.

1.4.1 Musiksyn

For at tydeliggøre mit musiksyn, vil jeg benytte den norske musikterapi-professor Even Ruuds model (her refereret fra Bonde, 2014). Denne model skelner mellem fire grundlæggende egenskaber ved musikken og fire oplevelses, forståelses- og analyseniveauer:

1. Det fysiologiske niveau (musik som lyd; musik som stimulus)
2. Det syntaktiske niveau (musik som sprog med betydning; musik som terapi)
3. Det semantiske niveau (musik som sprog med mening; musik i terapi)
4. Det pragmatiske niveau (musik som interaktion; musik som kommunikation og samhandling)

(Bonde, 2014).

Jeg oplevede i min praktikperiode at særligt det pragmatiske niveau, var relevant for mig. Jeg brugte musikken som en alternativ kommunikationsform og som et redskab til forståelse af klienten, da det ikke var muligt at benytte det verbale sprog i sessionerne. Jeg ser dermed musikken som et redskab til at skabe fælles forståelse, fælles opmærksomhed, samt skabe kontakt og interaktion mellem klient og musikterapeut. Netop disse kerneområder (se nærmere beskrivelse i afsnit 3.1) har mennesker med autisme udfordringer med og musik er derfor medhjælpende til at opmuntre den kommunikative adfærd med andre og kan ligeledes opmuntre til interaktion med andre mennesker (Nurse Journal, 2020).

Nurse Journal (2020) opstiller et eksempel, som er meget sigende i forhold til mit musiksyn i arbejdet med autisme:

“...If we look closely at the way that a band works, it is obvious that the instruments must all interact with one another, but the player only needs to interact with the instrument at first. For children dealing with autism, interacting with others can be difficult, but through introducing an instrument to their therapy, they may bond first with the object and then open up to others interacting with their instruments as well.” (Nurse Journal, 2020).

I musikterapien er det altså muligt at bryde elementerne (f.eks. interaktion) ned i mindre bidder. Et instrument kan bruges som talerør, hvor korrekte ord, grammatik og udtale er ligegyldige faktorer. Efter min mening kan det derfor siges meget enkelt: “Når du kan få *instrumentet/stemmen* til at “kommunikere” med andre (instrumenter/mennesker), så kan *du* kommunikere”.

Jeg ser også musik som en bred, omfavnende mulighed, for påvirke f.eks. flere hjerneområder på én gang og ifølge Nurse journal (2020) er musik og den musikterapeutiske brug af samme, med til at stimulere begge hjernehalvdele fremfor “kun” den ene. Dette betyder, at en musikterapeut ved brug af instrumenter og sang har mulighed for at opbygge og støtte kognitivt aktivitet, så det autistiske barn, gennem dette får mulighed for at opbygge selverkendelse og på den måde forbedret sit forhold til andre mennesker (Nurse Journal, 2020).

Man har historisk set, inden for musikvidenskab og musikæstetik, skelnet mellem 3 forskellige musiksyn. Det absolutte musiksyn, det referentielle musiksyn og det konstruktivistiske musiksyn (Bonde, 2014). Set ud fra disse tre placerer mit musiksyn sig både inden for det referentielle musiksyn og det konstruktivistiske musiksyn, idet jeg kan tilslutte mig de 2 nedenstående citater:

“Det referentielle musiksyn hævder at musik repræsenterer, symboliserer eller udtrykker fænomener uden for musikken, men i menneskets verden: følelser, ideer, oplevelser, historier m. m.. Musikkens betydning er altså knyttet til dem der skaber den og musik er et vidnesbyrd om livet” (Bonde, 2014 s. 81-82).

“Det konstruktivistiske musiksyn (det kommunikative musiksyn - kommunikativ musikalitet), hævder at mening og betydning ikke ligger i musikken selv, men opstår i mødet mellem musikken og menneskene. Disse møder er altid farvet af den sociale og kulturelle kontekst” (Bonde, 2014 s. 82).

1.4.2 Forståelse af behandlingssyn

Mit behandlingssyn er blevet præget af undervisningen på musikterapistudiet på Aalborg universitet. Her lægges der særligt vægt på den psykoterapeutiske tilgang. Under denne tilgang er der flere metode retninger, som har haft indflydelse på musikterapien, herunder bl.a. den person-centreret terapi også kaldet den klient-centreret terapi, som Carl Rogers var ophavsmand til (Bonde, 2014). Metoden arbejder med opbygningen af et jævnbrydigt forhold mellem klient og terapeut og ligeledes udviklingen af et gensidigt tillidsforhold. Inden for denne terapiform vægtes klienten indflydelse i sessionerne og grundbegrebet i metoden nævnes som “ubetinget positiv opmærksomhed”, her er altså tale om at terapeuten respektere og acceptere klientens ønsker i musikterapi-sessionerne. Denne udvikling af en gensidig forståelse er baseret på terapeutens empati og opmærksomhed. Netop terapeutens evne til at agere empatisk i forhold til klienten, dennes opfattelse af verden og dennes følelser, er et vigtigt redskab inden for metoden. Denne empatiske tilgang betyder, at terapeuten skal lægge vægt på den terapeutiske relation, men ikke som et overføringsforhold (Bonde, 2014).

Ud fra mit synspunkt ser jeg kommunikationen til klienten og relationen til klienten som værende hovedfokus i musikterapien. Dette stemmer overens med ovenstående beskrivelse af den person-centrerede terapiform, hvor netop det relationelle forhold mellem terapeut og klient vægtes højt. På trods af klienten i den udvalgte case ikke er i stand til at bruge det verbale sprog, er min opfattelse stadig, at han skal have mulighed for medbestemmelse i sessionerne. Den udvalgte klient er i stand til, ved brug af pictogrammer, at have indflydelse. Her er det altså min opgave som terapeut at støtte klientens valg og anerkende hans interesser. På denne måde undgår jeg som terapeut at være bedrevidende eller belærende over for klienten. Jeg kan modsat blive opfattet som støttende og hjælpsom overfor klienten.

1.4.3 Menneskesyn

I dette speciale læner jeg mig opad det humanistiske menneskesyn. I dette menneskesyn anses mennesker grundlæggende som subjektive og sociale individer, der udvikler sig gennem relationer til andre mennesker og ligeledes er afhængig af sit omkringsværende miljø. Derudover ses mennesket som et mål i sig selv og må aldrig ses som et middel - et menneske, som har frihed til at vælge og som rummer både skabende og bevidste ressourcer (Haupt, 1995).

Det humanistiske menneskesyn ser ikke mennesket som en genstand, men som et individ, der påvirkes af følelser, fornuft, erfaringer og rationalitet. Mennesket ses ud fra en helhedsopfattelse og ikke ud fra delelementer. Menneskets psyke, herunder følelsesmæssige og sociale egenskaber, betragtes i sammenhæng med de fysiske egenskaber. Der er altså ikke fokus på at adskille disse elementer. Der opnås dermed en helhedstænkning af mennesket (Den Store Danske, 2020). For mit vedkommende betyder det humanistiske menneskesyn, i musikterapien, at jeg f.eks. ikke kun har fokus på klientens diagnose - diagnosen er med til at informere mig om, hvilke udfordringer klienten måtte have og hvilke punkter jeg evt. skal være særligt opmærksomme på i forhold til klientens væremåde. Diagnosen styrer dermed ikke mit syn på klienten. Jeg danner mig derfor en

helhedsorientering omkring klienten. Det er derfor også vigtigt at nævne, at klienten *har* diagnosen, men klienten *er* ikke diagnosen.

1.4.3.1 Autismeforståelse

Denne sidste sætning fra ovenstående afsnit, bringer mig videre til en mere uddybende forklaring på, hvordan jeg forstår autisme som diagnose, samt hvordan jeg ser på den minoritet, som har en diagnose indenfor autismspektret.

Overordnet lærer jeg mig op af termen neurodiversitet, også kaldet neurologisk mangfoldighed. Denne term henviser til den forskellighed, som er i vores måde at føle, tænke og opfatte, samt være i verden på (Orsini, 2012). Alle mennesker er forskellige, alle mennesker er unikke, og vi har alle noget at bidrage med. Dette uanset om man tilhører den gruppe mennesker, som man ser som havende en typisk udviklet hjerne, eller om man tilhører en neurologisk minoritet, som f.eks. viser sig som autisme.

Dette betyder også at jeg har min unikke måde at se verden på, og tænke på. Som Orsini (2012) nævner, er der en overordnet holdning til, at mennesker med diagnoser indenfor autismspektret skal have hjælp af den almene befolkning, på den ene eller den anden måde - de skal forbedres eller i bedste fald kureres for deres lidelse, så de kan blive "normale". Denne holdning var for mange år tilbage også den gængse holdning i forhold til f.eks. homoseksuelle, døve eller venstrehåndede. Det var almen viden, at disse mennesker kunne komme af med deres lidelse, hvis de fik hjælp (Orsini, 2012). De fleste er i dag blevet klogere og neurodiversiteten er her blevet alment accepteret.

Hvorvidt det er tillært eller et urinstinkt, så lader det til, at mennesker generelt har en tendens til at ville placere alting i systemer, i rigtig og forkert, og i normal og unormal. Jeg ser dog ikke på mennesker med en autisme spektrum forstyrrelse, som værende unormale eller forkerte. Jeg ser på disse mennesker som ressourcestærke indenfor andre områder end det "almindelige" menneske. Områder, som kunne ses som værende en del af den kognitive profil, som mennesker med autisme besidder, snarere end som afvigelser fra normale, socialt regulerede interaktionsformer (Orsini, 2012). Der er opstået en ide om, at en autisme diagnose er en tragedie og at mennesker med autisme ingen livskvalitet har (Orsini, 2012). Denne holdning deler jeg imidlertid ikke, da jeg som nævnt ovenfor, ser mennesket og *ikke* diagnosen. Det skal dog nævnes, at jeg som kommende musikterapeut, er klar over, at jeg ikke kan afskrive diagnosen og at diagnosen også er medvirkende til at give mig et overblik over den pågældende klient, men diagnosen skal ikke have lov til at definere det menneske, som er foran mig.

Med alt dette sagt, er min holdning ikke, at mennesker med autisme på ingen måde skal have hjælp. Dog ser jeg en forskel i forhold til måden at hjælpe på. Alle kan ikke skæres over én kam, så længe der findes forskellige mennesker, forskellige diagnoser og forskellige holdninger, finder der også forskellige måder at hjælpe eller støtte på. Fra mit syn bør hvert menneske ses ud fra dem selv ("diagnose-stemplet" eller ej) og ikke ud fra en sammenligning med andre eller en sammenligning med hvad der anses som "normalt".

1.5 Disposition

Dette speciale er inddelt i 9 kapitler. Det ovenstående kapitel 1 indeholder specialets problemformulering, min forforståelse, mit menneskesyn, samt begrebsafklaring. Kapitel 2 indeholder relevant teori inden for den udvalgte klientgruppe, samt relevant viden i forhold til

musikterapi med den valgte klientgruppe. I kapitel 3 forefindes et opdateret litteraturreview, som bygger på et litteraturreview udarbejdet i 2019 (se bilag 4). Viden fra dette afsnit vil blive ekspliciteret i teoriafsnittene 3.3-3.5. Kapitel 4 indeholder dette speciales videnskabsteoretiske tilgang, samt metode. I det efterfølgende kapitel 5 præsenteres klienten, samt praktikforløbet, hvorpå indeværende speciale bygger. Dette kapitel giver en forståelsesramme for det efterfølgende kapitel 6, som indeholder specialets analyse, hvor de forskellige udvalgte videoklip præsenteres, ud fra en mikroanalytisk tilgang. Kapitel 7 indeholder specialets diskussion, hvori analysens fund, samt opgavens tilgang og metode diskuteres. I kapitel 8 forefindes specialets konklusion og afslutningsvis præsenteres der, i kapitel 9 en perspektivering.

Kapitel 2: Præsentation af klientgruppen

I dette kapitel beskrives en overordnet præsentation af den udvalgte klientgruppe (børn og unge med en diagnose indenfor det autistiske spektrum). Det beskrives således, hvilke udfordringer, der ses indenfor denne klientgruppe, hvilke diagnose kriterier, der er opstillet fra hhv. WHO (World Health Organization) (ICD-10) og DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), de forskellige typer af autisme inden for spektret, samt hvilke mulige tegn, der typisk ses ift. en autisme diagnose. Afsnit 2.2 beskriver musikterapi i arbejdet med børn og unge med en autisme spektrum forstyrrelse.

2.1 Børn og unge med autisme spektrum forstyrrelser

Autisme spektrum forstyrrelse(r) (ASF) benævnes også som gennemgribende psykologiske udviklingsforstyrrelse(r). Disse udviklingsforstyrrelser er livslange, og mennesker, som får denne diagnose, vil i deres adfærd vise svære afvigelser ift. tre grundlæggende udviklingsområder. Her er der tale om:

- evnen til gensidighed i det sociale samspil
- evnen til kommunikation og sprogudvikling
- evnen til fantasi og forestillingsevne, samt tilstedeværelsen af et repetitivt adfærdsmønster og et særligt indsnævret adfærdsmønster

For diagnosen kræves det derudover, at den afvigende udvikling viser sig før barnet fylder 3 år på et af de tre hovedområder: evnen til socialt samspil, sproglig udvikling eller udviklingen af funktionel symbolsk leg (Trillingsgaard, 2004).

De ovenstående afgrænsninger følger WHO's kriterier (ICD-10).

Udover WHO's diagnosekriterier, findes også fra 2013 DSM-5 fra American Psychiatric Association. Dette diagnosticeringssystem er inddelt på følgende måde, med tilhørende beskrivelser og eksempler for hvert punkt (*min oversættelse*):

A) Vedvarende udfordringer i forhold til social kommunikation og social interaktion på tværs af flere sammenhænge, som manifesteres i følgende:.

- ❖ Udfordringer ift. social-følelsesmæssig gensidighed. Dette kan spænde vidt, f.eks. fra anderledes sociale tilgange og “fejl” i turtagnings-princippet ift. almindelig samtale, til formindsket deling af interesser, følelser eller sindstilstand; at undlade at indlede eller reagere på sociale interaktioner.
- ❖ Udfordringer ved non-verbal kommunikativ adfærd, der bruges til social interaktion. Her lyder spændet fra f.eks. svagt integreret verbal og non-verbal kommunikation; til abnormiteter ift. kropssprog og øjenkontakt eller mangel på forståelse og brug af bevægelser; til en total mangel på non-verbal kommunikation og ansigtsudtryk.
- ❖ Udfordringer ift. at udvikle, opretholde og forstå forhold. Dette spænder f.eks. fra vanskeligheder med at tilpasse adfærd til forskellige sociale sammenhænge eller situationer, til vanskeligheder med at dele fantasifuld leg eller at få venner; til manglende interesse for kammerater (DSM-5, 2020).

B) Begrænsede interessemønstre, gentagne mønstre af adfærd eller gentagne aktiviteter. Disse manifesteres ved mindst to af følgende:

- ❖ Stereotype eller repetitive motoriske bevægelser, ved brug af genstande eller talesproget. Her kan f.eks. nævnes; enkle motoriske stereotyper, opstilling af legetøj eller det at vende forskellige objekter mellem fingrene, ekkolali (papegøje-tale) og idiosynkratiske sætninger.
- ❖ Behovet for ensartethed, ingen fleksibilitet ift. overskridelse af faste rutiner, ritualiserede mønstre som f.eks. ekstrem ubehag ved små ændringer, vanskeligheder ift. overgange, faste tankemønstre, ritualer ift. “hilse-metoder”, det at være nødt til at gå samme vej eller spise den samme mad hver dag.
- ❖ Tilsyneladende ligegyldighed over for smerte / temperatur, negative reaktioner ift. specifikke lyde eller teksturer, overdreven lugt eller berøring af genstande, visuel fascination af bevægelse eller lys (DSM-5, 2020).

De ovenstående symptomer skal være til stede i den tidlige udviklingsperiode.

Dog kan symptomerne ikke blive fuldt ud manifesterede, før sociale krav overstiger begrænsede kapaciteter, eller disse kan blive sløret af strategier, som er lært senere i livet.

Derudover beskrives det i DSM-5, at symptomerne skal forårsage klinisk signifikant svækkelse i sociale, erhvervsmæssige eller andre vigtige områder af den aktuelle funktion (DSM-5, 2020).

Ydermere kan disse forstyrrelser ikke sidestilles med et kognitivt handicap (en kognitiv udviklingsforstyrrelse) eller en global udviklingsforsinkelse. Kognitive handicaps og autisme spektrum forstyrrelser forekommer dog ofte sammen. For at stille komorbide diagnoser indenfor autismspektret og kognitive handicaps, bør social kommunikation være under det, der forventes for det generelle udviklingsniveau (DSM-5, 2020).

Som kort nævnt ovenfor, kan ASF i nogle tilfælde være kombineret med andre udviklingsforstyrrelser, som f.eks. mental retardering eller ADHD (Attention Deficit/hyperactivity Disorder). Derudover kan ASF vise sig forskelligt afhængigt af om man ser på piger eller drenge, børn eller voksne (Eriksen & Sørensen, 2015).

Den første som klinisk beskrev en gruppe børn med de ovenstående vanskeligheder var den østrigsk-amerikanske psykiater og læge Leo Kanner (1894-1981). Han kaldte, i en artikel fra 1943, symptombilledet for *infantil autisme*. Gruppen som Leo Kanner beskrev, er blevet prototypen på autisme (Trillingsgaard, 2004), men når man i dag taler om autisme-diagnosen, taler man om et

autisme-spektrum, dette spektrum strækker sig fra normal udvikling over autistiske træk til forskellige grader af autisme: Let - moderat - svær autisme (Eriksen & Sørensen, 2015; Holt & Mølgaard, 2019).

Autisme kan i følge Anegen Trillingsgaard (2004) overordnet inddeles i fire forskellige diagnoser:

- typisk (infantil) autisme
- atypisk autisme
- aspergers syndrom
- retts syndrom

Typisk (infantil) autisme er som nævnt den grundlæggende form for autisme. Her viser symptomerne sig hos nogle børn allerede inden for de første to måneder af barnets levetid og videre frem til treårsalderen, senest. Symptomerne viser sig inden for alle tre hovedproblematikker - begrænset evne til socialt samspil, kommunikation og stereotype adfærdsmønstre. Det anslås, at 75% af børn med infantil autisme også er mentalt retarderede i større eller mindre grad (Eriksen & Sørensen, 2015; Holt & Mølgaard, 2019). En uddybende beskrivelse af de tre resterende diagnosetyper forefindes i bilag 8.

Grunden til at et barn får ASF kendes ikke, dog tyder neurobiologisk, neuropsykologisk og neurologisk forskning på, at der forefindes en neurologisk grund til de massive vanskeligheder angående kommunikation, socialt samvær, samt de vanebundne og ritualistiske adfærdsmønstre, som børn med ASF har (Trillingsgaard, 2004). Det anslås, at mellem 35-55.000 mennesker i Danmark har ASF og antallet af individer, som får diagnosen er stigende. Der er altså tale om, at omkring 1 % af den danske befolkning har ASF (Eriksen & Sørensen, 2015; Holt & Mølgaard, 2019).

Possible signs of ASD
Children with ASD might: • not respond to their name by 12 months of age • not point at objects to show interest (point at an airplane flying over) by 14 months • not play "pretend" games (pretend to "feed" a doll) by 18 months • avoid eye contact and want to be alone • have trouble understanding other people's feelings or talking about their own feelings • have delayed speech and language skills • repeat words or phrases over and over (echolalia) • give unrelated answers to questions • get upset by minor changes • have obsessive interests • flap their hands, rock their body, or spin in circles • have unusual reactions to the way things sound, smell, taste, look, or feel.

Figur 2: Skema over mulige tidlige tegn på ASF

ASD = Autism Spectrum Disorder

(Centers for Disease Control and Prevention, 2010 i Kern, Whipple, Wakeford, Guerrero, Walworth,, Aldridge, ... & Lim, 2012, s. 30).

2.2 Musikterapi med børn og unge med autisme spektrum forstyrrelser

Forskningsundersøgelser og kliniske rapporter har vist, at musik, der skabes spontant og kreativt gennem fleksibel og struktureret improvisation, er medvirkende til at tiltrække opmærksomheden og frembringer engagement hos børn med ASF. Derudover fremmes også udviklingen af gensidig, interaktiv kommunikation og leg (Wigram & Gold, 2006). Brugen af aktiv musik fremmer interesse og motivation i en sådan grad at fælles opmærksomhed opstår, ydermere opstår en større tolerance for delt engagement. (Wigram & Gold, 2006).

Wigram og Gold (2006) nævner, hvordan europæiske musikterapeuter benytter klinisk improvisatorisk musik som hovedintervention i terapien (med børn med ASF). Denne interventionsform kræver ingen specielle musikalske evner eller kompetencer for barnet, og på den måde "tillades" det, at musikken benyttes som en direkte udtryksform ift. beskrivelse af barnets følelser og personlighed (Wigram & Gold, 2006).

Holck (2011) beskriver, hvordan der i en lang årrække har været benyttet musikterapi i arbejdet med børn med ASF (Geretsegger, 2015). Endvidere hvordan de første case-beskrivelser går tilbage til 1940'erne. Det er altså ikke uden forskningsmæssig evidens, at det proklameres, at musikterapi har en signifikant effekt for børn med ASF (Holck, 2011). De punkter hvor musikterapien kan gøre en forskel er f.eks. i forhold til verbal og non-verbal kommunikation, adfærdsændringer, sociale færdigheder og emotionelt samspil (Reschke-Hernández, 2011 i Holck, 2011; Geretsegger, Elefant, Mössler & Gold, 2014).

Antonietti (2018) beskriver, hvordan målet med musikalske (behandlings)-interventioner i arbejdet med børn med autisme, ofte er at forbedre sociale færdigheder. For at udvikle disse færdigheder, er de musikalske aktiviteter ofte sammensat med en række underliggende kompetencer, som skal tilegnes (Antonietti, 2018).

At bruge musikken aktivt kan hjælpe og motivere børn med ASF og resultere i fælles engagement og fælles opmærksomhed (Antonietti, 2018).

Der findes mange typer for musikterapi, som til storhed bruges, dog bliver særligt *improviseret musik terapi* (se bilag 9 for uddybende beskrivelse) brugt hyppigt i arbejdet med børn med ASF. Improviseret musikterapi er en effektiv interventionsform, og der er her fokus på den spontane kommunikation, selvudtryk og hvordan man interagerer i sociale sammenhænge (Antonietti, 2018). Den musikalske interaktion, som opstår i musikalske improvisationer, kan forstås og beskrives som en non-verbal eller en førsproglig kommunikationsform. Dette medvirker til, at mennesker med et verbalt sprog får adgang til førsproglige oplevelser, at non-verbale mennesker interagerer kommunikativt uden ord og giver alle parter adgang til et mere emotionelt og samværsorienteret niveau, som kan være svær at nå gennem det verbale sprog (Alvin, 1991 i Geretsegger, 2014).

Når en musikterapeut benytter sig af improvisation, betyder det, at terapeuten er i stand til løbende at afstemme og matche barnets (skiftende) udtryk, i modsætning til f.eks. et nummer afspillet fra en CD eller lign. Når terapeuten har sin opmærksomhed på barnet, er det også muligt at følge barnets puls (hvis barnet vipper eller gynger), imitere barnets lyde eller matche barnets dynamiske karakter på instrumenterne (Holck, 2011).

Flere studier har vist, at mennesker med ASF har en præference for auditive stimuli i musikken, frem for andre kilder til stimuli. Derudover har flere studier også fundet, at mennesker med ASF lader sig stimulere i længere tid af musik, sammenlignet med andre børn uden ASF (Antonietti, 2018). Holck

(2011) påpeger, at musikinstrumenter og musik generelt har en umiddelbar tiltrækningskraft hos de fleste børn med ASF (se bilag 9 for uddybende beskrivelse). Dette kan ses i musikterapi-litteraturen, samt fra fortællinger fra forældre til børn med ASF og fra voksne med ASF. Denne interesse for musikinstrumenter og for musikken giver mulighed for at fastholde barnets opmærksomhed - en opmærksomhed, som betyder alt i forhold til, at der kan opstå et samspil mellem barnet og eksempelvis. terapeuten (Holck, 2011). I forhold til det sociale samspil ses imitation som havende en meget betydningsfuld rolle i autisdeforskningen - imitation kan medvirke til at engagere et barn med ASF til at indgå i et socialt samspil og ydermere ses en sammenhæng mellem forekomst af imitation og senere udvikling af sprog og fælles opmærksomhed (Holck, 2011).

Som nævnt ovenfor i afsnit 2.1, har børn med ASF ofte behov for struktur og genkendelighed i deres hverdag for at kunne fungere optimalt. Dette behov har musikterapien også evner til at imødekomme, da musik kan indeholde mange gentagelser og være forudsigelig, samtidig med, at der ved brugen af improviseret musik, opstår variationer i dynamik, rytme, harmoni, melodi og frasering. Når musikken bruges på denne måde, kan der både optræde struktur og genkendelighed, samtidig med, at der kan være variationer til stede (Holck, 2011).

Kapitel 3: Litteraturreview & Teori

I nedenstående kapitel beskrives det teoretiske grundlag for dette speciale. Første del af dette kapitel præsenterer en opdateret version af et litteraturreview udarbejdet i foråret 2019 (se bilag 4). Den opdaterede version, tager udgangspunkt i få nye søgeord for at imødekomme dette speciales problemformulering. Teori fundet ved denne opdaterede version ekspliciteres i teoriafsnittene, som følger efter beskrivelsen af det opdaterede litteraturreviewet.

3.1 Det opdaterede litteraturreview

Følgende afsnit vil indeholde en kort beskrivelse af det opdaterede litteraturreview. Inklusions- og eksklusionskriterier vil være uændret fra Holt & Mølgaard (2019) (se bilag 4), dog med undtagelse af ét inklusionskriterie (*Skal indeholde beskrivelser af virkningen/effekten af musikterapien*). Dette inklusionskriterie blev ikke medtaget, da dette ikke fandtes relevant for problemformuleringen, som den ses opstillet i dette speciale (jf. afsnit 1.2). Ydermere blev der tilføjet to nye søgeord til den opdaterede søgning for at imødekomme problemformuleringen i dette speciale. De to nye søgeord erstattede ordet *communicat**

Søgekombinationerne blev derfor som følger:

- 1) “music therap*” AND child* AND “autism spectrum disorders” AND “joint attention”
- 2) “music therap*” AND child* AND “autism spectrum disorders” AND “non-verbal”

Den første søgekombination gav 435 hits i alt - heraf blev 11 valgt til nærmere gennemlæsning, ud af disse 11, blev 5 vurderet som brugbare til dette speciale (Se bilag 5, figur 1). Den anden søgekombination gav 299 hits i alt - og heraf blev 5 valgt til nærmere gennemlæsning, ud af disse 5, blev 3 vurderet som brugbare til dette speciale (Se bilag 5, figur 2).

De 8 fundne kilders indhold vil blive ekspliciteret i forbindelse med beskrivelsen af teori (afsnit 3.3-3.5). Et samlet overblik over den nyfundne litteratur kan ses i nedenstående skema.

Forfatter(e):	Titel:
Vaiouli, P., & Andreou, G. (2018).	Communication and language development of young children with autism: A review of research in music. <i>Communication Disorders Quarterly</i> , 39(2), 323-329.
Markworth, L. (2014)	Without words: Music as communication for children with autism. <i>Qualitative inquiries in music therapy</i> , 9, 1.
Wigram, T., & Gold, C. (2006).	Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. <i>Child: care, health and development</i> , 32(5), 535-542.
Salomon-Gimmon, M., & Elefant, C. (2019).	Development of vocal communication in children with autism spectrum disorder during improvisational music therapy. <i>Nordic Journal of Music Therapy</i> , 28(3), 174-192.
LaGasse, A. B. (2017).	Social outcomes in children with autism spectrum disorder: a review of music therapy outcomes. <i>Patient related outcome measures</i> , 8, 23.
Nielsen, J. B., & Holck, U. (2019).	Synchronicity in improvisational music therapy–Developing an intersubjective field with a child with autism spectrum disorder. <i>Nordic Journal of Music Therapy</i> , 1-20.
Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2015).	“Bill is now singing”: Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. <i>Autism</i> , 19(1), 73-83
Kim, J. (2006).	The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviours in Children with Autistic Spectrum Disorder.

Figur 3: Litteratur fra det opdaterede litteraturreview

3.2 Introduktion til teori

De nedenstående afsnit præsenterer det teoretiske grundlag for dette speciale. Teori inden for det udvalgte interesseområde er vidtrækkende og det har derfor været nødvendigt at foretage en udvælgelsesproces ift. hvilken litteratur, som fandtes relevant for dette speciale. Ovenstående opdaterede litteraturreview har på den måde dannet grundlag for hvilken litteratur, der syntes relevant. Der forefindes således, i følgende afsnit, viden om fælles opmærksomhed/ intersubjektivitet (afsnit 3.3), herunder turtagning (afsnit 3.3.1). Yderligere beskrives teori ift. kommunikation (afsnit

3.4), herunder forefindes ydermere beskrivelser af kommunikation i musikterapi (afsnit 3.4.1), non-verbal kommunikation (afsnit 3.4.2) og social kommunikation inden for musikterapi (afsnit 3.4.3). Som sidste led i teorien præsenteres begrebet arousalregulering (afsnit 3.5).

3.3 Fælles opmærksomhed / Intersubjektivitet

Selve begrebet fælles opmærksomhed er blevet defineret på mange forskellige måde i flere forskellige studier, hvori der har optrådt forskellige underkategorier i forhold til at definere betydningen af fælles opmærksomhed. (Kim, 2006; Vaiouli, Grimmet & Ruich, 2015). Brugen af begrebet *fælles opmærksomhed* skal i dette speciale ses ud fra den engelske term “joint attention”. Denne betegnelse er dog ofte sidestillet “gensidig opmærksomhed”, “delt opmærksomhed” eller “koordineret opmærksomhed” (Kim, 2006). Fælles opmærksomhed benyttes i sociale interaktioner til at dele en oplevelse eller en genstand mellem individer på en non-verbal måde (Davis, 2016). I alderen 9 til 12 måneder, udviser barnet tiltagende færdigheder inden for fælles opmærksomhed med omsorgspersoner. Typisk udviklede børn, vil således på dette stadie have evnen til skiftevis at have øjenkontakt mellem omsorgspersonen, samt en genstand, som er interessant for både barn og omsorgsperson (Davis, 2016). Denne adfærd er dog særligt hæmmet hos børn med ASF (Kim, 2006). Bruner (1995 i Kim, 2006) beskriver *fælles opmærksomhed* (eng. *joint attention*) som: “*a state or an episode where one shares attention with others*”. Derudover betegnes *fælles opmærksomhed*, på sit mest sofistikerede niveau, som “*meeting of minds*”. Her er der altså ikke “kun” tale om delt eller fælles fokus for opmærksomhed. Der er også tale om en delt eller en fælles kontekst, samt fælles forudsætninger (Kim, 2006; Geretsegger, 2015). “*Meeting of mind*” beskrives yderligere som et meta-kognitivt niveau, som ikke “bare” er svært at bevise, men som også er et niveau, som børn med ASF, har store udfordringer med at nå (Kim, 2006).

Fælles opmærksomhed kan, ifølge Davis (2016), opdeles i to evner: At svare/respondere på og initiere fælles opmærksomhed. At respondere på fælles opmærksomhed involverer at ét individ følger et andet individs blikretning eller gestik (at pege på noget) for at dele en genstand eller en oplevelse (Davis, 2016; Vaiouli et al. 2015). At initiere fælles opmærksomhed indebærer brugen af øjenkontakt, samt fagter, for på den måde at skabe fokus omkring en delt genstand eller en oplevelse med en anden person (Davis, 2016). Gennem evnen til at dele genstande og oplevelser med et andet individ lærer barnet således dets omgivelser at kende og kan dermed benytte denne information til udviklingen af andre evner (Mundy & Thorp, 2007 i Davis, 2016). I følge Mundy & Crowson (1997 i Davis, 2016) er adfærd inden for fælles opmærksomhed en signifikant milepæl ift. udviklingen i barndommen. Inden for al udvikling, opnås diverse færdigheder i sekvenser. Dette gør sig også gældende for udviklingen af fælles opmærksomhed. Blikretning erhverves først - her skifter barnets blik mellem en genstand og omsorgspersonen. Herefter følger evnen til at reagere ift. dele af fælles opmærksomhed, samt evnen til at igangsætte fælles opmærksomhed (Carpenter, Pennington & Roger, 2002 i Davis 2016). Ydermere kan fælles opmærksomheds-adfærd opdeles i to forskellige former for igangsætning. Her er “støttet fælles opmærksomhed” udviklet først.

Denne form for opmærksomhed kræver, at omsorgspersonen og barnet har fokus på den samme genstand, dog skifter barnet ikke dets opmærksomhed mellem omsorgspersonen og genstanden. Det næste, som udvikles, er koordineret fælles opmærksomhed - her skifter barnet dets opmærksomhed mellem omsorgspersonen og en genstand eller en oplevelse (Davis, 2016). Efter udviklingen af denne koordinerede fælles opmærksomhed, følger udviklingen af gestik og herefter følger udviklinger er sproget (ord), for at tiltrække omsorgspersonens opmærksomhed (Davis, 2016).

Filey (2002, i Kim, 2006) indikerer, at opmærksomhed kræver kompleks neuro-adfærdsmæssig-koordination, som er fundamentet for andre funktioner. Herunder kommunikation og social interaktion.

Nielsen og Holck (2019) beskriver hvordan Trevarthen (1998, 2017), skelner mellem primær og sekundær intersubjektivitet, inden for “typisk udvikling”. Den primære intersubjektivitet er eksisterende fra barnet bliver født, hvor det er i stand til, spontant at imitere omsorgspersoner og derved indgå i proto-konversationer (Trevarthen, 2017 i Nielsen & Holck, 2019). Senere, i seks til ni-måneders-alderen, begynder børn at udvikle den sekundære intersubjektivitet (Trevarthen, 1998 i Nielsen & Holck, 2019), her opdager barnet hvordan indre subjektive oplevelser potentielt kan deles med andre og ifølge psykolog og psykoanalytiker Daniel Stern (2000), er de i stand til at opleve fælles opmærksomhed, fælles intentioner, samt fælles følelser. Barnet kan således opleve intersubjektivitet, hvis der er en fælles betydningsramme, samt fælles kommunikationsmidler, som f.eks. kropsstilling, ansigtsudtryk og gestus (Stern, 2000). Intersubjektivitet indebære, i følge Stern (2000), at et barn opdager, at det har sin egen psyke, og at denne psyke er forskellig fra andres, samt at barnets psyke kan være i kontakt med en andens psyke (Stern, 2000).

Gradvist vil fælles opmærksomhed og den fælles oplevelse, som opstår i samspillet mellem et barn og andre kommunikative partnere, føre til udviklingen af fælles engagement og social kommunikation (Vaiouli et al. 2015). Flere studier har påvist vigtigheden af fælles opmærksomhed (eng. joint attention) ift. udviklingen af sociale kompetencer, turtagning i den verbale kommunikation, det verbale sprog mm. (Vaiouli et al. 2015).

Stern (2000) nævner, at det at følge en andens synsretning, samt pegebevægelsen er to af de ydre handlinger, som gør det muligt at indgå i fælles opmærksomhed eller etableringen af fælles opmærksomhed (Stern, 2000).

3.3.1 Turtagning

Da mennesker, rent neurologisk, ikke er i stand til at forstå et andet menneskes udsagn samtidig med at skulle formulere sig, taler mennesker sammen, hvor de skiftes til at tale og lytte. Samtaleparterne benytter sig således af en række implicite non-verbale cues for at få samtalen til forløbe progressiv. Disse non-verbale cues (nik, øjenkontakt, tonefald og ansigtsudtryk) hjælper parterne til at finde ud af, hvem der skal tie, og hvem der skal tale (Holck, 2002).

Holck (2002) beskriver, hvordan spædbørn fra ca. seks-ugers alderen retter blikket specifikt mod ansigter, som taler på samme tid, udvikler disse tidlige lyd-imitationer sig til små lyd-dialoger mellem mor og barn (Holck, 2002). Disse proto-konversationer karakteriseres ved, at mor og barn på skift giver lyd fra sig, dette fordi de tydeligvis er i stand til at høre deres egen lyd i forhold til den andens lyd. Skulle moren, af den ene eller anden grund, undlade at svare barnet, da gentager barnet sin lyd. At det “verbale-kommunikationsmønster” allerede er til stede i to-måneders alderen, kan påvises af barnets evne til at indgå i en veksel-dialog så tidligt (Holck, 2002).

Disse små lyd-dialoger kan efterhånden udvikle sig til små serier af lyd-imitationer. I disse imitationer, er der mulighed for variationer med hensyn til lydkonturer, klang, accent, timing osv. (Holck, 2002).

Holck (2014) beskriver, hvordan der opstår en forøget interesse, når mennesker med betydelige (neuralt betingende) funktionsnedsættelser bliver imiteret, og ofte også når der opstår gensidig imitation. Denne sammenhæng er blevet specifikt påvist og anvendt aktivt indenfor autismeforskningen. Dette skyldes at *“imitation synes at være det første trin frem mod øget social opmærksomhed, fælles opmærksomhedsfokus og evt. sprogudvikling hos børn med en autisme spektrum forstyrrelse”* (Holck, 2014 s. 134)

Musikterapi kan, vha. af musikken, støtte mennesker, som af neurale årsager har udfordringer ift. at indgå i et timet tur-samspil. Ydermere kan det have negative konsekvenser ift. tilknytning, når der sker vedvarende sammenbrud i samspillet - grundet en manglende evne til at indgå i synkroniserede tur-samspil (Hart, 2006 i Holck 2014).

3.4 Kommunikation

Kommunikation er siden antikken blevet undersøgt systematisk, dog blev emnet særligt interessant i det tyvende århundrede. W. Barnett Pearce beskriver udviklingen som revolutionerende, hvilket skyldes i høj grad udviklingen af kommunikativ teknologi, f.eks. tv, radio, telefoner, computere og satellitter (Littlejohn & Foss, 2010).

Som Ulla Holck (2002) nævner, kan kommunikation beskrives på mange forskellige måder. Hun henviser ligeledes til Stephen Littlejohn (1999, i Holck, 2002), som i sin omfattende gennemgang af forskellige kommunikationsteorier henviser til en oversigt med 126 definitioner på kommunikation (Holck, 2002). Der bliver ofte sat lighedstegn mellem kommunikation og verbal kommunikation, dog er adskillelsen mellem det non-verbale og verbale, i de kommunikative processer, sjældent entydig (Holck, 2002). Det ses i litteraturen, hvordan begreberne interaktion og kommunikation ofte benyttes i flæng. Handlinger, der derfor er beskrevet som interaktive ét sted, kan derfor blive beskrevet som kommunikative et andet sted. Generelt opfattes kommunikation som en mere intentionel, konventionel og målrettet udtryksform, hvor interaktion optræder for enten at understøtte den kommunikative proces eller for interaktionens egen skyld (Holck, 2002). Schuler Prizant og Wetherby (1997, i Holck, 2002) inddrager tidlige samspil, med afsæt i spædbarnsforskningen. Disse tidlige samspil har ikke tidligere været opfattet som kommunikative. Der nævnes: *Præ-intentionel kommunikation & Præ-symbolsk kommunikation*.

Præ-intentionel kommunikation beskrives som lyde, adfærd eller ansigtsudtryk, som endnu ikke kommunikerer med klare mål eller hensigter og disse hører udviklingsmæssigt til fra to- til seks måneders alderen (Schuler, Prizant et al. 1997, i Holck 2002).

Præ-symbolsk kommunikation beskrives som lyde, adfærd eller ansigtsudtryk, som dels har en konventionel form, og dels er intentionelt kommunikative. Her kan f.eks. nævnes; “det at pege” som en tidlig form for præ-symbolsk kommunikation, som dels indikerer, at man skal se i en bestemt retning og dels er intentionel. Evnen til at pege udvikles ved ni måneders alderen - her “afløser den præ-symbolske periode den præ-intentionelle (Schuler, Prizant et al. 1997, i Holck 2002).

Prælinguistiske kommunikationsformer er vigtige forudsætninger for meningsfulde sociale interaktioner og udvikling af sprog (Keen, Meadan, Brady, & Walle, 2016 i Vaiouli & Andreou, 2018).

Spædbarnsforskning viser, at stemmen fra fødslen og gennem hele livet fungerer som et

kommunikationsmiddel (Bullowa, 1979; Papousek, 1996 i Salomon-Gimmon & Elefant, 2019). Gråd udgør fra livets begyndelse en form for samspillende kommunikation for spædbarnet og barnet udvikler gradvist lydende til forskellige stavelser (Salomon-Gimmon & Elefant, 2019). Børn benytter altså lyde og lydcombinationer til at kommunikere med omverdenen fra en meget tidlig alder (Vaiouli & Andreou, 2018).

Omsorgspersonen støtter og opmuntrer barnets lyde gennem en kontinuerlig vokal-interaktion med barnet (Papousek & Papousek, 1977 i Salomon-Gimmon & Elefant, 2019). Ydermere hævdede den franske psykoanalytiker, Didier Anzieu, at der i livmoderen allerede eksisterer et vokalt rum - dette kaldte han for "*the audio-phonetic skin*". Det beskrives, hvordan Anzieu mente at dette rum er ansvarlig for at forme vores kommunikations- og bevidsthedsevner (Salomon-Gimmon & Elefant, 2019).

Ifølge udviklingspsykolog Daniel Stern kommunikerer spædbørn gennem vokaliseringer og med disse vokaliseringer bliver det muligt for barnet at udtrykke basale behov samt følelser (Salomon-Gimmon & Elefant, 2019; Stern, 2000).

Stern beskriver yderligere, hvordan omsorgspersoner i et samspil med barnet, reagerer på disse vokaliseringer. Det bliver på den måde muligt for barnet at udvikle sine kommunikative evner, såvel som sine sociale- og følelsesmæssige færdigheder (Salomon-Gimmon & Elefant, 2019).

Ifølge flere teorier lader det til, at brugen af stemmen udgør et af de primære kommunikations-medier for mennesker (Salomon-Gimmon & Elefant, 2019).

3.4.1 Kommunikation i musikterapi

Anvendelsen af musik til udviklingen af sproglige evner, i arbejdet med børn med autisme, er blevet identificeret som værende gavnlig og flere studier indikerer at brugen af musik og sang-baserede interventioner forstærker/forbedrer både social lydhørhed og sproglige færdigheder. Derudover indikerer flere studier ligeledes, at der findes potentiale for at musik kan fremme præverbal, samt verbal kommunikation og social interaktion, hos børn med autisme i en musikterapeutisk kontekst (Vaiouli & Andreou, 2018).

Finnigan og Starr (2010 i Vaiouli & Andreou, 2018) undersøgte effekten af en musikterapi intervention i forhold til at fremme social adfærd (øjeblikkontakt, imitation og turtagning), samt social undvigende adfærd (skubbe legetøj væk og rykke væk). Dette studie involverede et barn med autisme i et single-case forskningsdesign. Forskerne fandt, at brugen af musik som værende en effektiv, engagerende strategi, som forbedrede klienternes præ-verbale kommunikationsformer (Vaiouli & Andreou, 2018)

I musikterapi kan brugen af improviseret musik skabe en kontekst, hvori terapeuten og klienten kan relatere til en fælles oplevelse (Perry, 2003 i Markworth, 2014). Musik kan benyttes som et kommunikativt medium, som støtter et engagement, og som ydermere muliggør kommunikation inden for det enkelte barns evner (Vaiouli & Andreou, 2018).

Perry (2003, i Markworth, 2014) fandt, at udviklingen af intentionel kommunikation var et vigtigt skridt i den proces, det er at forbedre kommunikative færdigheder. Det engagement, som musikken kan facilitere, giver mulighed for at opleve fælles intentioner, samt fælles opmærksomhed. Derudover kan musikken også (gen)skabe rammerne for udviklingen af sprog, i en udviklingsmæssig tilpasset social kontekst (Vaiouli & Andreou, 2018).

Det ses i flere studier, hvordan der er mange ligheder mellem den non-verbale kommunikation i det tidlige samspil mellem mor og barn og i interaktioner mellem en musikterapeut og en non-verbal

klient (Nordoff & Robbins, 2007 i Markworth, 2014). Her kan bl.a. nævnes skift ift. tempo, dynamik, frasering, intonation, melodi og rytme i nuet, både fra klienten og terapeuten. Dette tyder på en medfødt kommunikativ kapacitet i ved brug af musiske elementer. (Markworth, 2014). Ifølge Pavlicevic (2000, i Markworth, 2014) faciliterer improvisationer i musikterapi, en naturlig kommunikativ ressource - nemlig mekanismerne ift. non-verbal kommunikation. Resultater i flere studier viser, hvordan musik fremmer non-verbale alliancer og non-verbal kommunikation. Derudover beskriver de forskellige studier ligeledes de iboende kvaliteter, som findes i musik og som lader til at facilitere disse kommunikative interaktioner (Markworth, 2014).

Markworth (2014) beskriver hvordan musikkens unikke sprog involvere det at lave; *musikalske udmeldinger*, at foreslå *musikalsk direktion*, at stille *musikalske spørgsmål*, samt indlede til *musikalske "samtaler"* (mine kursiveringer). Disse underkategorier illustrerer forskellige aspekter ift. til den unikke proces, der sker når der skabes et musikalske "sprog" mellem en terapeut og en klient. På trods af underkategoriernes separate opdeling, skal disse dog ses som sammenhængende i samspillet (Markworth, 2014). Gennem udviklingen af det musikalske sprog mellem terapeut og klient, benytter disse musikken til at kreere udtalelser, for på den måde at dele ideer, samt at få valideret kommunikationen (Markworth, 2014).

Salomon-Gimmon & Elefants (2019) forskning fokuserede på brugen af vokalisering under improvisatorisk musikterapi med børn med autisme. Denne forskning viste, at børnenes vokale kommunikation udviklede sig gennem musikterapisessionerne, og ydermere viste forskningen, at udviklingsmønstrene i kommunikationen ikke var simple, men derimod komplekse (Salomon-Gimmon & Elefants, 2019).

Musik er altså blevet identificeret som en spirende praksis i arbejdet med sprog-udvikling hos børn med en autisme spektrum forstyrrelse. Der er tale om brugen af musik i enten en musikterapeutisk kontekst og/eller som en del af andre tværfaglige tilgange, f.eks. tale- og sprogterapi, specialundervisning og/eller musikundervisning (Vaiouli & Andreou, 2018).

3.4.2 Non-verbal kommunikation

Holck (2002) beskriver, hvordan non-verbal adfærd klassificeres på mange måder afhængigt af fokus. Hun nævner ligeledes, hvordan der er uenighed om, hvorledes der i den kommunikative proces indgår non-verbale aspekter (Holck, 2002). I indøværende speciale har jeg særligt fokus på gestik (brugen af håndtegn) og brugen af non-verbale lyde.

Ifølge Adam Kendon (1987, i Holck, 2002) er gestik en overordnet betegnelse for bevægelser, som (med-) skaber en form for mening. Gestik kan følge talerytmen eller accentuere det sagte, derudover kan gestik ligeledes udtrykke tegnmæssig betydning. Ydermere benyttes gestik til at organisere turtagning. Her indikerer nik og blikadfærd, at den anden kan fortsætte (Holck, 2002).

I forhold til den non-verbale kommunikation i musikterapeutiske situationer, kan terapeut og barn sammen opbygge nogle "private" pragmatiske koder. Disse koder har en bestemt mening og bliver således betydningsfulde inden for barnets og terapeutens relations-historie. Der dannes altid, i en relation, en pragmatisk kontekst til at forstå hinandens handlinger. I samspil, hvor den ene part har udfordringer ift. kommunikation, er en fælles opbygget ramme om samspillet en betingelse for, at en "aflæsning" af hinandens handlinger (som meningsfulde og intentionelle inden for den lokale kontekst) muliggøres (Holck, 2002).

Hvor de tidlige samspil altså foregik dyadisk (subjekt-objekt eller subjekt-subjekt), kan samspillet i den sekundære intersubjektivitet foregå triadisk omkring fælles oplevelser af ting eller begivenheder (subjekt-subjekt-objekt). Barnet begynder hermed at formidle et budskab eller en hensigt med sin kommunikation, og dette er tæt forbundet med brugen af "konventionelle tegn" (ord og gestik) (Holck, 2002). Denne intentionelle involvering viser sig konkret ved, at barnet fra seks- til ni-måneders alderen begynder at se frem og tilbage mellem omsorgspersonen og en genstand, dette for at kontrollere om personen kigger på det samme, som barnet selv kigger på (Holck, 2002).

Desuden begynder barnet fra 9 til 12-måneders alderen at bruge tidlige "konventionelle tegn" som pege og lyde, for netop at give udtryk for, hvad omsorgspersonen skal se på (Holck, 2002).

I takt med barnets udvikling af pege og imitationer af sproglyde, viser barnet ligeledes en begyndende evne til at forstå og bruge konventionel (tillært)kommunikation. Bates (1979 i Holck, 2002) henviser med ordet "konventionel" til, at gestik og lyde har en funktion og en form, som både omsorgsperson og barn er enige om, og som for begge parter opfattes som meningsfulde. På dette tidlige tidspunkt, har lydene dog stadig en "privat-konventionel" karakter, da meningen kun forstås af barnet og omsorgspersonen. Det er dog de samme lyde, som benyttes i samme slags situationer og om samme hensigt. Disse lyde bruges altså i bestemte situationer og er enslydende fra gang til gang, så omsorgspersonen ved, hvad der menes (Holck, 2002).

Ifølge Vaiouli og Andreou (2018) viser forskning, at mere end 30% af børn med autisme har manglende evner i forhold til at kommunikere ved brug af det verbale sprog, og ydermere oplever disse børn udfordringer i forhold til at forstå sammenhængen i det verbale sprog. Det beskrives yderligere, hvordan flere af disse børn aldrig vil udvikle et funktionelt verbalt sprog (Vaiouli & Andreou, 2018).

Udfordringer i forhold til sprog er ofte blandet med udfordrede evner i forhold til social interaktion. Denne blanding udgør derfor vigtige mål inden for tidlig intervention ift. børn, der kunne have en autisme spektrum forstyrrelse. Overordnet er det evner inde for det socio-kommunikative, samt verbale sprog-færdigheder, der anses som værende vigtige tidlige interventions-mål (Vaiouli & Andreou, 2018).

3.4.3 Social kommunikation inden for musikterapi

Ifølge Geretsegger (2015) dukkede der sidst i 1960'erne og først i 1970'erne en tilgang op, som kaldtes *child-centered* tilgang. Denne tilgangs primære mål er at etablere kommunikation gennem musikalske aktiviteter. Tilgangen benytter improvisatoriske teknikker, som afstemmes til barnets adfærd - dette for at facilitere motivation og opmærksomhedsfærdigheder, såvel som social interaktion og interpersonel kommunikation (Geretsegger, 2015).

Historien inden for brugen af musik, samt musikterapi i arbejdet med børn med ASF ift. at opnå sociale færdigheder, er lang (LaGasse, 2017). Forskere har undersøgt effekten af musikterapi ud fra flere forskellige tilgange ift. at facilitere sociale evner og kommunikation. Blandt disse forskellige tilgange, er der én fællesnævner, og dette er brugen af musikalske stimuli og musikalsk engagement - dette for at skabe et fundament for forbedret socialisering hos børn med ASF (LaGasse, 2017). Ifølge LaGasse (2017) er musikterapi en unik behandlingstilgang, som benytter musikalske oplevelser, der er i stand til at engagere børn i en meningsfuld interaktion med andre. Det lader til, at musikterapeutiske interventioner har en positiv effekt ift. sociale evner, inklusiv øget engagement,

øget emotionelt engagement og forbedret social interaktion (LaGasse, 2017).

De rytmiske og strukturelle elementer, som musik består af, danner et ydre anker, som hjælper børn med ASF med at respondere, forudsige og organisere (LaGasse, 2017). Forskningen viser altså, at musikterapi kan forøge sociale rutiner, forbedre evnen til fælles opmærksomhed, forbedre evnen til at indgå i interaktioner med jævnaldrende, forbedre kommunikative evner, og forbedre kognitive sociale færdigheder. Denne omfattende forskning beviser, at musikterapi kan fremme ændringer ift. social adfærd hos børn med ASF, dog er der til stadighed brug for mere forskning på området (LaGasse, 2017).

Særligt brugen af improvisatorisk musikterapi har vist sig at øge fælles opmærksomhed, sociale-emotionelle færdigheder, non-verbalt socialt engagement og socialt engagement. Det beskrives, hvordan musikterapeuten følger klientens musikalske udspil ved at skabe spontane musikalske udtryk, for på den måde at initiere til musikalsk og non-musikalsk respons (LaGasse, 2017). Forskere rapporterer yderligere, at der registreres flere øjeblikke med "glæde" og emotionel synkronitet", når børn med ASF deltager i improvisatorisk musikterapi, f.eks. sammenlignet med lege-situationer (LaGasse, 2017).

Også Vaiouli et al. (2015) fandt, at musikterapi interventioner er en meget lovende praksis ift. at fremme socialt engagement hos børn med en autisme spektrum forstyrrelse. Deres research indikerede forhøjede niveauer ift. ansigts-fokus, respons ift. fælles opmærksomhed, samt initiering af fælles opmærksomhed (Vaiouli et al. 2015).

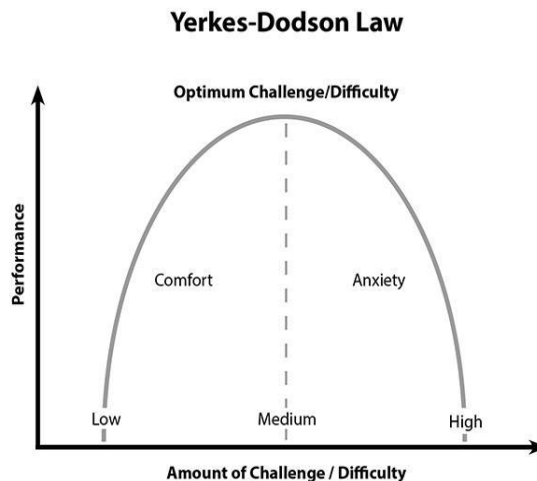
3.5 Arousalregulering

Holck (2014) nævner, hvordan et samspil mellem omsorgsperson og barn (terapeut og klient) kræver gensidig årvågenhed og opmærksomhed - til at regulere aktivitetsniveauet behøver spædbarnet (klienten) hjælp fra omsorgspersoner (terapeuten). Årvågenhed styres af styres, neurologisk set, af hjernens arousalsystemer, som har udspring i hjernestammen (Holck, 2014). Yderligere beskrives det, hvordan *"øget arousal er udtryk for en aktivering af nervesystemet; jo højere arousal des mere aktivitet, årvågenhed og opmærksomhed"*

(Fredens 2012, i Holck, 2014).

Dette høje arousalniveau er dog "kun" hensigtsmæssig til en vis grad, da et (for) højt arousalniveau, har den modsatte effekt (jf. Yerkes-Dodsons lov) (Holck, 2014). Evnen til at regulere arousal er påvirket hos mennesker med neurologiske skader, det kan derfor være udfordrende at finde en måde at øge arousal på, så det giver en udadrettet opmærksomhed (Fredens, 2012 i Holck, 2014).

Ifølge Fredens (2012) er arousal et udtryk for aktivering af nervesystemet. Denne aktivering fører til sensorisk vågenhed, øget hjertefrekvens og blodtryk, samt vilje til at reagere. Fredens (2012) beskriver en sammenligning mellem arousal og et komfur med termostat. Er der således skruet helt



Figur 4: Yerkes-Dodsons lov

ned for arousal, sover man, skrues der lidt op for “varmen”, begynder man at vågne, der er dog ikke energi til alt for meget. Dog vil “varmen” på et tidspunkt være indstillet tilpas, og her skal man være varsom, for det er også muligt at skrue for meget op for “varmen” - så brænder det hele på; på dette tidspunkt kan den indre termostat træde til og nedregulere (Fredens, 2012). For at beskrive arousal kan Yerkes-Dodsons lov benyttes. Loven illustreres som en omvendt U-formet kurve, der stiger til maksimal præstation ved et vist niveau af arousal, hvorefter præstationen falder med stigende arousal. Loven viser således sammenhængen mellem arousal og ydeevne, hvor ydeevnen øges, men kun til et vist punkt. (Fredens, 2012) (Se illustration ovenfor).

Hart (2006) beskriver hvordan *“alle nervesystemer har et toleranceniveau, hvor intensiteten af arousal kan bearbejdes uden særlige forstyrrelser”*. Hvis f.eks. arousalniveauet distancerer sig fra toleranceniveauet, da vil energien benyttes til at komme videre fra den stressfyldte tilstand (Hart, 2006). Hos nogle børn skal der altså meget til for at udløse uro, samt opmærksomhedsforstyrrelser, hvor der hos andre børn ses et begrænset toleranceniveau, og der skal derfor ikke så meget til for at udløse uro eller opmærksomhedsforstyrrelser. Hart (2006) beskriver yderligere, hvordan psykiske funktioner svækkes uden for toleranceniveauet og aktiviteten overtages således af subcortikale områder. Ydermere nævnes det, at når et barn har lært selvregulerende færdigheder, er det muligt, at de cortikale processer kan hæmme aktiveringen af det limbiske system, og på den måde forhindres det, at uhensigtsmæssige følelsesmæssige impulser kommer til udtryk (Cozolino, 2000 i Hart, 2006).

Kapitel 4: Videnskabsteori og metode

I dette kapitel redegøres for dette speciales videnskabsteoretiske tilgang og metode. Først præsenteres det eksplorative forskningsområde. Herefter følger en beskrivelse af de to forskellige designs-metoder - bottom up og top down. I afsnit 4.3 forefindes en beskrivelse af den anvendte mikroanalyse-metode, og herunder beskrives de forskellige trin i processen. Herefter følger en beskrivelse af konstruktivisme, fænomenologi, hermeneutik og et single-case design. Kapitlet afsluttes med et kort afsnit (4.7) om etik.

4.1 Det eksplorative forskningsområde

Som udgangspunkt fokuseres der på to forskellige forskningsparadigmer; objectivist & interpretivist research (Wheeler & Bruscia, 2016). Den kvantitative tilgang (objectivist) søger at få be- eller afkræftet en på forhånd opstillet hypotese og herfra finde én sandhed. Man søger, at de fundne resultater bliver generaliserbare. Her er perspektivet altså nomotetisk. I dette speciale benytter jeg elementer fra den kvantitative tilgang, i form af diagramopstilling, hvori det er forsøgt at analysere klientens adfærd objektivt. Modsætningen til den kvantitative tilgang er den kvalitative tilgang (interpretivist). Denne tilgang fokuserer på en ideografisk tilgang og søger at udforske et bestemt fænomen eller et bestemt emne. Den kvalitative tilgang fokuserer ikke på generaliserbarhed, da der som regel tages afsæt i case-materiale, som ikke er muligt at gentage, og som derfor ikke kan generaliseres (Wheeler & Bruscia, 2016).

Den kvalitative (eksplorative) forskningsmetode defineres ofte i modsætning til den kvantitative (deskriptive) forskningsmetode (Collin & Køppe, 2008). Ridder & Bonde (2014) nævner tre forskellige videnskabsområder; explorativ (exploratory), deskriptiv (descriptive) & kausal (explanatory), i denne inddeling er der fokus på, *hvordan* forskeren indsamler sin viden, frem for hvorvidt der er fokus på, om forskeren indsamler kvantitative eller kvalitative data, og hvorvidt forskeren er objektiv eller reflektiv (Ridder & Bonde, 2014). Set ud fra denne inddeling befinder dette speciale sig inden for det eksplorative forskningsområde.

Det eksplorative forskningsområde har fokus på at skabe forståelse og mening og fortolke ud fra enkeltindivider eller ud fra et enkeltstående tilfælde. Forståelsen af det undersøgte er subjektiv og konteksten er unik. Der er fokus på forskning i “den virkelige verden” (Ridder & Bonde, 2014).

Den indsamlede data kan inden for dette område, bl.a. bestå af observationer i felten, interaktioner, narrativer og dagbogsnotater. Dette speciale befinder sig desuden inden for det eksplorative forskningsområde, da forskningsdesignet er kvalitativt, fleksibelt og benytter case-forskning. For at kvalitetssikre, lægges der vægt på transparens og refleksivitet. I analysen er der ydermere fokus på kodning, kortlægning af mønstre samt meningskondensering (Ridder & Bonde, 2014).

4.2 Bottom up og top down designs

Neergaard (2015) nævner tre forskellige typer undersøgelsesdesign: top down, bottom up og cyklisk (Maaløe 1996 i Neergaard, 2015). *Bottom up design* (Den induktive metode) benyttes i forbindelse med opbyggende undersøgelser og/eller teorigenererende undersøgelser. I dette design følger teorien som regel empirien. Etnografiske og narrative studier falder ofte under denne betegnelse (Neergaard, 2015). Ved den induktive tilgang forsøger undersøgeren at frigøre sig fra eksisterende teori og dermed gå mere “teoriløst” til værks. Baggrunden for den induktive tilgang er, at “kendt” teori kan påvirke

den måde, som virkeligheden ses (Neergaard, 2015). Den deduktive tilgang ønsker at give en forklaring på eller give en forståelse for f.eks. en individ-situation. Jeg har i dette speciale arbejdet både ud fra *top down designet* (deduktivt) og *bottom up designet* (induktivt), idet jeg har taget udgangspunkt i et emne, som jeg har ønsket at få en større forståelse for. Dermed har jeg påbegyndt min undersøgelse ud fra en deduktiv tilgang, idet jeg havde en forudindtaget viden om, at jeg gerne ville undersøge emnet social kommunikation, og dette har jeg til dels valgt empiri ud fra. Samtidig har jeg ladet mig inspirere af forskellige referencer ift. udvælgelse af mine kodningskategorier i forbindelse med min analyse. Jeg har altså delvist forklaret analysen ud fra flere teorier (Neergaard, 2015). Dog startede min analyseproces, uden at jeg havde en forudbestemt konklusion, og derfor har min tilgang været overvejende induktiv. Gennem min analyse vil det være muligt for mig, ved brug af induktionsprincippet, at fremsætte en universel eller generel påstand på baggrund af mine opdagelser og mine fund i denne pågældende undersøgelse.

Når den induktive metode benyttes, betyder det også, som nævnt ovenfor, at det er empirien, som skaber teorien - der arbejdes altså ikke ud fra en eller flere eksisterende teorier eller metoder, derimod arbejdes der ud fra, hvilken retning empirien peger i og data danner derfor grundlaget for at opnå ny viden (Villadsen, 2017). Ved at have denne tilgang til empirien, er det muligt at få en forståelse, uden at den fundne viden skal tilpasses til eksisterende teoretiske forståelser.

Nedenstående afsnit omhandler selve den valgte metode, som benyttes i dette speciale. Der følger således i afsnit 4.3 og 4.3.1 en uddybende beskrivelse af mikroanalyse metoden.

4.3 Mikroanalyse

Den anvendte analysemetode i dette speciale tager udgangspunkt i Ulla Holcks (2007) tilgang til video mikroanalyse. Ved brugen af denne analysemetode observeres hverdagssituationer, og man søger at forstå handlinger og meninger i deres sociale kontekst (Silverman 1993; Wolcott 1990 i Holck 2007). Der benyttes observation i stedet for f.eks. interviews, da det antages, at den deltagende klient ikke er i stand til at svare på spørgsmål, som de fremstilles i interviews (Holck, 2007). Denne metode findes nyttig, hvis man ønsker et redskab, som kan undersøge interaktioner, som er af mere eller mindre implicit karakter (Holck, 2007). Metoden er ydermere yderst brugbar i forhold til at identificere og genkende små tegn på kommunikation og social interaktion i det musikterapeutiske arbejde med klienter med svære kommunikationsvanskeligheder (Holck, 2007). Mit fokus i dette speciale er netop at observere og tydeliggøre forskellige tegn på kommunikation og social interaktion i form af fælles opmærksomhed, regulering af arousal-niveau og udveksling af non-verbale lyde i udvalgt datamateriale i form af videooptagelser (jf. afsnit 1.2).

Holcks (2007) metode tager udgangspunkt i 4 trin:

- 1) Dataudvælgelse
- 2) Transskription
- 3) Horisontal og vertikal analyse
- 4) Fortolkning

4.3.1 Trin i analysen

I forhold til udarbejdelsen af specialets analyse, gennemgik jeg følgende trin med inspiration fra Holcks (2007) mikroanalyse metode.

1. Gennemsyn af alt videooptaget datamateriale, med det formål at udvælge materiale til analysen (Samlet består det optaget videomateriale af 19 sessioner af ca. 20 min. varighed (5 sessioner blev ikke videooptaget, jf. bilag 6).
2. Endelig udvælgelse af videoklip til analysen (2 videoklip).
3. Udarbejdelse af kodnings-kategorier inden for hvert hovedområde (Disse kategorier vil blive forklaret yderligere i afsnit 6.1.1):

❖ **Fælles Opmærksomhed:**

- Øjenkontakt
- Turtagning
- Klientens (M's) indledning af engagement

❖ **Regulering af arousal-niveau:**

Klientens respons ift. musikalsk interaktion, hvor der indgår hhv. bevægelse, sang og instrumentale lyde, med terapeuten.

- Bevægelse
 - Terapeuten (TP) bevæger sig
 - TP sidder roligt
 - M bevæger sig
 - M sidder uroligt
 - M sidder roligt
- Vokal
- Instrumental

❖ **Udveksling af non-verbale lyde:**

- Vokale-lyde
 - TP taler
 - TP synger
- Instrumentale-lyde

4. Kodning og transskribering af de 2 udvalgte klip ved brug af ELAN 5.8.
5. Tilføjelse til horisontale transskriptioner i form af en vertikal analyse
6. Beskrivelse og fortolkning af de udvalgte videoklip.

4.4 Konstruktivisme

Musikterapeut James Hiller beskriver, hvordan konstruktivismens mål er forståelsen af fænomener gennem kvalitative processer (processer/fænomener af interesse som forekommer i naturlige miljøer). Konstruktivismens fokus adskiller sig dermed fra andre erkendelsesteorier (Hiller, 2016). Meningen med disse processer er, at de skal tydeliggøre meninger i stedet for at belyse virkninger og forklaringer på årsager. Den konstruktivistiske tilgang er derfor identificeret ved distanceret observation og efterfølgende beskrivelser af fænomenet. Dette fokus på forståelse er særlig relevant, når man

undersøger menneskets interaktioner og handlinger. Dette begrundes med, at disse (handlinger og interaktioner), i sagens natur, og deres essens er meningsfulde. Fra et konstruktivistisk syn, er det meningerne (og de meningsskabende processer), som folk tilskriver til deres oplevelser, der har størst interesse, og disse er indre processer som er kontekst-bundne, uforudsigelige og uafhængige af naturlove (Hiller, 2016).

Konstruktivisme er en anskuelse, som ikke betragter meningsfuld menneskelig virkelighed som objektiv - ikke som en virkelighed, som er, og som skal afdækkes eller opdages, men betragter nærmere meningsfuld menneskelig virkelighed som konstrueret af individer gennem deres fortolkninger af hinanden og verden, samt interaktioner med samme (Hiller, 2016). Crotty (1998) i Wheeler & Murphy (2016, s. 250) understreges det, at: *“There is no meaning without a mind”* - dog skabes mening ikke udelukkende i et individs forstand (*mind*), da dette ville betyde og indebære en ren form for subjektivisme. Derimod skabes meninger snarere af konstruktioner, eller for at være helt præcis; af rekonstruktioner af vores erfaringer af empirisk virkelighed (Hiller, 2016).

Når der skabes en mening i et samspil mellem individet og omverdenen, er denne mening ikke permanent. Meningen kan ændre sig i det pågældende samspil, når nye erfaringer skaber nye erkendelsesmæssige elementer og viden (Hiller, 2016).

4.5 Fænomenologi

En af de dominerende filosofiske retninger i det 20. århundrede er *fænomenologi*, og Edmund Husserl (1859-1938) bliver ofte betegnet som dets grundlægger. Fænomenologien har bidraget med flere videnskabsteoretiske og erkendelsesteoretiske analyser af mere teknisk art; analyser af begreber som begrundelse, evidens, fortolkning, sandhed, endelighed, forforståelse og intuition (Zahavi, 2008). Ordet “fænomenologi” stammer fra det græske ord *phainomenon*, som betyder “det der viser sig”, og *logos*, som betyder “studie” eller “viden om” (Forinash & Gonzalez, 1989). Fænomenologi kan derfor beskrives som: undersøgelse af viden opnået gennem studie eller erfaring/oplevelse. Som forskningsmetode, søger den fænomenologiske tilgang at undersøge oplevelsen af en begivenhed eller et tilfælde og på den måde bevidstgøre de vigtige egenskaber af den pågældende begivenhed eller tilfælde (Forinash & Gonzalez, 1989).

“Phenomenologists examine what is called the lived experience. This refers to experiences that we, as humans, have in relation to any event that we experience. (...) For the phenomenologist there is no one correct way to experience any [event] – one person's experience is not true and another person's false. Human experiences simply exist and are therefore worthy of investigation.” (Forinash & Grocke, 2005, p. 321)

I ovenstående citat beskriver Michele Forinash og Denise Grocke, hvordan fænomenologien handler om at beskrive menneskers livsverden, samt oplevelser. Den fænomenologiske tilgang undersøger fænomenet upåvirket og åbent, på den måde søges det, at beskrivelserne bliver så troværdige som muligt. Derudover tilsidesættes egne fordomme i undersøgelsen (Forinash & Grocke, 2005; Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015).

Fænomenologien er ikke blot interesseret i en faktuel eller en empirisk redegørelse ift. til forskellige fænomener. Derimod forsøger den fænomenologiske tilgang at afdække det uforanderlige og

væsentlige ved f.eks. bevidsthedsstrømmen, perceptionen, kropsligheden osv. Dog skal det nævnes, at fænomenologien ikke er interesseret i at skelne det væsentlige fra eksistensen (Zahavi, 2008).

Forinash og Grocke nævner, at menneskers oplevelse hverken kan placeres som værende sand eller falsk, men at de oplevelser som menneskets har blot eksisterer, og på den baggrund er de værd at undersøge (Forinash & Grocke, 2005, s. 321).

Som nævnt i ovenstående afsnit, er en central del af fænomenologien at tilsidesætte egne forudindtagede holdninger og forholde sig åbent, når et fænomen undersøges. Dette kaldes også *Epoché* (Kvale & Brinkmann, 2015). *Epoché* indebærer, at forskeren sætter parentes om sin egen forforståelse, for på den måde at opnå en fordomsfri beskrivelse af fænomenet (Forinash & Grocke, 2005). I dette speciale beskrives min forforståelse i afsnit 1.4, og jeg forsøger herefter at undersøge fænomenet så objektivt som muligt - uden at min forforståelse skal have indflydelse på det undersøgte fænomen.

Jeg bevæger mig indenfor den transcendentale fænomenologiske metode i dette speciale. Der fokuseres således på at forstå et fænomen ud fra analyse af fænomenets væsentligste strukturer og derefter beskrive disse. Der konstrueres en beskrivelse af fænomenet ud fra de temaer, som er blevet ekspliciteret i den indsamlede data, for på den måde, at forstå oplevelsen (Jackson, 2016). Den transcendentale fænomenologiske metode bliver også refereret til som den konstruktive fænomenologiske metode, idet den endelige syntese er en bevidst konstruktion af en ny forståelse af fænomenet – denne forståelse er nået gennem en ophøjethed af den naturlige/oprindelige holdning (Jackson, 2016).

4.5.1 Hermeneutik

Som tillæg til den fænomenologiske tilgang benyttes også en hermeneutisk tilgang i dette speciale. Berg-Sørensen (2012) beskriver, hvordan hermeneutikken fokuserer på at skabe mening og forståelse gennem fortolkning. Ofte er der derfor tale om en fortolkningsproces og hermeneutik som en fortolkningskunst. Ifølge filosofen Hans-Georg Gadamer er mennesket grundlæggende et fortolkende væsen, og dette leder til at mennesket søger at forstå sin omverden via fortolkning (Berg-Sørensen, 2012). Også i hermeneutikken er forforståelse et centralt begreb. Gadamer beskriver, hvordan denne forforståelse giver mulighed for fortolkning samt en åben forståelse af nye fænomener. Et andet centralt begreb inden for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel - denne betegner en cirkulær proces i fortolkningen og forståelsen af fænomener. Det beskrives hvordan fortolkning ses som værende en bevægelse mellem del og helhed (Berg-Sørensen, 2012). Forståelsen af de enkelte delelementer fordrer, at delene ses i forhold til den sammenhæng, de indgår i. Samtidig forstås sammenhængen også kun ved at forstå delelementerne. Den cirkulære bevægelse mellem del og helhed indebærer også ens forforståelse. Forforståelsen ændres, når man opnår en ny forståelse for fænomenet - man får en ny erfaringshorisont, og ens hidtidige forforståelse bliver derfor en ny forforståelse. Denne nye forforståelse kan gennem nye fortolkninger endnu engang ændre sig, og der er derfor tale om en uendelig proces. Den hermeneutiske cirkel handler altså om at opnå nye forståelser ved at skille ad og samle igen (Berg-Sørensen, 2012).

I dette speciale kommer den hermeneutiske tilgang til udtryk gennem min fortolkning og forståelse af fænomenet social kommunikation. Især i kapitel 6 - Analyse, kommer hermeneutikkens cirkelbevægelser frem, da jeg i arbejdet med analysen har bevæget mig mellem forskellige

opstillinger af data og dermed har opnået ny viden og forstået nye dele, som jeg har samlet til en ny forståelse af fænomenet.

4.6 Single-case design

Et single-case design, undersøger systematisk, hvilke antagede effekter, som kunne forekomme ved brugen af specifikke interventioner/behandlinger ift. til et individ eller en gruppe. Forskere inden for musikterapi anvender hyppigt dette design (Jones & Brown, 2016). Det anbefales at benytte et single-case design når der er tale om særlig individuel behandling og når klienten har særlige unikke behov. Mange af de musikterapeutiske studier, som beskriver børn med autisme, benytter denne design-type, da et single-case design er fremtrædende ift. arbejdet med denne klientgruppe (Jones & Brown, 2016). Denne design metode, blev oprindeligt kaldt for *behavioral design*, og var udviklet ift. at have fokus på vigtige sociale adfærdsmønstre, som var mulige at observere og kvantificere, gennem kontrollerede undersøgelser og analyse (Jones & Brown, 2016). Single-case design inkluderer manipulation af en afhængig variabel (f.eks. en musikterapi intervention) og gentagende målinger af denne manipulation på den afhængige variabel (f.eks. observeres en bestemt adfærd ved *baseline-sessionen* og *i behandlings-sessionen*), disse nævnte punkter finder sted i en naturalistisk setting. (Jones & Brown, 2016).

Et single-case design har meget tilfælles med case studier, hvor klienten fungerer som sin egen kontrol, og dette giver mulighed for en intern sammenligning. Som med et kvantitativt case studie, hvor der fokuseres på undersøgelsen af ét individ – således forholder det sig også med et single-case design, ydermere minder denne målbevidste dataindsamlingsprocedure, om det som benyttes inden for kvalitativ forskning (Jones & Brown, 2016). Det er derudover ikke nødvendigt i et single-case design, at de fundne resultater kan videreføres til andre klientgrupper, eller er generaliserbare, da fokus netop er på ét individ (Jones & Brown, 2016). I dette speciale benyttes den mest simple type, inden for et single-case design; et *AB design*. Denne type indebærer etablering af en baseline (A) og introduktionen af en anden tilstand (B). I indeværende speciale er der således tale om; klip 1, fra 4. session (A – Baseline) og klip 2, fra 20. session (B – en anden tilstand – i dette tilfælde musikterapi over længere tid) (Jones & Brown, 2016).

Grunden til at der benyttes baseline-målinger, ift. den afhængige variabel, er for at skabe målbar viden, hvor det er muligt at lave en sammenligning med behandlingen (musikterapien). Sammenligningen af individets performance under baseline og behandling, benyttes for at etablere et funktionelt forhold mellem behandling og individets handlinger. Sammenligningen laves typisk vha. visuel analyse i form af grafer (jf. afsnit 6.4) (Jones & Brown, 2016).

4.7 Etik

Jeg skal som studerende på Aalborg Universitet, i forbindelse med mit praktikforløb på musikterapiuddannelsen, følge de etiske principper for Dansk Musikterapeutforening. Jeg har derfor skulle indhente samtykkeerklæringer fra klienter eller disses værger/forældre, derudover har jeg tavshedspligt og pligt til at materiale og/eller oplysninger fra musikterapien, bliver tilstrækkeligt anonymiseret (Dansk Musikterapeutforening, 2016).

I dette speciale er alle personhenførbare data anonymiseret, og klienten omtales derfor som “M”. Ydermere vil praktikstedets navn heller ikke fremgå i dette speciale. For det udvalgte klientforløb er

der indhentet en samtykkeerklæring, som har givet tilladelse til hhv. at udføre musikterapi, videooptage sessioner og benytte den indsamlede data fra forløbet (i anonymiseret form) til dette speciale. Den omtalte samtykkeerklæring findes i bilag 1.

Kapitel 5: Præsentation af udvalgt klient og forløb

Med dette kapitel 5 ønsker jeg at skabe forståelse for og give indsigt i den kontekst, hvorpå mine oplevelser og min undren, ift. social kommunikation, bygger. Derfor indeholder kapitlet en præsentation af klienten og musikterapi-forløbet med klienten, herunder præsenteres yderligere et samlet overblik over det musikterapeutiske forløb med klienten (M). Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af rammerne for musikterapien.

5.1 Præsentation af klient og musikterapiforløb

M er en dreng på 13 år og har diagnosen typisk (infantil) autisme og lider af middelsvær retardering. M har intet talesprog, men bruger forskellige lyde. M benytter piktogrammer i sin hverdag og bruger ligeledes Avaz kommunikations iPad, særligt i spisesituationer. M øver tegn til tale, men tager ikke initiativ selv. Der er lavet ADOS¹ undersøgelse, som viser, at M har massive im- og ekspressive sproglige vanskeligheder, manglende udvikling af socialt samspil samt begrænset og stereotyp interesse- og aktivitetsmønster.

M er somatisk alderssvarende.

M er god til at følge mundtlige anvisninger, men bliver han frustreret, kan han være udad reagerende/selvskadende (bider i sine hænder).

M deltager i skolens morgensamling, hvor der synges og danses, derudover deltager M også i den almene musikundervisning én gang i ugen (For yderligere beskrivelse af praktiksted se bilag 7).

M har i 2016 modtaget musikterapi over ti sessioner, uden nogen mærkbar effekt.

M er generelt en glad dreng, der befinder sig godt i sin hverdag. Han er en meget tillidsfuld dreng, dog med forbehold, da meget små ting kan have meget stor betydning for M.

Han er en meget bestemt dreng, som ved hvad han vil og ikke vil. Han evner at koncentrere sig i længere tid ved iPad'en, men koncentrationen kan svinge ved 1:1 aktiviteter eller ved andre voksen-valgte opgaver. M er en meget aktiv dreng og er i musikterapien meget i bevægelse. M har udfordringer ift. selvregulering af arousal og har vanskeligheder ift. fælles opmærksomhed.

Musikterapiforløbet med M bestod af 3 "assessment-sessioner"/prøvesessioner, samt 21 reelle sessioner (figur 5). Efter de 3 første sessioner blev der af mig udarbejdet en behandlingsplan i samarbejde med supervisor. Musikterapien var skemalagt til 2 gange om ugen på hhv. tirsdage og torsdage (Se bilag 6). På grund af M's udfordringer ift. koncentration havde hver session en længde på ca. 20 min. De sidste 8 sessioner i forløbet havde dog en varighed på ca. 30 min. Efter "assessment-sessionerne" blev der opstillet følgende målsætninger for M i musikterapien:

¹ Autisme Diagnostisk Observations Skema

- ❖ Forbedre M's evne til at imitere
- ❖ Forbedre M's evne til at tage initiativ
- ❖ Styrke fælles opmærksomhed
- ❖ Forbedre M's evne til koncentration
- ❖ Give M en fornemmelse for mestring.

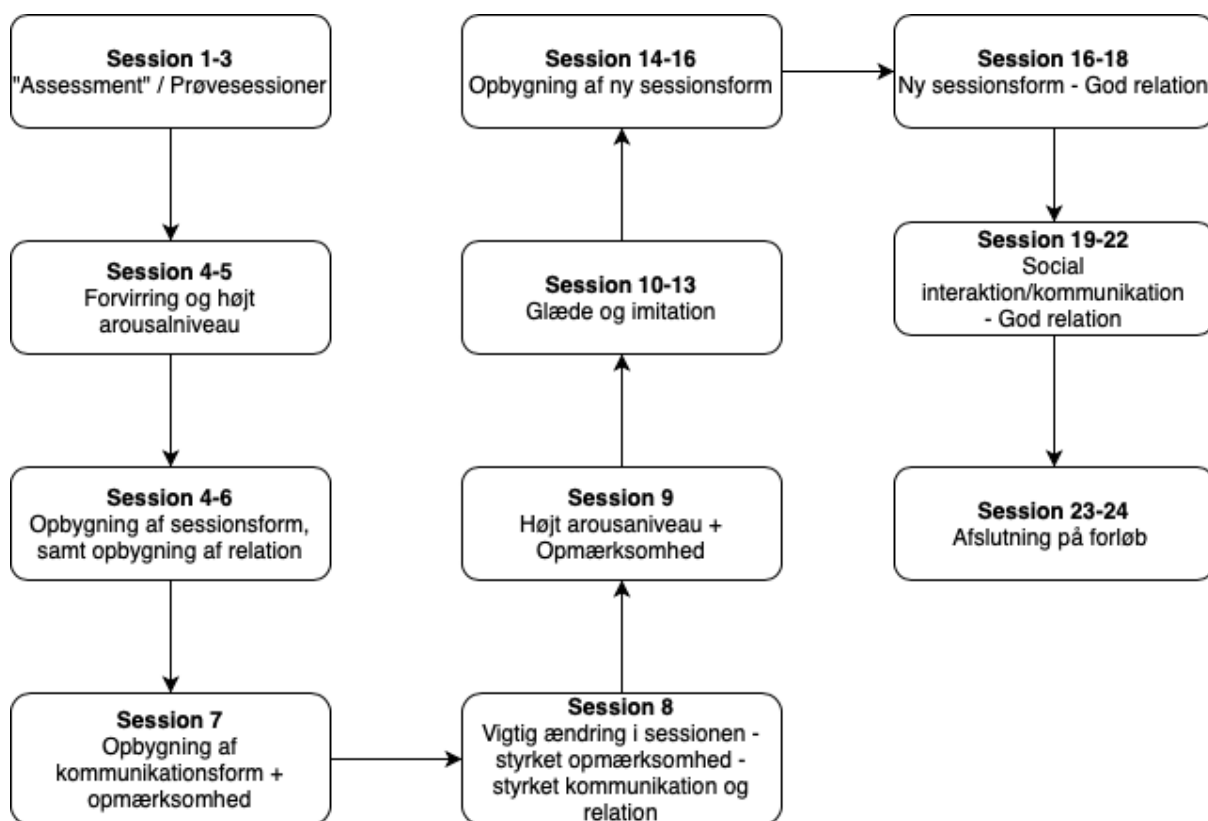
I musikterapien blev brugen af piktogrammer integreret for at styrke den generelle brug af disse i hverdagen, samt styrke og forbedre kommunikationen mellem M og terapeuten.

Musikterapien med M var præget af struktur og genkendelighed. Aktiviteterne i sessionerne var derfor næsten altid de samme, dog kunne små variationer opstå undervejs, ligesom M under de sidste sessioner fik mulighed for at bestemme rækkefølgen på de forskellige kendte aktiviteter. Der var stor fokus på at bruge enkle percussion-instrumenter i musikterapien og ligeledes at bruge instrumenter, og forstærkning (mikrofoner), som interesserede M. På den måde var det muligt for M at spille med, samt opnå en mestringsfølelse. Ydermere blev særligt 2 børnesange brugt gennem de fleste sessioner ("Hej med dig, jeg hedder Kaj" & Hjulene på bussen" (med giraf-variation)).

M deltog gerne i små musikalske improvisations-stykker, men når jeg sang børnesangene, ville han ikke spille, men lyttede i stedet for.

M var meget glad for musikterapien og deltog generelt med stor fornøjelse.

5.1.1 Overblik over musikterapeutisk forløb med M



Figur 5: Flowchart over sessioner, med tilhørende overskrifter

5.2 Præsentation af rammerne for musikterapien

Musikterapien foregik i skolens musiklokale. Her havde vi forskellige instrumenter til rådighed, f.eks.: Et klaver, rytmeæg, klokkespil, xylofoner, et trommesæt, håndtrommer, en klangkasse, en cajon, pivedyr og en akustisk guitar, samt et lydanlæg med tilhørende mikrofoner. Som beskrevet ovenfor foregik sessionerne 2 gange om ugen, altid på de samme dage, på de samme tidspunkter. Musikterapien blev lagt ind som en fast del af M's skema. På den måde blev M's behov for struktur, forsøgt imødekommet. Der var til alle sessioner afsat ca. 30 minutter, nogle sessioner varede dog kortere tid, andre mere tid.

M er nem at distrahere, og der blev derfor brugt afskærmnings-skærme i musiklokalet for at undgå distraktioner og mindske visuelle indtryk. På den måde var det nemmere for M at koncentrere sig i lokalet.

Kapitel 6: Analyse

Dette kapitel indledes med en præsentation af den anvendte analysemetode, herunder beskrives de forskellige kategorier, som analysen tager udgangspunkt i. Selve analysen tager afsæt i de to udvalgte videoklip, og disse klip vil blive analyseret i hvert sit afsnit hhv. afsnit 6.2 og afsnit 6.3. De to analysedele er analyseret ud fra samme fremgangsmåde, og der optræder derfor i hver del en objektiv beskrivelse af klippet (afsnit 6.2.1 og afsnit 6.3.1). Herefter følger de vertikale analyser inden for hvert hovedområde (jf. afsnit 6.2.2 og afsnit 6.3.2). Som afslutning på hver analysedel præsenteres en opsummering, og som afslutning på hele kapitlet og dermed på analysen præsenteres en afsluttende sammenfatning af de to udvalgte videoklip (jf. Afsnit 6.4).

6.1 Analysemetode

Som nævnt i afsnit 4.3 benyttes en etnografisk video mikroanalyse-metode, inspireret af Ulla Holck (2007). Ydermere er der også fundet inspiration til udførelsen af analysen, fra Christine Plahls fem trin (Plahl 2007, s. 43).

Step 1: Constructing the category system

Step 2: Defining and selecting the sample of sequences (time sampling, event sampling)

Step 3: Choosing the program of analysis and the technique of coding

(Step 4: Training application of category system and assessing reliability (inter-, intrarater))

Step 5: Analysing different parameters on micro level (frames, seconds, minutes).

Fjerde trin har i dette speciale ikke været relevant for mig at benytte, derfor er dette trin sat i parentes.

Analysen tager udgangspunkt i 2 udvalgte videoklip og har fokus på 3 udvalgte hovedområder. Disse klip er valgt ud fra at få en forståelse for klientens udvikling gennem musikterapisessionerne. Ved at vælge et klip fra fjerde session, er det muligt at observere klienten efter få sessioner med musikterapi og på den måde danne en form for baseline. Det andet klip, som stammer fra 20. session, fungerer således som et pejlemærke ift. klientens udvikling i musikterapisessionerne. Med dette tidsspænd imellem de udvalgte klip, bliver det derfor muligt at observere en eventuel udvikling fra begyndelse til slut.

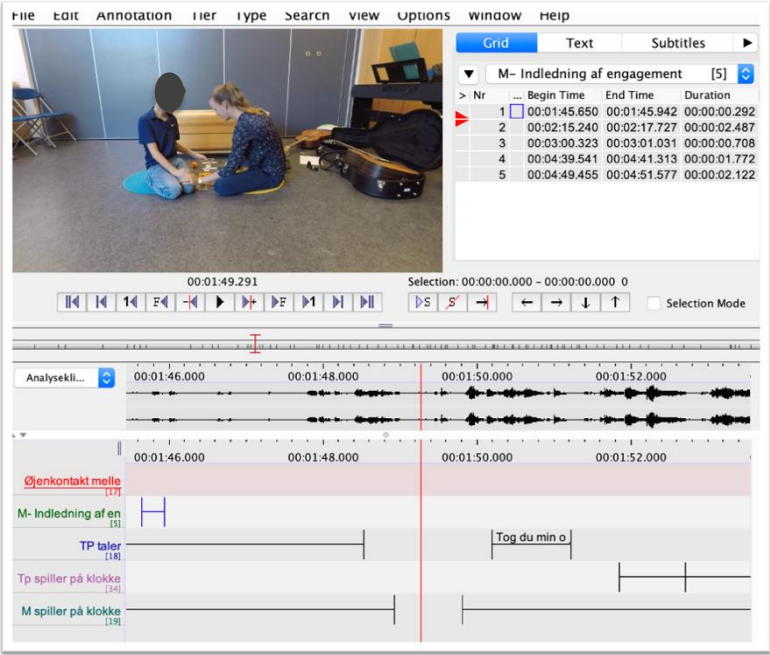
De udvalgte hovedområder er hhv. fælles opmærksomhed, regulering af arousal niveau og udveksling af non-verbale lyde. Disse fokusområder er udvalgt på baggrund af min forforståelse, samt min forståelse af begrebet social kommunikation.

For at anskueliggøre disse fokusområder har jeg yderligere taget udgangspunkt i flere uddybende kodningskategorier under hvert fokusområde.

Nogle af disse kategorier blev udvalgt med inspiration fra Jinah Kim (2006), John A. Carpenters (2013) assessment-metode, IMCAP-ND (Scale III: Musical Responsiveness Scale - MRS) og Christine Plahl (2007) *Microanalysis of Preverbal communication in Music Therapy*.

I afsnit 6.1.1 følger en beskrivelse af hvordan de forskellige kodningskategorier forstås, samt hvordan de er blevet kodet.

Selve kodningen er foretaget i programmet ELAN 5.8 (EUDICO Linguistic Annotator) - ved brug af dette program er det muligt at lave forskellige annotationer og på den måde få en overblik over det udvalgte klip. Det er i programmet muligt at tilføje sine egne kategorier og fokusområder. Annotationerne registreres ned til millisekunder, og det er på den måde muligt at registrere mikroudtryk i klippet. Ved brug af ELAN 5.8 er det altså muligt at lave annotationer, samtidig med at man ser og hører det udvalgte klip.



Efter denne kodning, er alle kategorier med tilhørende tidskoder, placeret i et samlet skema, her har hver kategori fået sin egen farvekode. De forskellige farvekoder har ingen betydning i sig selv, men er blot medvirkende til at give et overblik over de forskellige kategorier. Hvis det f.eks. er blevet registreret at **M sidder roligt**, vil denne registrering gennem hele skemaet være markeret med farven **turkis** (se bilag 2 og 3).

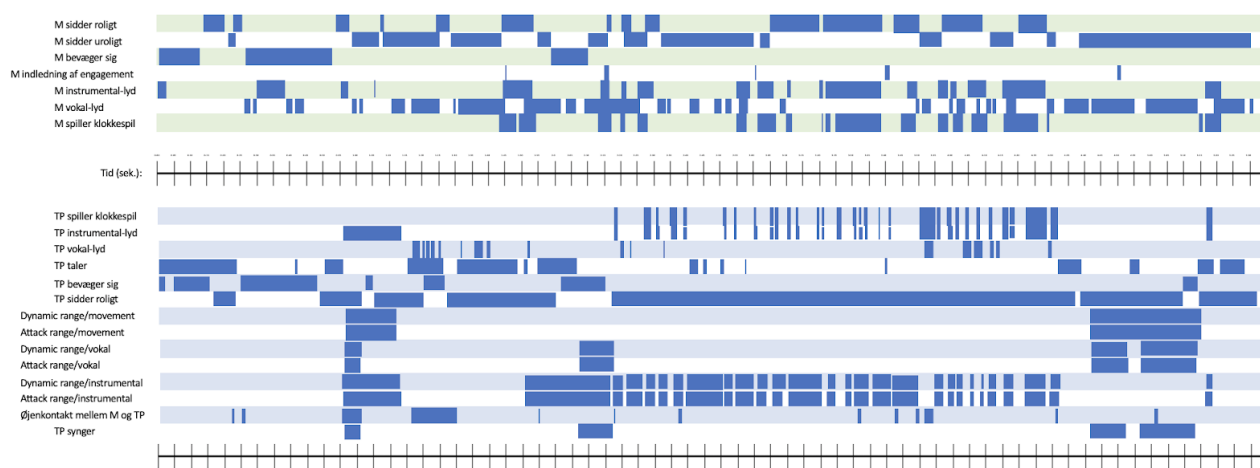
M bevæger sig	TP Bevæger sig	Øjenkontakt mellem M og TP
M Instrumental-lyd	TP sidder roligt	Dynamic range/movement
M Vokal-lyd	TP taler	Attack/Movement
M sidder roligt	TP Instrumental-lyd	TP Synger
M sidder uroligt	TP spiller på klokkespil	
M spiller på klokkespil	TP Vokal-lyd	
M-Indledning af engagement		

Figur 6: Skema over farvekoder

	M-Indledning af engagement Dynamic range/movement TC 00:04:41.562 - 00:05:15.430 Attack/Movement TC 00:04:41.570 - 00:05:15.430 TP Synger TC 00:04:41.510 - 00:04:53.365	Hej med dig, jeg holder Kaj, Kaj, Kaj, Kaj Ja det er mig.
04:45 - 04:50	TP sidder roligt M sidder uroligt Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger M Vokal-lyd M-Indledning af engagement TC 00:04:49.455 - 00:04:51.577	...dub, dub, dub, dub Hihihi
04:50 - 04:55	TP sidder roligt M sidder uroligt M-Indledning af engagement Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger M Vokal-lyd TP taler TC 00:04:54.835 - 00:04:56.537	Kaj, Kaj, Kaj, Kaj det er mig Hihihi Øg hvad synger.
04:55 - 05:00	TP sidder roligt M sidder uroligt Dynamic range/movement Attack/Movement TP taler M Vokal-lyd	...hende den anden? Ihhhh...

Figur 7: Eksempel fra bilag 2 – Skema med tidskoder

Yderligere er de 3 forskellige analyser for hhv. fælles opmærksomhed, regulering af arousal og udveksling af non-verbale lyde, fra ELAN 5.8, efterfølgende samlet i en horisontal analyse - denne med inspiration fra Christine Plahl (2007 s. 47). Hvert udvalgt klip har altså én samlet horisontal transskription (se bilag 10 og bilag 11). Udklip/eksempler fra disse horisontale transskriptioner vil blive ekspliciteret i de vertikale analysedele (jf. afsnit 6.2.2 og afsnit 6.3.2). Afslutningsvis er der i sammenfatningen (jf. afsnit 6.4) benyttet kvantitativt data materiale inden for visse kategorier, disse informationer ekspliciteres i form af diagrammer (se figur 17 og 20).



Figur 8: Eksempel fra bilag 10 - Horisontal analyse

6.1.1 Beskrivelse af kategorier

I følgende afsnit beskrives de forskellige anvendte kategorier: Fælles opmærksomhed, regulering af arousalniveau og udveksling af non-verbale lyde. Under hver hovedkategori forefindes beskrivelser af alle underkategorier.

6.1.1.1 Beskrivelse af fælles opmærksomhed

- ❖ **Øjenkontakt:** Dette registreres, når klienten og M har øjenkontakt med hinanden. Dette være sig både i musikalske og ikke musikalske øjeblikke. Der er ikke opsat nogen tidsgrænse for, hvor kort tid klienten og terapeuten skal se på hinanden, før dette registreres som øjenkontakt. Perioder med øjenkontakt viser sig derfor fra min. 0,21 sek. (første klip) til max 9,21 sek. (andet klip). Både antal gange, der blev registreret øjenkontakt og længden af øjenkontakt mellem klient og terapeut, blev indsamlet til brug i analysen.
- ❖ **Turtagning:** Dette registreres, når der i det musikalske samspil eller i det non-verbale samspil opstår sekvenser, hvor det skiftevis er klienten og terapeuten, som spiller (på klaver, klokkespil eller pivedyr) eller "taler". Der registreres *turtagning*, når der mellem klient og terapeut skiftevis bliver "talt". Herunder f.eks. lyde som "Mmhhh" og "Dah". Antallet af turtagningssekvenser blev indsamlet til brug i analysen.
- ❖ **Indledning/igangsætning af engagement:** Dette registreres, når klienten spontant indleder interaktion med terapeuten, eller når klienten igangsætter en forandring og forventer at terapeuten

følger med. Antallet af gange, klienten indleder interaktion med terapeuten, blev indsamlet til brug i analysen.

Jinah Kim (2006) betegner fælles opmærksomhed som *joint attention* (jf. afsnit 3.3) og opstiller under dette hovedpunkt de tre ovenstående underkategorier (Eye contact, Turn-taking & Initiation of engagement), for på den måde at kunne tydeliggøre begrebet fælles opmærksomhed (*joint attention*), samt simplificere kodnings-arbejdet (Kim, 2006). De ovenstående kodningskategorier er altså udvalgt ud fra Jinah Kims (2006) Ph.d. afhandling.

6.1.1.2 Beskrivelse af regulering af arousal

Regulering af arousal bliver registreret ud fra klientens evne til at selvregulere sit arousal niveau i de pågældende videoklip. Her observeres der øjeblikke, hvor klienten formår at kontrollere impulser og dermed bevare fokus og opmærksomhed ift. den opgave eller aktivitet, klienten befinder sig i. Selvregulering (Self regulation) handler altså, i dette tilfælde om, i hvilket omfang klienten bevarer muligheden og opmærksomheden for interaktion, mens denne er engageret indenfor et specifikt medie (*Bevægelse, stemme og instrument*). Under dette hovedfokus bliver der dermed lagt særligt vægt på klientens respons i forhold til musikalsk interaktion med terapeuten inden for 3 kategorier:

- *Bevægelse*
- *vokal (TP synger)*
- *Instrument*

De 3 ovenstående kategorier er hentet med inspiration fra John A Carpenters (2013) beskrivelse af assessment-metoden IMCAP-ND: *The individual music-centered assessment profile for neurodevelopmental disorders*. Til denne analyse bruges den tredje skalatype; MRS (*Musical Responsiveness Scale*), Area III (*Self regulation*). Kategorierne bruges ikke i assessment øjemed, men blot som simplificeringer og for at anskueliggøre begrebet *regulering af arousal*. Klienten scores derfor "kun" med vægt på respons ift. musikalsk interaktion med Tp inden for *movement/bevægelse, vocalizing/vokalisering og instrument/instrumental*, og herunder scores klienten i forhold til *dynamic range* og *attack range*. Disse underkategorier uddybes i nedenstående afsnit. Udover disse scoringer, benytter jeg en subjektiv beskrivelse af kategorierne. Ydermere er jeg også interesseret i at have en mere kvantitativ vinkel ift. frekvens, samt varighed inden for regulering af arousal.

Der er udvalgt to underkategorier (*dynamic range* og *attack range*), som er relevante for denne analyse, og som er gennemgående under alle tre kategorier (bevægelse, vokal, instrumental). Der medtages således ikke alle underkategorier (*Tempo range og pitch range* er ikke medtaget) inden for MRS. De udvalgte underkategorier er *Dynamic range* og *Attack range*. (Da jeg ikke finder, at en dansk oversættelse vil give mening eller være tilstrækkelig fyldestgørende ift. disse begreber, fastholdes de engelske udtryk gennem hele analysen).

Dynamic range og attack range defineres og kodes ud fra Carpenter (2013) på følgende måde:

"To what extent can the client sustain self-regulation while engaged in movement/playing an instrument/vocalizing in regard to dynamic/attack range in musical-play? More specifically, how frequently can the client sustain self-regulation while engaged in movement/playing an instrument/vocalizing in regard to dynamic/attack range in musical-play?" (Carpente & Abrams, 2013).

Inden for *Dynamic range* registreres to musikalske parametre (her refereres til terapeutens brug af disse parametre):

- Soft = Piano
- Medium = Mezzo-forte

Inden for *Attack range* registreres ligeledes tre musikalske parametre (her refereres til terapeutens brug af disse parametre):

- PS = Primært staccato
- SL = Staccato og legato
- PL = Primært legato

Klienten scores med et tal som indikerer hyppigheden for respons. Denne tal-skala ses i nedenstående skema:

1	Exhibits musical response rarely if never
2	Exhibits musical response occasionally
3	Exhibits musical response about half of the time
4	Exhibits musical response often but not always
5	Consistently exhibits musical response

Figur 9: Skema over mulige scoringer

Udover klientens tal-score, kan der tilføjes et “+” for hyperaktivitet eller et “-” for hyporeaktivitet (reduceret evne til at reagere på forskellige stimuli) (Carpente & Abrams, 2013).

Ydermere er der til hovedkategorien *bevægelse*, udvalgt flere underkategorier:

Terapeuten (Tp) bevæger sig, Tp sidder roligt, klienten (M) bevæger sig, M sidder uroligt, og M sidder roligt.

Under kodningen benyttes kodningen; ”*bevæger sig*”, når enten Tp eller M rejser sig og går rundt i terapilokalet. Dog ses eksempler, hvor der er markeret *bevægelse* hos Tp, hvor denne ikke bevæger sig rundt, men blot imiterer M’s urolige bevægelser. *Sidder roligt*, benyttes når TP eller M sidder enten på gulvet eller på en stol i rolig og reguleret tilstand (set ud fra observatørens synsvinkel). *Sidder uroligt*, benyttes, når klienten sidder og rokker, vipper med hovedet, ligger og sparker eller vifter med armene.

6.1.1.3 Beskrivelse af udveksling af non-verbale lyde

Da klienten (Jf. afsnit 5.1) ikke har noget tale-sprog, fokuseres der i stedet primært på non-verbale lyde. I dette tilfælde registreres både vokale- og instrumentale-lyde. For at få en bedre forståelse for helheden af de enkelte klip, er det yderligere registreret, hvornår terapeuten benytter tale-sprog (Se bilag 2 og 3). Registrering at Tp’s talesprog, fungerer altså som bindeled i analysen og ikke som en aktiv del til forståelse af de forskellige delelementer i analyse.

- ❖ Vokale-lyde
 - Tp taler
- ❖ Instrumentale-lyde

Dette hovedfokus er valgt ud fra, at klienten bruger mange non-verbale lyde, både i dagligdagen og i musikterapisessionerne. Klienten udtrykker sig særligt ved brug af høje hvine toner (Ihhh), grine-lyde (Hihihi, Hahaha, Høhhø), lyde der minder om ord (Dah/Jah = Ja eller den der), samt lyde, der kunne indikere et spørgsmål eller et ønske om bekræftelse (Mmhhh - med tilhørende håndtegn). Derudover er dette fokus, med tilhørende underkategorier, også valgt på baggrund af inspiration fra psykolog, psykoterapeut og musikterapeut; Christine Plahl (2007), som beskriver mikroanalyse ift. førsproglig/præverbal kommunikation. Plahl (2007) benytter et system kaldet KAMUTHE (KAthegoriensystem MUsikTHERapie). Heri indgår mange forskellige kategorier for både terapeuten og klienten. Jeg har således fundet inspiration ift. disse kategorier, samt ift. opdelingen af terapeut og klient.

6.2 Analyse af videoklip 1

Grundet begrænsninger i forhold til dette speciales omfang, er det ikke muligt at beskrive alle observationer indenfor de forskellige hovedkategorier. Der er derimod udvalgt forskellige eksempler fra hvert udvalgt klip, som ekspliciteres og beskrives i analysen. Disse eksempler er indkredset i en boks (indenfor den rød-stiplede linje) (se bilag 10 og bilag 11). Der kan således i bilag 10 (horisontal analyse) ses registreringer/kodninger på f.eks. *M's indledning af engagement*, som ikke er medtaget i analysen. Disse registreringer ses ikke som irrelevante, dog var denne udvælgelsesproces påkrævet i forhold til at imødekomme dette speciales retningslinjer.

6.2.1 Objektiv beskrivelse af case

Det udvalgte klip stammer fra 4. session og er fra sessionens start og 5 min og 35 sek. frem.

M viser sig inden for kameraets vinkel, og Tp kommer gående mod ham. M står og "leger" lidt med nogle store køller, som ligger ovenpå en klangkasse. Tp kommunikerer til M, at hans skal sætte sig på gulvet overfor Tp. Tp har på dette tidspunkt sat sig på knæ på gulvet, men i stedet for at sætte sig, løber M uden om klangkassen og væk fra Tp. Tp rejser sig og griber fat i M og fører ham over "på plads" på gulvet.

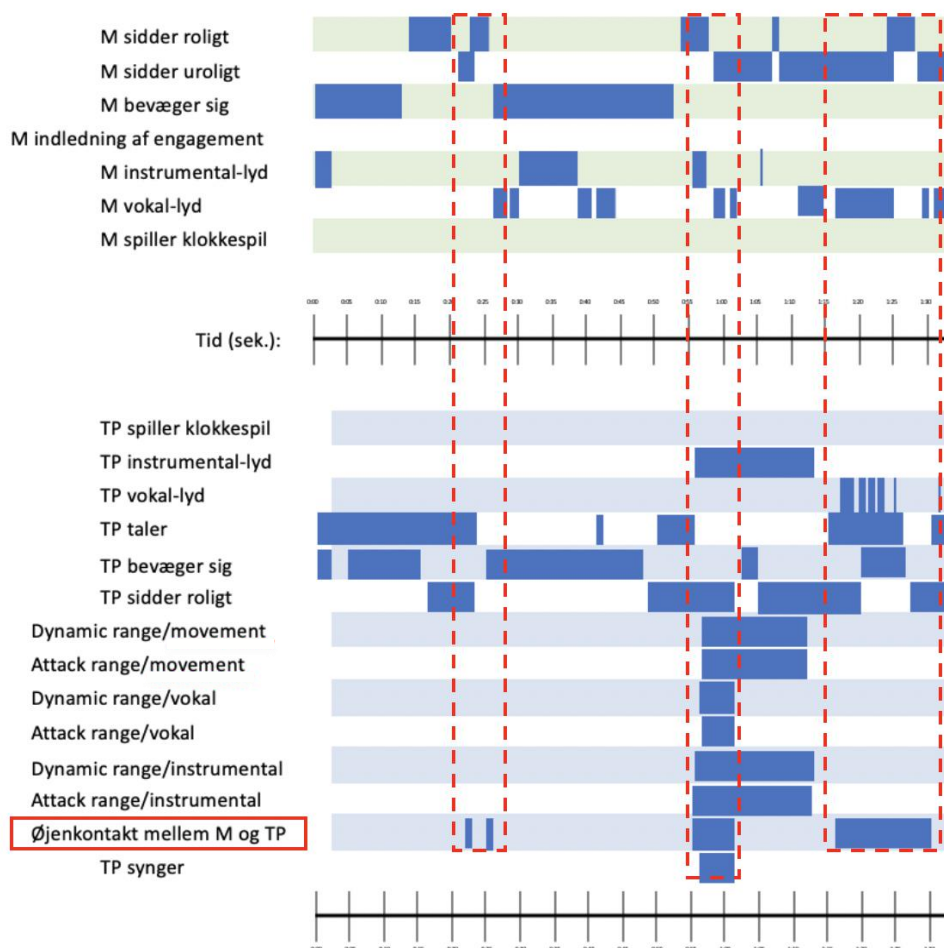
Ved brug af piktogrammer forsøger Tp at forklare M, hvad der skal ske - hun taler og peger. Efter dette rejser Tp sig igen for at hente maracas, som skal bruges til "goddag-sangen". Da Tp rejser sig, griber M igen en kølle og løber herefter over til trommesættet, (som er udenfor kameraets vinkel). M trommer i nogle sekunder og Tp må føre ham tilbage til gulvet og tager herefter køllerne. Tp sætter sig atter på knæ og indikerer endnu engang, at M skal sætte sig overfor hende, (hun klapper to gange i gulvet med den ene hånd). M sætter sig, og Tp begynder at synge og spille maracas. M ryster med en anden maracas og sidder og rokker frem og tilbage, imens han kigger rundt i rummet. Da Tp er færdig med at synge, er M tæt på at rejse sig, men Tp får fat i hans arm og M sætter sig på knæene. M holder fast i Tp's hænder og rokker frem og tilbage, imens han griner og siger mange lyde. Tp imiterer både M's bevægelser og lyde. Herefter lægger Tp sin maracas væk og finder i stedet et klokkespil til M. Samtidig holder TP fast i M's arm/hånd, da han sekunder forinden igen har forsøgt at "stikke af". Tp placerer en kølle i M's anden hånd, og han begynder at slå på klokkespillet. Imens M spiller, finder Tp et klokkespil til sig selv. Tp og M spiller meget kort sammen på klokkespil og

herefter lykkes det M at komme fri fra Tp's greb og løbe uden for kameraets vinkel (modsatte vej end trommesættet). Tp rejser sig og følger efter M. Uden for kameraets vinkel begynder Tp at synge Kaj-sangen (Hej med dig jeg hedder Kaj). M sætter sig (som den første) på gulvet, og herefter sætter Tp sig. M rokker frem og tilbage, siger mange lyde, griner og begynder selv at spille på klokkespil, imens Tp synger videre på Kaj-sangen. Da sangen er færdig, spiller M og Tp sammen på hver deres klokkespil. Da M tager en tangent af, begynder han at slå i gulvet med køllen, imens Tp sætter tangenten på plads. Begge genoptager spillet på klokkespil, og Tp forsøger at vise til M, at nu spiller de stille (ved at sige: "shh" og sætte fingeren foran munden). M imiterer til dels denne handling - han puster dog på sin finger i stedet for at sige: "shh". Tp og M spiller sammen i nogle minutter på klokkespil. M lægger ud med forskellige musikalske motiver, og Tp imiterer M's udspil - M spiller samtidig med Tp. Under hele samspillet imiterer Tp M's non-verbale lyde og enkelte bevægelser. Efter endnu en gang, hvor Tp indikerer til M, at de skal spille stille, vender M blikket væk fra aktiviteten, rejser sig og løber uden for kameraets vinkel. Inden Tp får rejst sig, kommer M tilbage med to plastikfigurer. Én der forestiller Kaj, og én der forestiller Andrea. M sætter sig overfor Tp og giver hende figurene. Tp synger igen Kaj-sangen, og M lægger sig nu ned overfor Tp - han sparker med benene og griner. Tp "danser" med Kaj-figuren foran M's ansigt, imens hun synger. Inden Kaj-sangen er færdig, tager M Andrea-figuren fra Tp's hånd og placerer den ved siden af Kaj-figuren. Tp synger Kaj-sangen færdig og tager nu Andrea-figuren i hånden, "danser" med den foran M's ansigt og synger samtidig Andrea-sangen ("Hvis du hører om en der er yndig og slank"). Inden Andrea-sangen er færdig, sætter M sig op, tager en kølle og slår lidt i gulvet med denne. Da sangen er færdig, genoptages samspillet på klokkespil, dog kun nogle få sekunder inden klippet slutter.

6.2.2 Vertikal analyse af klip 1

6.2.2.1 Vertikal analyse af fælles opmærksomhed

Eksempler på øjenkontakt mellem M og Tp



Subjektive tolkninger ift. øjenkontakt mellem M og Tp

Det første markerede eksempel på øjenkontakt mellem M og Tp er små hurtige øjeblikke med en varighed på ét sekund hver. (hhv. tidskode: 00:22 - 00:23 og 00:25 - 00:26). I klippet ses det, hvordan M sidder meget uroligt overfor Tp. Tp forsøger at fortælle M, hvad der skal foregå, men M er meget vaklende i blikket, og det lader til, at han har svært ved at finde sig til rette i situationen - han ved ikke hvor, eller hvad han skal gøre af sig selv.

Fra observationer af M, vides det, at han meget gerne vil have ting/legetøj i sine hænder, og det ses også i klippet, hvordan han tager et sæt køller, så snart han kan komme til det.

00:20 - 00:25	TP sidder roligt M Vokal-lyd TC: 00:20 - 00:21 M sidder uroligt TC: 00:21 - 00:23 M sidder roligt TC: 00:23 - 00:26 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC: 00:22 - 00:23
00:25 - 00:30	M sidder roligt TP Bevæger sig TC: 00:25 - 00:47 M bevæger sig TC: 00:26 - 00:53 Øjenkontakt mellem M og TP TC: 00:25 - 00:26 M Vokal-lyd TC: 00:26 - 00:30

Tp forsøger at vedholde M's opmærksomhed, ved at tale til ham, men idet Tp rejser sig for at hente maracas, rejser M sig også og "stikker af".

Det andet markerede eksempel på øjenkontakt varer ca. seks sekunder (tidskode: 00:55 - 01:01).

I dette eksempel sidder Tp og synger "goddag-sang" for M. M rokker fra side til side, og Tp imiterer disse bevægelser for at fange M's blik, dette lykkes imidlertid ikke for Tp, på trods af flere forsøg på at fange M's blik både med imiterende bevægelser og ved brug af instrumentale lyde (rasler med maracas) foran M's ansigt.

I starten af dette eksempel lader det til, at M udforsker sin maracas, men opmærksomheden forsvinder hurtigt fra både Tp og fra instrumentet. Det ses i klippet, hvordan M peger på et piktogram, imens Tp synger - grundet min rolle som både observatør og Tp i disse klip, har jeg en viden om, at M peger på piktogrammet, hvorpå der er et billede af et trommesæt.

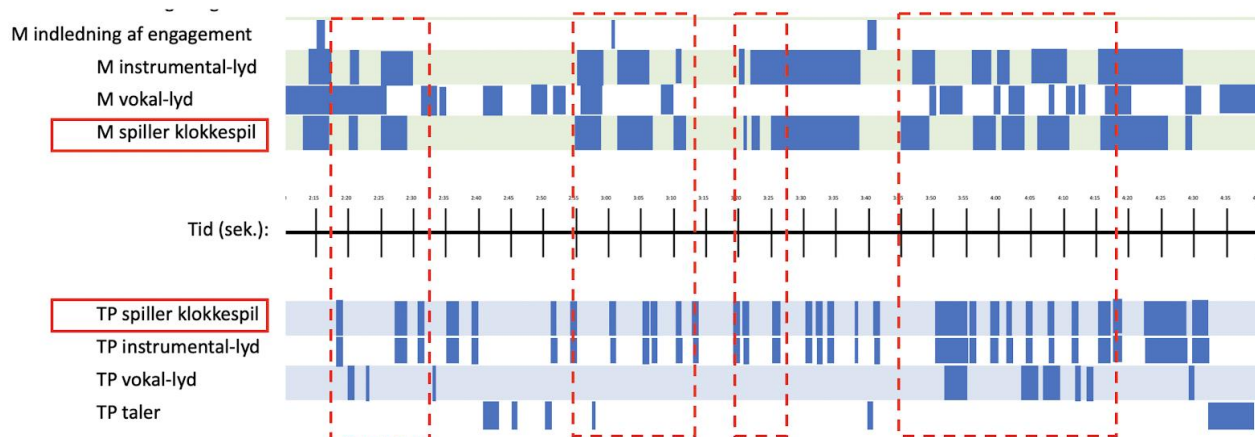
M har i tidligere sessioner vist stor interesse for trommesættet og hans uopmærksomhed, kan derfor skyldes, at han både ser billedet af trommesættet, og at M's blikretning peger mod trommesættet.

00:55 - 01:00	TP sidder roligt M sidder roligt Dynamic range/movement TC: 00:56 - 01:12 Attack/Movement TC: 00:56 - 01:12 M sidder uroligt TC: 00:58 - 01:07 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP	
	TC: 00:55 - 01:01 TP Instrumental-lyd TC: 00:56 - 01:14 TP Synger TC: 00:56 - 01:14 M Instrumental-lyd TC: 00:56 - 00:58 M Vokal-lyd TC: 00:58 - 01:01	Spiller på maracas Jeg kender en, der begynder med h Spiller på maracas Eeeehhh

Det tredje markerede eksempel på øjenkontakt varer ca. 7 sekunder (tidskode: 01:17 - 01:24). Under dette eksempel sidder M meget uroligt. Han rokker frem og tilbage, tager sine hænder frem og holder Tp i hånden. M siger mange lyde og Tp imiterer disse. Idet Tp imiterer M's lyde ses klippets længste eksempel på øjenkontakt mellem M og Tp. M kigger opmærksomt på Tp, mens han griner og smiler. Det er dog uvist, om M siger mange grine-lyde (Hahaha, Hihhi, Hehehe), grundet glæde eller grundet nervøsitet/forvirring. Lige inden dette eksempel, er det næsten lykkedes for M at "stikke af" igen, men Tp tager fysisk fat i M's hænder, og hun holder ham derfor "på sin plads". Netop her begynder M at sidde uroligt, samt sige mange lyde og Tp imiterer. Dette tredje eksempel kunne derfor indikere, at M's opmærksomhed bliver aktiveret, når hans lyde og bevægelser bliver imiteret. Når kommunikationen foregår på hans præmisser.

01:15 - 01:20	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TC: 01:15 - 01:26 Øjenkontakt mellem M og TP TC: 01:17 - 01:24 M Vokal-lyd TC: 01:17 - 01:25 TP Vokal-lyd TC: 01:18 - 01:19	
01:20 - 01:25	M sidder uroligt TP Bevæger sig TC: 01:20 - 01:27 M sidder roligt TC: 01:24 - 01:28 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP M Vokal-lyd TP Vokal-lyd TC: 01:20.935 - 01:21.728 TP Vokal-lyd TC: 01:22.368 - 01:23.109 TP Vokal-lyd TC: 01:23.911 - 01:24.377	

Eksempler på turtagningssekvenser



Subjektive tolkninger ift. turtagningssekvenser

Det første eksempel på en turtagningssekvens viser, hvordan Tp spiller to toner på klokkespillet, hvorefter M spiller én tone. Efter M har spillet, taber han køllen og begynder at grine. Tp prøver igen at invitere M til at spille, ved at spille de samme to toner, men M er meget urolig og slår i stedet små slag i sin ene hånd med køllen. Tp prøver i alt tre gange at invitere M til et samspil, men det lader ikke til at M forstår dette eller har opmærksomheden til det. Under sidste invitation fra TP, slår M en tangent løs på klokkespillet, og dette er medvirkende til, at M stopper med at spille. I dette første eksempel, ses altså ikke en tydelig turtagningssekvens, men blot Tp's forsøg på at oprette samme.

02:15 - 02:20	M sidder roligt M sidder uroligt TC 00:02:15.472 - 00:02:16.784 TP sidder roligt TC 00:02:16.084 - 00:04:36.599 TP Synger TP spiller på klokkespil TC 00:02:18.551 - 00:02:19.679 M spiller på klokkespil M Vokal-lyd M-Indledning af engagement TC 00:02:15.240 - 00:02:17.722 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:18.139 - 00:02:18.479	dubi dubi dubider - Kai, Kai, Kai, Kai de er mig TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd
02:20 - 02:25	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:02:20.651 - 00:02:23.498 M sidder uroligt TC 00:02:21.130 - 00:02:28.174 M spiller på klokkespil TC 00:02:20.548 - 00:02:22.091 M Vokal-lyd TP Vokal-lyd	M Instrumental-lyd Haha
	TC 00:02:20.870 - 00:02:21.450 TP Vokal-lyd TC 00:02:23.330 - 00:02:23.990	Hihiii
02:25 - 02:30	TP sidder roligt M sidder uroligt Tp spiller på klokkespil TC 00:02:27.794 - 00:02:29.333 M sidder roligt TC 00:02:27.861 - 00:02:32.257 M spiller på klokkespil TC 00:02:25.310 - 00:02:29.398	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd
02:30 - 02:35	TP sidder roligt M sidder roligt M Vokal-lyd TC 00:02:32.910 - 00:02:34.240 TP Vokal-lyd TC 00:02:33.849 - 00:02:34.961 M Vokal-lyd TC 00:02:34.920 - 00:02:35.450 M sidder uroligt TC 00:02:33.911 - 00:03:00.390 TP spiller på klokkespil TC 00:02:31.692 - 00:02:32.794	iiiiibhh iiiiibhhhhh Hehehe TP Instrumental-lyd

Det andet eksempel viser hvordan Tp igen lægger op til et samspil med M, ved blot at spille tre forskellige toner. Tp's kropssprog er meget tydeligt. Hun bøjer sig således fremad mod klokkespillet, når hun spiller og læner sig efterfølgende tilbage for at indikere at hun er færdig med at spille. Da Tp er færdig med at spille, giver hun turen videre til M. M spiller herefter tilfældigt på klokkespillet, imens han sidder meget uroligt. Tp forsøger at signalere til M, at nu skal de spille stille, og det er først, da M opdager Tp's fysiske forsøg på at få kontakt med han, at han stopper med at spille. Herefter spiller Tp den samme tone meget hurtigt og helt stille. Da Tp stopper igen, tager M turen, dog spiller han ikke stille, men med samme dynamik som tidligere. M imiterer heller ikke Tp's toner. Han imiterer

altså ikke Tp's musikalske udspil. Da M fortsætter med at spille, forsøger Tp at tage turen igen, men dette resulterer i at Tp afbryder M's tur, og dette lader til at påvirke M, således at han mister opmærksomheden for samspillet, samtidig ses det også, hvordan Tp virker ukoncentreret, da hun kigger på sit ur midt i dette samspil. Dette kan også have indflydelse på M's reaktion i situationen.

02:55 - 03:00	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:03:01.090 - 00:03:03.434 M spiller på klokkespil TC 00:02:55.660 - 00:02:59.489 M Vokal-lyd TC 00:02:56.136 - 00:02:59.093 TP taler TC 00:02:57.334 - 00:02:57.952	M Instrumental-lyd Uuuuuuhhhh Ja, og så lige så stille.
03:00 - 03:05	TP sidder roligt M sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:02.537 - 00:03:05.514 M-Indledning af engagement TC 00:03:00.323 - 00:03:01.031 M spiller på klokkespil TC 00:03:02.250 - 00:03:07.862 TP spiller på klokkespil TC 00:03:00.102 - 00:03:01.512	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:05 - 03:10	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:05.563 - 00:03:20.099 M Vokal-lyd TC 00:03:08.896 - 00:03:10.170 M spiller på klokkespil TC 00:03:05.269 - 00:03:06.153 TP spiller på klokkespil TC 00:03:07.798 - 00:03:08.727	Mmmm M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:10 - 03:15	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:10.674 - 00:03:12.313 TP spiller på klokkespil TC 00:03:10.410 - 00:03:11.294 TP spiller på klokkespil TC 00:03:13.102 - 00:03:14.358	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd

Det tredje eksempel viser igen, hvordan Tp lægger op til en turtagningssekvens. Hun spiller to toner på klokkespillet, og denne gang imiterer M udspillet og spiller også to toner (de samme to toner). Om det er tilfældigt eller ej, at M rammer de samme to toner, er ikke muligt at vide. Tp imiterer herefter M, og der opstår dermed en reel turtagningssekvens mellem M og Tp. Efter denne sekvens spiller M igen - denne gang gentager han dog tonerne fra et tidligere udspil fra Tp, og hertil tilføjer M (som et nyt element) en glissando bevægelse (fra de dybe toner til de høje toner) på klokkespillet. Tp gentager disse tre toner, plus glissando bevægelsen. Lige da Tp er startet, spiller M endnu en glissando bevægelse. I dette korte samspil kan der altså igen anes elementer af en turtagningssekvens.

03:20 - 03:25	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:21.832 - 00:03:39.862 M spiller på klokkespil TC 00:03:21.045 - 00:03:21.920 M spiller på klokkespil TC 00:03:23.270 - 00:03:24.081 TP spiller på klokkespil TC 00:03:21.978 - 00:03:22.940	M Instrumental-lyd M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:25 - 03:30	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:25.922 - 00:03:39.695 TP spiller på klokkespil TC 00:03:25.769 - 00:03:27.935	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:45 - 03:50	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:45.982 - 00:03:49.738 M Vokal-lyd TC 00:03:49.909 - 00:03:50.906 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:49.695 - 00:03:50.823	M Instrumental-lyd Habii
03:50 - 03:55	TP sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:50.817 - 00:03:57.167 p spiller på klokkespil TC 00:03:50.166 - 00:03:55.192 M Vokal-lyd TC 00:03:51.798 - 00:03:54.867 TP Vokal-lyd	TP Instrumental-lyd Taatuuuu Ta tu...Tatjuju

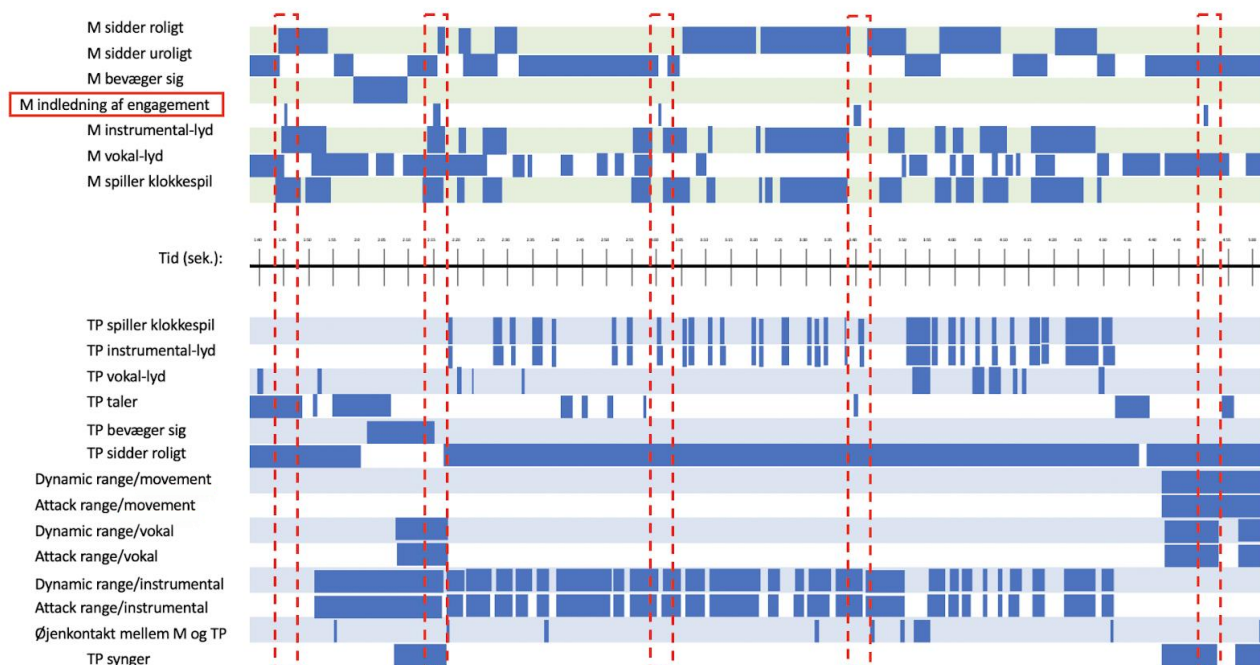
Det fjerde eksempel viser, hvordan M starter med at spille på klokkespillet, efter en længere pause fra både Tp og M. Dette kunne dog være en tilfældighed, da M forinden har slået i gulvet med køllen, og at han derfor “kommer til” at ramme klokkespillet, kunne være en mulighed. Da M stopper med at spille, tager Tp turen og spiller den samme tone tre gange i en fast puls. Under dette bruger M flere forskellige non-verbale lyde, og Tp imiterer disse, imens hun spiller på klokkespillet.

Her ses altså et kort eksempel på en turtagningssekvens, ikke på klokkespil, men ved brug af non-verbale lyde.

Samtidig med disse non-verbale turtagningssekvenser, spiller både Tp og M på klokkespil, og det kan derfor diskuteres, hvorvidt M’s opmærksomhed er fokuseret på den vokale kommunikation eller på det instrumentale samspil.

	TC 00:03:52.849 - 00:03:55.852 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:52.725 - 00:03:55.197	
03:55 - 04:00	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:03:57.266 - 00:04:09.692 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:55.807 - 00:03:56.602 M spiller på klokkespil TC 00:03:56.677 - 00:03:59.563 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:58.717 - 00:04:00.064 M Vokal-lyd TC 00:03:59.060 - 00:04:00.560	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ehhhh
04:00 - 04:05	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:04:01.000 - 00:04:04.609 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:01.641 - 00:04:02.525 M Vokal-lyd TC 00:04:02.331 - 00:04:04.765 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:04.628 - 00:04:05.807 TP Vokal-lyd TC 00:04:04.132 - 00:04:06.105	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ejajaja TP Instrumental-lyd Bababammm
04:05 - 04:10	TP sidder roligt TP Vokal-lyd M sidder roligt Tp spiller på klokkespil TC 00:04:07.615 - 00:04:08.564 M spiller på klokkespil TC 00:04:06.982 - 00:04:11.616 M Vokal-lyd TC 00:04:07.065 - 00:04:08.790 TP Vokal-lyd TC 00:04:07.881 - 00:04:09.405	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd Ahahah Hababaaaa
04:10 - 04:15	TP sidder roligt M spiller på klokkespil M Vokal-lyd TC 00:04:10.681 - 00:04:12.080 M sidder uroligt TC 00:04:11.767 - 00:04:19.709 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:11.615 - 00:04:12.294 TP Vokal-lyd TC 00:04:12.930 - 00:04:13.810 M Vokal-lyd TC 00:04:13.200 - 00:04:14.540 TP Vokal-lyd	M Instrumental-lyd Øhhhh TP Instrumental-lyd Hahahaha Hihhi Hihhiiii

Eksempler på M’s indledning af engagement



Subjektive tolkninger ift. M's indledning af engagement

Ovenstående billede viser fem eksempler på M's indledning af engagement. De fem eksempler er det samlede antal indledninger gennem hele klippet.

Første eksempel viser, hvordan M i løbet af 0,29 sekunder igangsætter en interaktion med Tp. Dette ses, da M spontant tager en kølle og begynder at spille på klokkespillet. Tp har på dette tidspunkt endnu ikke vist M, at de skal spille, men M tager initiativet og begynder på egen hånd. Dette korte eksempel er derfor registreret som M's indledning af engagement.

01:45 - 01:50	TP sidder roligt M sidder roligt TP taler M spiller på klokkespil M- Indledning af engagement TC: 01:45 - 01:45 M spiller på klokkespil TC: 01:49 - 01:54
---------------	--

Andet eksempel har også fokus på M's brug af klokkespillet. M indleder også denne gang ved at spille på klokkespillet. Forinden dette eksempel, har M bevæget sig rundt i lokalet og har uden for kameraets vinkel vist Tp en Kaj-figur. Tp tager dette initiativ og begynder at synge Kaj-sangen, hvorefter M løber tilbage til "sin plads" på gulvet. På gulvet står de to klokkespil, som M og Tp tidligere har spillet på. M er altså ikke uvidende ift. instrumentet, men heller ikke denne gang foreligger der en invitation fra Tp om at de skal spille sammen.

02:15 - 02:20	M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:02:15.472 - 00:02:16.784 TP sidder roligt TC 00:02:16.084 - 00:04:36.594 TP Synger Tp spiller på klokkespil TC 00:02:18.551 - 00:02:19.679 M spiller på klokkespil M Vokal-lyd M-Indledning af engagement TC 00:02:15.240 - 00:02:17.727 Øjenkontakt mellem M og Tp TC 00:02:18.139 - 00:02:18.479
---------------	--

Tp bruger i dette tilfælde et helt andet medie (stemmen). På trods af denne medie-forskel (mellem instrument og stemme), viser M, at han har lyst til at deltage i det musikalske samspil og i en musikalsk interaktion med Tp. Ydermere er dette eksempel på M's indledning af engagement registreret som det længstvarende, ud af de fem eksempler.

Det tredje eksempel viser en anderledes form for indledning. Her er der fokus på, hvordan M igangsætter en forandring, hvor han forventer, at Tp følger med. Dette ses, da Tp forsøger at få M til at spille dynamisk svagere (pianissimo). Hun gestikulerer dette til M ved at sætte sin pegefinger foran sine læber. M imiterer denne bevægelse, dog ved at puste på sin ene finger. Herefter spiller M på klokkespillet - han spiller ikke svagt, men spiller derimod med samme dynamik (mezzo forte), og i samme tempo, som tidligere i klippet. Ud fra dette eksempel kan det antages, hvordan M ikke har lyst til at spille svagt, men han vil i stedet igangsætte denne forandring sammen med Tp - en forandring mod noget, for M, velkendt.

03:00 - 03:05	TP sidder roligt M sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:02.537 - 00:03:05.514 M-Indledning af engagement TC 00:03:00.323 - 00:03:01.031 M spiller på klokkespil TC 00:03:02.250 - 00:03:07.862 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:00.102 - 00:03:01.512
---------------	--

Det fjerde eksempel viser begge facetter indenfor denne kategori (spontan indledning af interaktion, samt igangsætning af en forandring). I dette eksempel ses det, hvordan M finder Kaj og Andrea-figurerne, og giver disse til Tp. Forinden har M spillet klokkespil

04:35 - 04:40	TP sidder roligt
	TC 00:04:38.751 - 00:05:10.395
	M sidder uroligt
	TC 00:04:39.364 - 00:05:30.079
	M Vokal-lyd
	TP taler
	M-Indledning af engagement TC 00:04:39.541 - 00:04:41.313

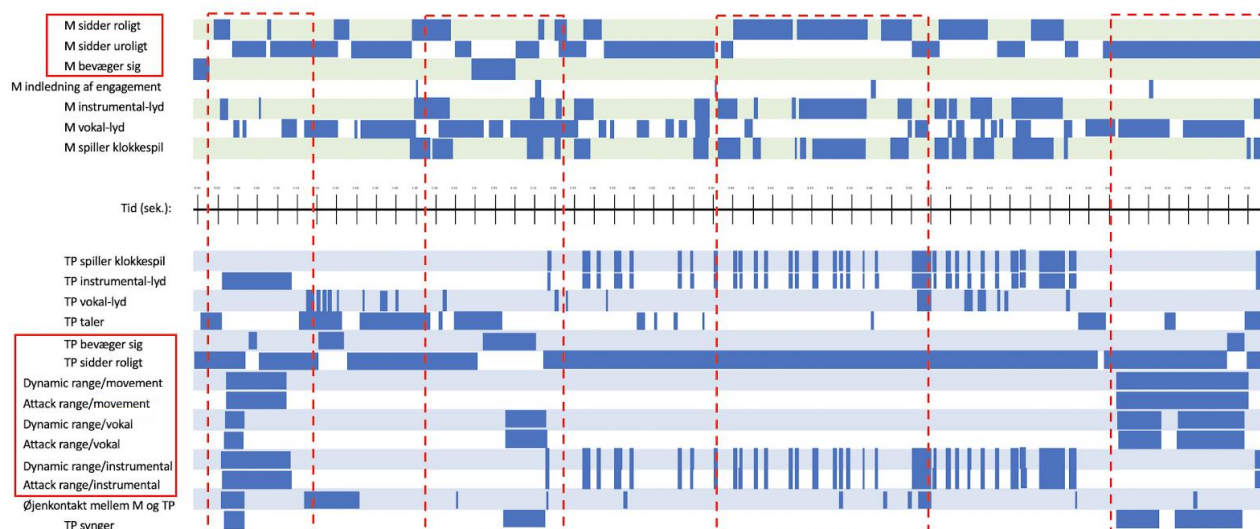
sammen med Tp, men under dette kigger M flere gange i retningen af figurerne (uden for kameraets vinkel). Til sidst kan M ikke vente længere og bevæger sig op for at hente figurerne. Allerede her indikerer M, at han ønsker en forandring i samspillet og i samværet med Tp. Modsat mange andre gange i løbet af klippet, kommer M af egen vilje tilbage til Tp. Her giver han Tp en figur i hver hånd. Ved denne gerning antages det, at M forventer, at Tp følger med M og dermed, at hun begynder at synge. Indenfor relativ kort tid ses det altså, hvordan M spontant får ideen til at indlede en anden form for interaktion med Tp, samt, hvordan han forventer, at Tp skal synge for ham i stedet for, at de skal spille sammen på klokkespil. Det ses derudover, hvordan M viser stor glæde (smiler og griner), da Tp begynder at synge, også dette kunne indikere at M's ønske/mål bliver imødekommet af Tp.

Det femte og sidste eksempel på indledning af engagement, viser hvordan M meget konkret igangsætter en forandring, som han forventer Tp følger med på. M tager fysisk Andrea-figuren ud af Tp's hånd og flytter figuren over i Tp's anden hånd. Selvom klippet viser en

04:45 - 04:50	TP sidder roligt
	M sidder uroligt
	Dynamic range/movement
	Attack/Movement
	TP Synger
	M Vokal-lyd
	M-Indledning af engagement TC 00:04:49.455 - 00:04:51.577

situation, som finder sted for første gang, lader det til, at begge parter allerede på dette tidspunkt begynder at opbygge en forståelse for hinanden og hinandens måde at agere på i musikterapien. Derudover fornemmes også en underliggende forståelse for brugen af de to figurer. M bruger figurerne aktivt som kommunikationsmiddel til at indgå i et samspil med Tp. M viser således, at han ønsker at kommunikere med Tp og dette vha. de redskaber, der er til rådighed. Tp sætter ord på M's igangsættelse ("og hvad synger hende den anden?"), idet M lægger figuren i Tp's hånd. Dermed bekræfter Tp, at hun har "hørt" M's initiativ.

Eksempler på regulering af arousal



Subjektive tolkninger ift. regulering af arousal

For alle fire eksempler kan det overordnet tolkes, hvordan M har store udfordringer ift. regulering af arousal. Hvis ikke han bevæger sig rundt i lokalet, som det ses i eksempel to, så sidder han meget uroligt, som vist i eksempel et og fire. Der ses dog tegn på regulering af arousal i eksempel tre, hvor M overordnet sidder roligt.

Indenfor denne hovedkategori er det også interessant at rette fokus mod terapeuten. Det er muligt, at Tp's fysiske måde at agere på, påvirker M i sin måde at agere på. Det ses således, i eksempel 2, hvordan M gradvist bliver mere og mere urolig i kroppen og da han rejser sig og bevæger sig rundt i lokalet, da rejser Tp sig også. Der kunne derfor foreligge den mulighed, at Tp altså ikke har roen til at blive siddende og vente på at M kommer tilbage. Forinden disse eksempler har M bevæget sig meget rundt (se bilag 2 og 10), og Tp kunne derfor også have den viden, at hvis ikke hun henter ham tilbage, så kommer M ikke tilbage af egen fri vilje. Tp's "uro" kan have haft en "negativ" påvirkning på M i den forstand, at Tp ved sin imitation af M's bevægelse, har valideret hans fysiske måde at agere på. En validering som Tp muligvis ikke havde til hensigt.

Det er i dette første klip ikke muligt at se et konsekvent mønster i forhold til, hvornår M sidder hhv. roligt og uroligt, eller når han bevæger sig rundt i lokalet. Dog registreres det, at M sidder roligt i langt størstedelen af tiden, imens M og Tp spiller på klokkespil sammen. Her sidder Tp også roligt, og dette kunne således styrke den omtalte hypotese, som beskrevet i ovenstående. Altså; Tp's kropssprog påvirker M's kropssprog.

Hvis ovenstående eksempler sammenholdes med John A. Carpenters (2013) begreber og scorings-teknik, ses der dog et overordnet mønster. Nedenstående skema viser fordelingen af scoringer, ud af i alt 15 scoringer. Ni gange scores tallet et (*exhibits musical response rarely if never*) og seks gange scores tallet to (*exhibits musical response occasionally*). Der ses en mindre stigning ift. respons når Tp's *attack range* er primært legato - dette ses indenfor alle tre hovedkategorier (*bevægelse*, *vokal* og *instrumental*). Ydermere ses en mindre stigning ift. respons indenfor to af hovedkategorierne *bevægelse* og *vokal*, når Tp's *dynamic range* ligger i et medium (mezzo forte) område.

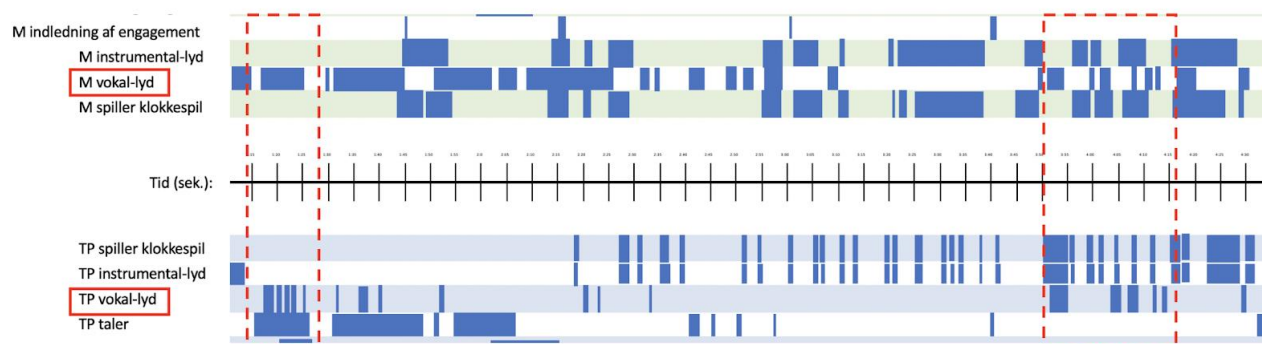
Selvregulering (bevægelse)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
	1-	2-	1	1	2

Selvregulering (vokal)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
	1-	2+	1	1	2-

Selvregulering (instrumental)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
	1	1+	1+	2-	2

6.2.2.3 Vertikal analyse af udveksling af non-verbale lyde

Eksempler på udveksling af vokale-lyde



Subjektive tolkninger ift. udveksling af vokale-lyde

Overordnet ses der ikke mange udvekslinger af non-verbale vokale lyde i dette 1. klip. Det ses dog, at M bruger mange vokale-lyde gennem hele klippet, men Tp responderer/imiterer sjældent disse lyde. Umiddelbart ses der et større brug af det verbale-sprog fra Tp's side.

Det første eksempel viser, hvordan Tp forsøger at kommunikere non-verbalt med M. M sidder meget uroligt (han rokker frem og tilbage), og Tp imiterer også disse bevægelser. Tp forsøger efter få sekunders imitation at præsentere en ny

01:15 - 01:20	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TC: 01:15 - 01:26 Øjenkontakt mellem M og TP TC: 01:17 - 01:24 M Vokal-lyd TC: 01:17 - 01:25 TP Vokal-lyd TC: 01:18 - 01:19	Du! M. Heej. Hihhi. Haha. Hehe. Huhuhu Eheheh. Hiihihi. Hehehehe Ihiihihi
01:20 - 01:25	M sidder uroligt TP Bevæger sig TC: 01:20 - 01:27 M sidder roligt TC: 01:24 - 01:28 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP M Vokal-lyd TP Vokal-lyd TC: 01:20.935 - 01:21.728 TP Vokal-lyd TC: 01:22.368 - 01:23.109 TP Vokal-lyd TC: 01:23.911 - 01:24.377	TP imiterer M's bevægelser Hehehe Haha Hehe Hee
01:25 - 01:30	TP Vokal-lyd TC: 01:25 - 01:25 TP Bevæger sig M sidder roligt TP sidder roligt TC: 01:27 - 02:06 M sidder uroligt TC: 01:28 - 01:44 TP taler	Huhuhu TP imiterer M's bevægelser

vokal-lyd (“Huhuhu”) for M - dette samtidig med, at hun flytter på en maracas. M har ikke præsenteret Tp for denne “Huhuhu-lyd”, og M stopper derfor sine vokale-lyde og kigger i stedet for på instrumentet (som rasler). Herefter peger Tp på piktogrammet med klokkespillet og fortsætter dermed sessionens gang. Umiddelbart efter fortsætter M sine verbale-lyde, og Tp skifter til talesprog. Der sker således en udveksling af vokale-lyde, dog på to forskellige kommunikations-niveauer - det verbale og det non-verbale.

Det andet eksempel viser ligeledes, hvordan M og Tp kommunikerer og udveksler lyde på forskellige niveauer. I dette eksempel veksler Tp mellem det non-verbale sprog, brugen af klokkespil og brugen af sang. Det registreres, hvordan Tp synger de non-verbale lyde, som M bruger. M kommunikerer således på sin måde, og Tp omdanner disse lyde til et, i nuet, fælles referencepunkt vha. musikken og ved brug af klokkespillet, som “leverer” tonerne til lydene. Tp ændrer altså ikke på selve ordlyden, som M har præsenteret.

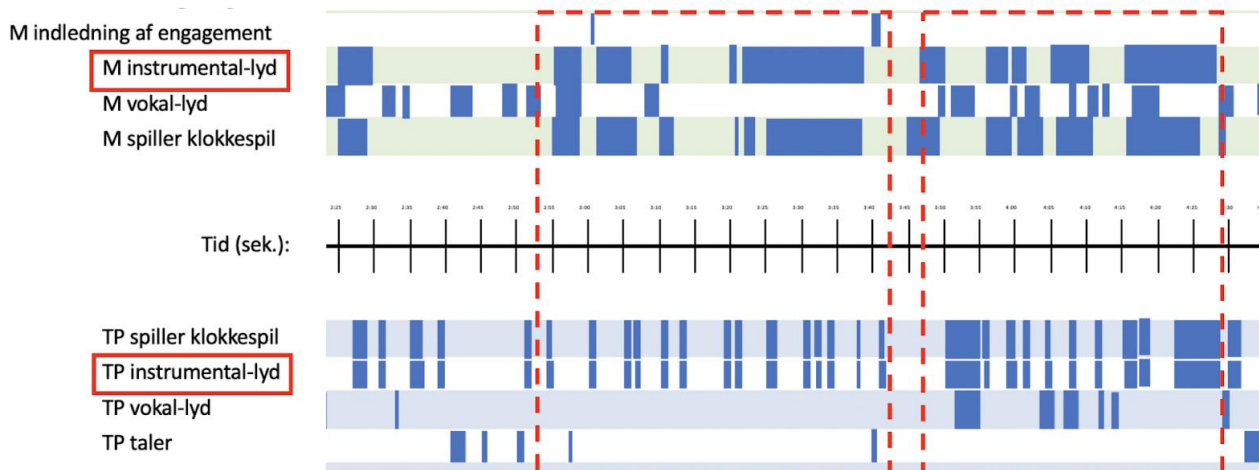
Første gang Tp sætter toner på M’s lyde, registreres det yderligere, hvordan M viser overraskelse samt glæde - dette tolkes ud fra M’s efterfølgende non-verbale reaktion (“Ahahaha”) og registreringen af, at M smiler/griner.

Dette andet eksempel viser, at der sker en udveksling af non-verbale lyde. Dog er der ikke

tale om en én til én kopiering af lydene mellem M og Tp - lydene bliver i samspillet udviklet og modificeret i et flydende samarbejde, og samtidig ses det, hvordan glæden bevares, og det lader derfor ikke til, at M føler sig attackeret af Tp’s måde at fortolke hans sprog på.

03:55 - 04:00	TP sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:57.266 - 00:04:09.692 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:55.807 - 00:03:56.602 M spiller på klokkespil TC 00:03:56.677 - 00:03:59.563 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:58.717 - 00:04:00.064 M Vokal-lyd TC 00:03:59.060 - 00:04:00.560	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ehhhh
04:00 - 04:05	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:04:01.000 - 00:04:04.609 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:01.641 - 00:04:02.525 M Vokal-lyd TC 00:04:02.331 - 00:04:04.765 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:04.628 - 00:04:05.807 TP Vokal-lyd TC 00:04:04.132 - 00:04:06.105	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ejajaja TP Instrumental-lyd Bababammm
04:05 - 04:10	TP sidder roligt TP Vokal-lyd M sidder roligt Tp spiller på klokkespil TC 00:04:07.615 - 00:04:08.564 M spiller på klokkespil TC 00:04:06.982 - 00:04:11.616 M Vokal-lyd TC 00:04:07.065 - 00:04:08.790 TP Vokal-lyd TC 00:04:07.881 - 00:04:09.405	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd Ahahah Hahahaaaa
04:10 - 04:15	TP sidder roligt M spiller på klokkespil M Vokal-lyd TC 00:04:10.681 - 00:04:12.080 M sidder uroligt TC 00:04:11.767 - 00:04:19.709 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:11.615 - 00:04:12.294 TP Vokal-lyd TC 00:04:12.930 - 00:04:13.810 M Vokal-lyd TC 00:04:13.200 - 00:04:14.540 TP Vokal-lyd TC 00:04:13.900 - 00:04:14.497	M Instrumental-lyd Øhhhh TP Instrumental-lyd Hahahaaa Hihhi Hihhiiii

Eksempler på udveksling af instrumentale-lyde



Subjektive tolkninger ift. udveksling af instrumentale-lyde

Disse to eksempler viser en generel hyppig udveksling af instrumentale-lyde gennem, især den sidste del af klippet. Indenfor disse udvekslinger ses det, hvordan M og Tp det meste af tiden improviserer sammen. De spiller således ofte på samme tid og lader sig inspirere af hinandens lyde og måder at spille på. Det ses dog tydeligt, at Tp benytter mange (32) små korte fraser (Tp spiller gennemsnitligt i 1,39 sekunder ad gangen), hvor M derimod spiller få (15) lange fraser i længere tid ad gangen (M spiller gennemsnitligt 8,27 sekunder ad gangen). Tp forsøger ved disse korte fraser muligvis at invitere M til at spille - hun giver ham således plads til at deltage i samspillet, uden at han skal vente for længe på sin tur. Tp skaber således en overskuelig tidsramme/tidshorisont for M.

02:55 - 03:00	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:03:01.090 - 00:03:03.434 M spiller på klokkespil TC 00:02:55.660 - 00:02:59.489 Vokal-lyd TC 00:02:56.136 - 00:02:59.093 TP taler TC 00:02:57.334 - 00:02:57.952	M Instrumental-lyd Uuuuuuhhhh Ja, og så lige så stille.
03:00 - 03:05	TP sidder roligt M sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:02.537 - 00:03:05.514 M-Indledning af engagement TC 00:03:00.323 - 00:03:01.031 M spiller på klokkespil TC 00:03:02.250 - 00:03:07.862 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:00.102 - 00:03:01.512	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:05 - 03:10	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:05.563 - 00:03:20.099 M Vokal-lyd TC 00:03:08.896 - 00:03:10.170 M spiller på klokkespil Tp spiller på klokkespil TC 00:03:05.269 - 00:03:06.153 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:07.798 - 00:03:08.727	Mmmmm M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:10 - 03:15	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:10.674 - 00:03:12.313 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:10.410 - 00:03:11.294 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:13.102 - 00:03:14.358	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:15 - 03:20	TP sidder roligt M sidder roligt Tp spiller på klokkespil TC 00:03:19.589 - 00:03:20.858	TP Instrumental-lyd

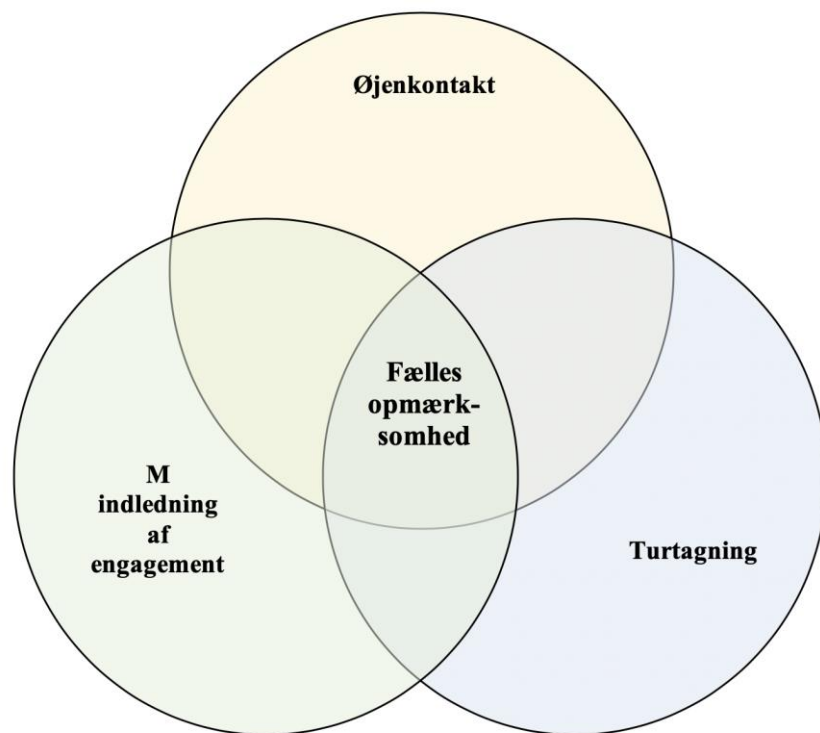
Ud fra den hyppige udveksling af lyde, lader det til at M har stor opmærksomhed på opgaven, og at han glædes ved at spille med Tp. Dog ses det i første eksempel, hvordan der opstår en pause, hvor hverken M eller Tp spiller. Her ses det i klippet, at M har fundet et stykke plastik, som han vil spise. Tp beder M om at aflevere plastisk-stykket til hende, og herpå genoptages samspillet. Dette sker ved, at Tp endnu engang inviterer M ind i samspillet ved at spille en meget kort frase (to toner). Denne invitation opfanger M, og han begynder igen at spille.

Det kan yderligere antages, at Tp ved brug af korte fraser forsøger at oprette turtagningssekvenser med M, dog har M ikke (på daværende tidspunkt) forståelse for turtagnings-princippet, og hans frase-længde er derfor ikke tilpasset til Tp's fraser. I stedet er

M's fraser styret af lyst og opmærksomhed. Netop M's opmærksomhed eller mangel på samme, er den faktor, som gør at udvekslingen af instrumentale-lyde mellem M og Tp stopper. Det ses, hvordan M pludselig mister opmærksomheden i samspillet, og kort efter rejser han sig og "stikker af".

03:55 - 04:00	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:57.266 - 00:04:09.692 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:55.807 - 00:03:56.602 M spiller på klokkespil TC 00:03:56.677 - 00:03:59.563 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:58.717 - 00:04:00.064 M Vokal-lyd TC 00:03:59.060 - 00:04:00.560	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ehbbb
04:00 - 04:05	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:04:01.000 - 00:04:04.609 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:01.641 - 00:04:02.525 M Vokal-lyd TC 00:04:02.331 - 00:04:04.765 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:04.628 - 00:04:05.807 TP Vokal-lyd TC 00:04:04.132 - 00:04:06.105	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ejajaja TP Instrumental-lyd Bababumumum
04:05 - 04:10	TP sidder roligt TP Vokal-lyd M sidder roligt Tp spiller på klokkespil TC 00:04:07.615 - 00:04:08.564 M spiller på klokkespil TC 00:04:06.982 - 00:04:11.616 M Vokal-lyd TC 00:04:07.065 - 00:04:08.790 TP Vokal-lyd TC 00:04:07.881 - 00:04:09.405	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd Ahahah Hahahaha
04:10 - 04:15	TP sidder roligt M spiller på klokkespil M Vokal-lyd TC 00:04:10.681 - 00:04:12.080	M Instrumental-lyd Øbbb

6.2.3 Opsummering af videoklip 1

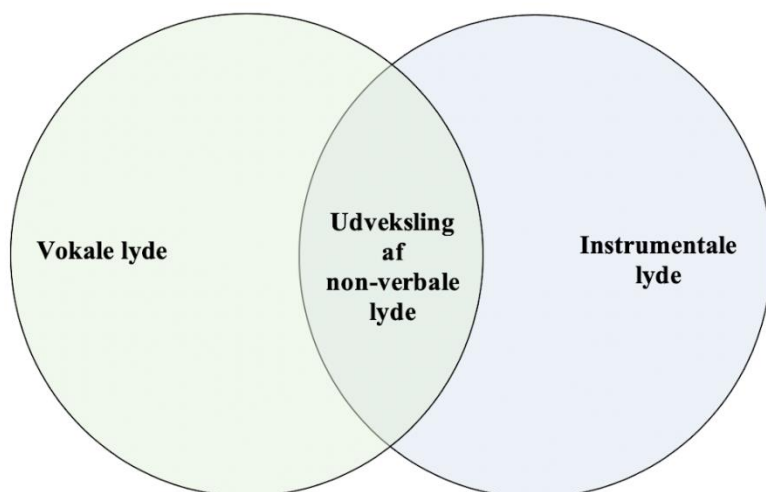


- Små hurtige øjeblikke med øjenkontakt (hvh. ét sekund, seks sekunder og syv sekunder)
- M sidder meget uroligt
- M er meget vaklende i blikket
- Tp forsøger at holde øjenkontakt med M ved fysisk at imitere M
- Da Tp imiterer M's lyde ses klippets længste eksempel på øjenkontakt
- M's opmærksomhed skærpes når hans non-verbale lyde imiteres

- Tp forsøger at invitere M til at deltage i samspillet
- M er meget urolig
- Ingen tydelige turtagnings-sekvenser (der kan dog anes elementer ift. turtagning)
- Tp viser tydeligt kropssprog
- M imiterer ikke Tp's musikalske udspil
- M stopper ikke selv med at spille - Tp må "afbryde"
- M spiller uden opmærksomhed på Tp
- Der ses flere elementer ift. turtagning når der bruges non-verbale lyde (frem for klokkespil)
- Svært at definere hvor M's opmærksomhed er fokuseret mod ift. non-verbale lyde og instrumentale-lyde.

- Der ses flere eksempler på indledning af engagement (fem registreringer)
- M benytter mest klokkespillet
- Der ses flere eksempler på igangsætning af en forandring
- M benytter Kaj- og Andrea-figurer
- M befinder sig godt i det velkendte
- M's kropssprog er tydeligt (når han aktivt benytter Kaj- og Andrea-figurerne)
- M og Tp begynder at forstå deres relation og de fælles mønstre, som er i musikterapien

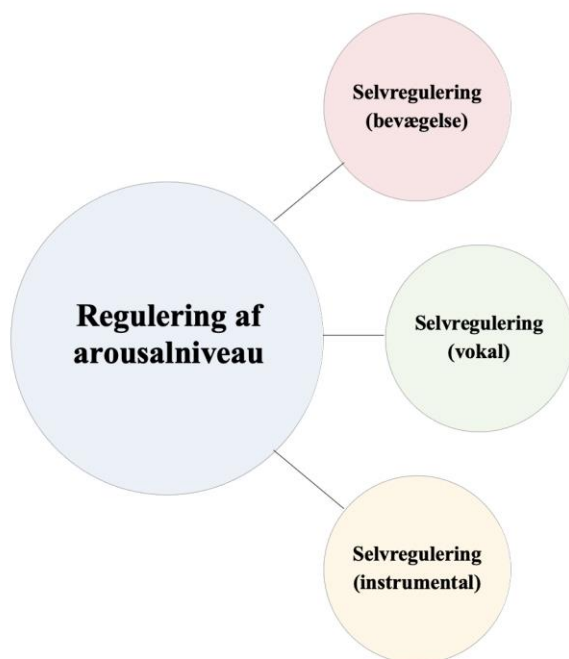
Figur 10: Opsummeringsmodel af fælles opmærksomhed (klip 1)



- Hyppig udveksling af instrumentale lyde
- Tp og M improviserer sammen
- Tp og M lader sig inspirere af hinanden
- Tp spiller mange (32) korte fraser
- M spiller få (15) lange fraser i længere tid ad gangen
- Tp forsøger at invitere M til at spille – hun giver M plads i samspillet
- Tp skaber en overskuelig tidsramme for M (ved brugen af korte fraser)
- Tp forsøger at opretholde turtagningssekvenser (ved brugen af korte fraser)
- M viser stor opmærksomhed i interaktionen
- M viser stor glæde i interaktionen
- M's opmærksomhed, eller mangel på samme, er den faktor som gør at udvekslingen af instrumentale lyde mellem M og Tp, stopper

- Ikke mange registreringer af udveksling af non-verbale vokale lyde
- M benytter mange vokale lyde
- Tp imiterer sjældent M's vokale lyde
- Tp benytter det verbale sprog
- Brugen af forskellige kommunikationsformer
 - Det verbale sprog, det non-verbale sprog, brugen af sang, samt brugen af et instrument
- Tp omdanner M's lyde til et fælles referencepunkt vha. musikken
- Da Tp sætter toner på M's lyde, registreres det hvordan M viser overraskelse og glæde (M smiler og griner)
- Udvekslingerne af de non-verbale lyde mellem Tp og M er ikke én til én spejlinger.
- Lydene udvikles og modificeres i et flydende samarbejde

Figur 11: Opsummeringsmodel af udveksling af non-verbale lyde (klip 1)



- M udviser stor uro
- M har store udfordringer ift. regulering af arousal
- M bevæger sig meget rundt i lokalet
- Der ses tegn på regulering af arousal
- Tp har flere perioder, hvor hun bevæger sig
- Tp's fysiske fremtoning og ageren kan have påvirket M
- Tp benytter fysisk "fastholdelse" af M
- M og Tp kan have misforstået hinanden ift. Tp imitation af M (M opfatter Tp's uro/bevægelse, som en validering af egen uro)
- M sidder roligt når han spiller på klokkespil med Tp

- Når Tp benytter bevægelse i en musikalsk interaktion, ses det hvordan der sker en mindre stigning ift. M's respons når Tp benytter en medium (mezzo forte) dynamik.
- Der ses ydermere en mindre stigning ift. M's respons når Tp primært synger legato, sammensat med brugen af bevægelse.
- Der registreres hyporeaktivitet (-) ved brugen af soft (piano) dynamik, samt ved brugen af medium (mezzo forte) dynamik.

- Når Tp benytter stemmen i en musikalsk interaktion, ses det hvordan der sker en mindre stigning ift. M's respons når Tp benytter en medium (mezzo forte) dynamik.
- Der ses ydermere en mindre stigning ift. M's respons når Tp primært synger legato
- Der registreres hyporeaktivitet (-) ved brugen af soft (piano) dynamik, samt ved brugen af primært legato artikulerende stemmeføring.
- Der registreres hyporeaktivitet (-) ved brugen af soft (piano) dynamik, samt ved brugen af primært legato artikulerende stemmeføring
- Der registreres hyperaktivitet (+) ved brugen af medium (mezzo forte) dynamik.

- Når Tp benytter et instrument i en musikalsk interaktion, ses det hvordan der sker en mindre stigning ift. M's respons når Tp benytter staccato og primært legato artikulerende brug af instrumentet
- Der registreres hyperaktivitet (+) ved brugen af medium (mezzo forte) dynamik, samt ved brugen af primært staccato artikulerende brug af instrumentet.
- Der registreres hyporeaktivitet (-) ved brugen af staccato & legato artikulerende brug af instrumentet

Figur 12: Opsummeringsmodel af regulering af arousal (klip 1)

6.3 Analyse af videoklip 2

Følgende afsnit indeholder beskrivelse og analyse af det andet udvalgte videoklip. Som beskrevet ovenfor benyttes den samme fremgangsmåde i denne delanalyse, som i ovenstående delanalyse. Afsnittet starter derfor med en objektiv beskrivelse af klippet, hvorefter der følger vertikale analysedele inden for hvert hovedområde. Afsnittet afsluttes med en opsummering.

6.3.1 Objektiv beskrivelse af case

Det udvalgte klip stammer fra 20. session, og klippet starter ca. 10 min. inde i sessionen. Den reelle tidskode er således 00:10:00 - 00:19:22. Da klippet ikke skal ses i sammenhæng med resten af sessionen, har denne fået nulstillet sin tidskode. Der er i stedet oprettet en separat analyse-tidskode fra 00:00:00 - 00:09:22.

M og tp sidder ved klaveret - kun M er inden for kameraets vinkel. Det er således ikke muligt at se Tp's ansigt gennem hele klippet. Kun Tp's hænder er synlige. M starter med at tage et båthorn op i sine hænder. Han peger på det og siger "Dah". Tp holder et pivedyr (en giraf) i sin ene hånd og spørger: "den der?" M fifler lidt med båthornet og peger herefter igen på hornet. M lægger hornet på klaveret og giver Andrea-figuren til tp. Tp giver herefter pivedyret til M, og M peger på Andrea-figuren. Tp synger Andrea-sangen imens hun "danser" med figuren foran M's ansigt. M smiler til Andrea. Inden sangen er færdig, rejser M sig og går ud af kameraets vinkel. Tp synger sangen færdig og herefter vender M tilbage til Tp. M peger igen på Andrea-figuren og sætter samtidig begge hænder på klaveret, inden han sætter sig på sin stol overfor Tp - Tp spiller to toner samtidig med, at hun igen

synger Andrea-sangen. Tp “danser” igen med Figuren. M ser først på Andrea-figuren og tager bagefter båthornet i sine hænder og kigger på det. Tp synger og spiller sangen færdig, hvorefter M rejser sig igen og bevæger sig udenfor kameraets vinkel. Tp genoptager tonerne på klaveret og Andrea-sangen, imens M er “væk”.

M vender tilbage til sin stol efter nogle sekunder med favnen fuld af forskellige pivedyr - han lægger dem allesammen på klaveret. M peger på et pivedyr og siger “dah”. Tp rækker hånden frem og siger: “Kan du give den til mig?”. M tager pivedyret (giraffen) og giver den til Tp. Tp trykker på giraffen, og M tager et tæppe (som hænger på stolen) omkring sig. M trykker på “giraffen” og Tp begynder at synge (hjulene på bussen - giraf-version). Imens Tp synger “danser” hun med “giraffen”. M griner og putter sig med tæppet. Halvvejs inde i sangen rejser M sig og bevæger sig ud af kameraets vinkel. Tp synger videre. M vender tilbage til Tp med en sangbog, og Tp begynder at synge Kaj-sangen imens hun “danser” med Kaj-figuren. Inden sangen er slut, spiller Tp på klaveret med Kaj-figuren. M rejser sig endnu engang og kigger i et skab. M tager en sangbog ud af skabet, imens Tp spiller videre med Kaj. M sætter sig igen, tager båthornet, peger på det og siger: “*Dah*”. Tp tager båthornet, hvorefter M laver et håndtegn til Tp. M knytter begge sine hænder, tager dem op foran sig, kigger på Tp og siger: “*Mmhh*”. Tp imiterer M, og da Tp også har lavet tegnet, putter M sig med tæppet. Tp gentager tegnet og siger: “*vis det lige igen*”. M knytter sine hænder og lader sine hænder ramme Tp’s. M tager herefter båthornet og trykker et par gange på det.

Tp sidder fortsat med knyttede hænder - pludselig rejser M sig og Tp begynder at synge (hornet i bussen siger...). M bevæger sig uden for kameraets vinkel, imens Tp synger videre. Da sangen er færdig, vender M tilbage med en tangent til et klokkespil. M lægger tangenten fra sig og sætter sig på stolen overfor Tp. Tp trykker på båthornet og synger (hornet i bussen siger...) Tp når to fraser ind i sangen, hvorefter M rejser sig igen. Tp synger videre, men laver et ophold i sangen (en pause efter “siger”). M kommer hen til Tp og peger på båthornet - Tp synger videre på sangen. M sætter sig overfor Tp og finder et pivedyr (en krokodille), som han trykker på. Tp lægger båthornet og tager et andet pivedyr (en hval), hvorefter hun spørger M, om de også skal synge den.

M svarer “*Jarh*”. M peger på hvalen og trykker på den. Tp synger herefter igen (hjulene på bussen (hval-version), imens sidder M med hvalen og trykker enkelte gange på den under sangen. Da sangen er færdig, tager M båthornet og tangenten fra klokkespillet - her sidder han og kigger på sit spejlbillede i tangenten. M peger efterfølgende flere gange på båthornet og trykker ligeledes på det. Tp tager båthornet og begynder atter at synge. Lige da Tp begynder sangen, rejser M sig og går ud af kameraets vinkel. Tp synger videre imens M er “væk”. Inden Tp bliver færdig med sangen, vender M tilbage til Tp med et klokkespil.

M sætter den manglende tangent på klokkespillet med hjælp fra Tp. Tp sætter herefter ord på, at de mangler en kølle til at slå med, og Tp begynder derfor at spille på klokkespillet med sin hånd. M kigger lidt rundt og peger så på båthornet (som ligger på Tp’s skød). Tp trykker på båthornet, og M tager båthornet fra Tp og begynder at spille på klokkespillet med hornet. Tp griner af M og fører klokkespillet tættere på M og lader ham spille på klokkespillet med båthornet. Da M stopper med at spille, begynder Tp igen at spille med sin ene hånd på klokkespillet. Kort efter spiller M med én finger på klokkespillet samtidig med Tp. M spiller dog ikke længe, men tager i stedet en tangent af klokkespillet og lægger an til at ville putte den i munden. Tp stopper ham og sætter tangenten på klokkespillet igen.

Herefter tager Tp Andrea-figuren og begynder at “gå” med hende på klokkespillet. Tp starter så på Andrea-sangen, samtidig med at hun “spiller” med Andrea på klokkespillet. Kort efter Tp har begyndt sangen, rejser M sig og bevæger sig udenfor kameraets vinkel. Imens synger og “spiller” Tp videre. Da sangen er slut, fortsætter Tp med at “spille” med Andrea på klokkespillet. M vender kort tid efter

smilende tilbage - han tager båthornet og sætter sig ned overfor Tp. Tp sætter Andrea-figuren fra sig og begynder at synge (hornet i bussen siger...), samtidig med, at hun slår med hånden på klokkespillet. M "spiller" på klokkespillet med båthornet. Da sangen er færdig, laver Tp en glissando bevægelse på klokkespillet med sine fingre - M imiterer denne bevægelse. Tp laver denne glissando bevægelser flere gange, imens hun taler. M sidder stille og kigger på Tp's hænder imens. Tp begynder at synge "hjulene på bussen" (giraf-version), og M veksler mellem flere forskellige pivedyr, indtil han ender med båthornet, som han trykker på, imens Tp synger.

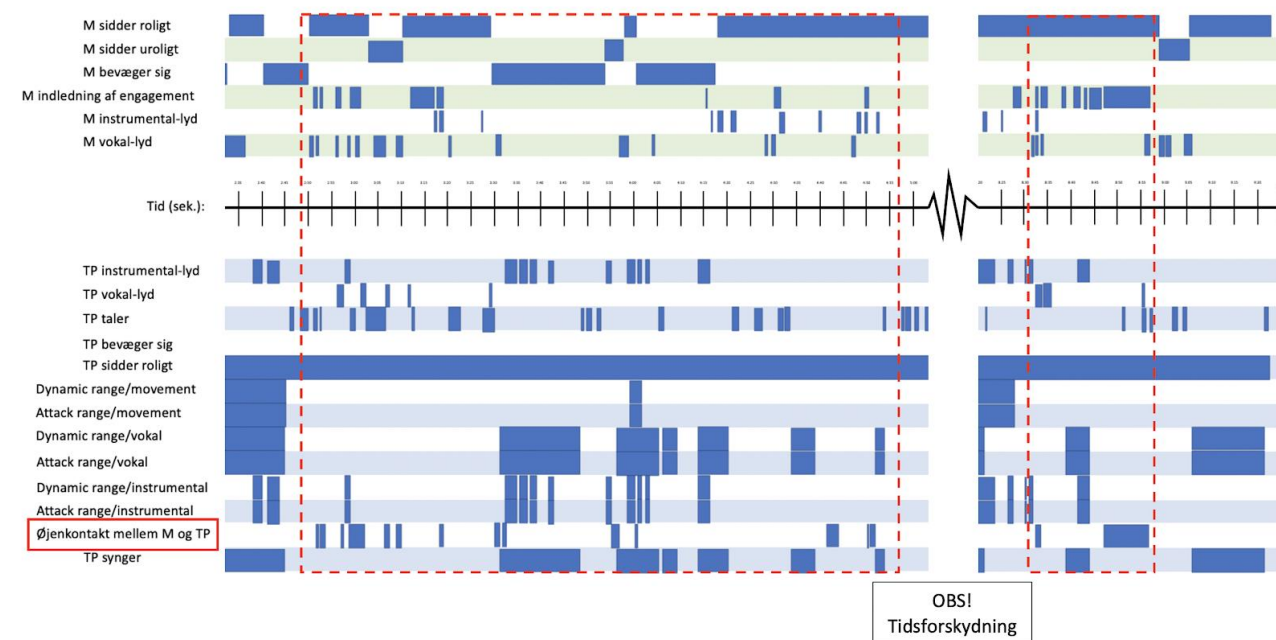
Tp indlægger små pauser i sangen, imens M trykker på hornet. Midt i sangen rejser M sig og åbner skabet, som er placeret bag ham. Imens laver Tp forskellige glissando bevægelser på klokkespillet. M vender tilbage til Tp med tre ens sangbøger, som han lægger på klaveret. M kigger lidt i den ene bog og trykker derefter på hhv. båthornet og et pivedyr. Tp spiller fortsat med sin ene hånd på klokkespillet. M lægger pivedyret og spiller tre trinvis toner på klaveret - Tp imiterer disse toner, samt rytmen, som M lige har spillet. M slår herefter med båthornet på klokkespillet, og Tp laver en glissando bevægelse med sin hånd, samt spiller igen de tre toner på klaveret.

Da Tp stopper med at spille, lægger M båthornet på klaveret, peger på det og siger: "*Dah*". Tp gentager lyden, og imens knytter M begge sine hænder - peger dem over mod Tp og siger: "*Mmhh*". Tp knytter også sin ene hånd, peger den mod M og siger "*Mmhh*". M giver båthornet til Tp. Tp begynder at synge "*hornet i bussen siger...*" Tp når dog kun til "*siger*", inden M skubber Tp's hånd (som holder båthornet) mod Tp's skød. Tp trykker tre gange på hornet, da M tager hendes hånd og peger den mod sig selv. M slipper Tp's hånd og knytter begge sine egne og peger dem mod Tp. Tp spejler denne bevægelse (knytter sine hænder og peger dem mod M). Tp spørger: "*Båt?*". M samler sine knyttede hænder, så de er helt tæt sammen. Tp spejler og spørger igen: "*Synge?*". M svarer med et "*Dah*" og peger på båthornet. Tp svarer: "*synge den?*". M tager tæppet (som hænger på stolen) og "putter" sig helt under dette. Tp synger "*hornet i bussen...*", imens M sidder under tæppet.

6.3.2 Vertikal analyse af klip 2

6.3.2.1 Vertikal analyse af fælles opmærksomhed

Eksempler på øjenkontakt mellem M og Tp



Subjektive tolkninger ift. øjenkontakt mellem M og Tp

I dette klip ses der mange eksempler på øjenkontakt mellem M og Tp. Der er i alt registreret øjenkontakt 22 gange.

I dette første eksempel ses 14 markeringer. Der ses flere øjeblikke med øjenkontakt mellem de forskellige sange, som Tp synger. Ydermere lader det til, at i kommunikationen mellem M og Tp, hvor der er fokus på non-verbale lyde og brugen af håndtegn, er der særlig meget øjenkontakt. Her opstår der en særlig koncentration og kontakt mellem M og Tp. M koncentrerer sig for at få Tp til at forstå, og Tp koncentrerer sig for at forstå M's hensigt. Der opstår i disse øjeblikke momenter, hvor M og Tp har en helt særlig fælles mission. Denne fællesfølelse bliver styrket i øjeblikke med øjenkontakt. Både M og Tp ønsker, at kommunikationen lykkes, og at de på den baggrund når frem til en løsning og et fælles mål. Det ses flere gange, hvordan M fjerner

02:55 - 03:00	M-Indledning af engagement TC 00:02:56.160 - 00:02:57.780 M Vokal-lyd TC 00:02:56.390 - 00:02:56.760 TP Vokal-lyd TC 00:02:56.890 - 00:02:57.280 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:57.217 - 00:02:57.788 M Vokal-lyd TC 00:02:58.327 - 00:02:58.447 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.929 - 00:02:59.319 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:58.695 - 00:03:02.570 M-Indledning af engagement TC 00:02:58.537 - 00:03:02.565 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.940 - 00:02:59.470 TP taler TC 00:02:59.720 - 00:03:00.114 TP Sidder roligt M sidder roligt	Peger på hom Dah! Dah! Mhhh. Trykker på hom Laver håndtegn Trykker på hom Skal jeg trykke
03:00 - 03:05	TP Vokal-lyd TC 00:03:01.630 - 00:03:02.050 M Vokal-lyd TC 00:03:00.860 - 00:03:01.140 TP taler TC 00:03:03.930 - 00:03:07.890 M Sidder uroligt TC 00:03:03.000 - 00:03:10.597 M Vokal-lyd TC 00:03:04.860 - 00:03:07.120 TP Sidder roligt M sidder roligt Øjenkontakt mellem M og TP M-Indledning af engagement	Mhhh Mhhh. Prøv lige at vise det igen vis det lige igen! Så'n her? Ehehe...hikki...
03:05 - 03:10	M Vokal-lyd M Sidder uroligt TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:06.395 - 00:03:07.120 TP Vokal-lyd TC 00:03:07.793 - 00:03:08.263	Mhhh

instrumenter fra Tp eller fysisk tager fat i Tp's hænder. Dette kunne tyde på, at M ikke ønsker distraktioner for Tp.

M er meget vedholdende i sin øjenkontakt indtil "han får det han søger" fra Tp, nemlig en imitation - herefter er han hurtig til at kigge væk eller bevæge sig. Det kunne påstås, at M tænker: "*nu har jeg givet mit bidrag, for at få dig (TP) til at forstå - du imitere mig, ergo må du have forstået min hensigt - giv mig nu det jeg beder om*".

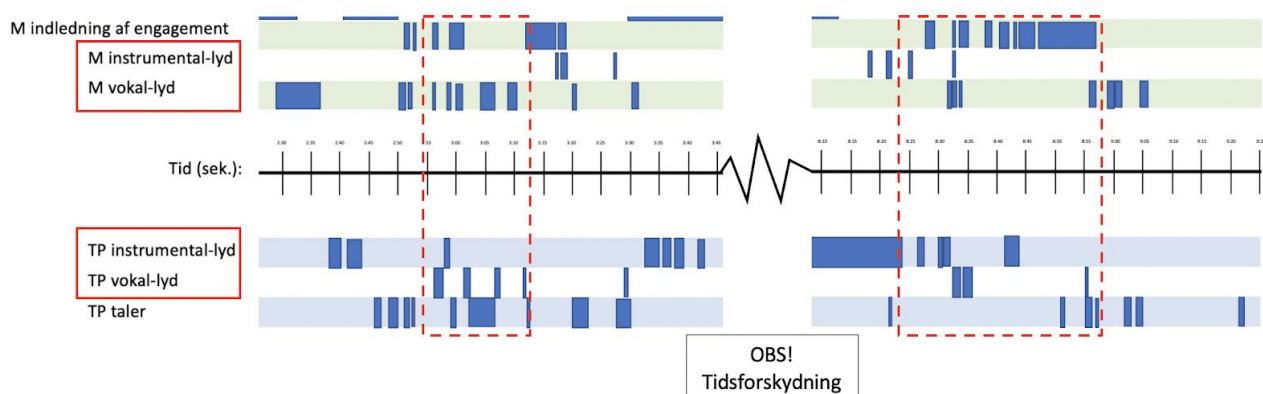
I de tilfælde hvor Tp ikke reagerer "efter M's hensigt", mister M koncentration og kigger væk. Mens Tp synger, indlægger hun små pauser, for på den måde at fange M's opmærksomhed (da sangen ikke fortsætter, som vanligt), også her ses det, hvordan M bliver ekstra opmærksom i sit blik, og øjenkontakten varer dermed i længere tid. M slipper først blikket igen, når Tp synger videre. Der ses således ikke øjenkontakt mellem M og Tp, mens Tp synger. Derudover ses der mange øjeblikke med øjenkontakt i de perioder, hvor der benyttes verbalt sprog, non-verbalt sprog, samt "tegnprog".

I andet eksempel, ses det, hvordan M holder øjenkontakt med Tp i ca. ni sekunder. Her ses altså det længstvarende eksempel på øjenkontakt i dette klip. Også i dette andet eksempel er brugen af håndtegn essentiel for øjenkontakten mellem M og Tp.

Efter første "forsøg", hvor M igen viser tegnet til Tp, lader det ikke til, at M er "tilfreds" med Tp's imiterede tegn (Tp imiterer "kun" med den ene hånd). Det ses, hvordan M lægger båthornet på klokkespillet, men Tp misforstår dette og begynder at synge (hornet i bussen...). M stopper Tp ved at lægge båthornet på Tp's skød, (Tp fortsætter dog med både at synge og spille). Herefter må M tage Tp's hånd og føre den frem mod ham. M viser nu igen, hvordan håndtegnet skal udføres, og denne gang lykkes det M at få Tp til at udføre tegnet korrekt. M er meget intens og vedholdende i øjenkontakten med Tp i denne situation, og først da Tp laver tegnet (rigtigt) og spørger: "*syng*". Slipper M øjenkontakten med Tp og svarer "*Dah*" ("ja"). Her bliver det altså endnu engang tydeligt, at M har et bestemt ønske og en bestemt hensigt med sin kommunikation (lyde og håndtegn), denne kommunikation forstærkes, når M benytter sig af øjenkontakt, og disse ovenstående eksempler kunne tyde på, at M både forstår hensigten med brugen af øjenkontakt i samværet med Tp, samt forstår at benytte øjenkontakt i samværet med Tp.

08:30 - 08:35	TP instrumental-lyd TC 00:08:31.220 - 00:08:32.052 M Vokal-lyd TC 00:08:32.030 - 00:08:32.481 M Vokal-lyd TC 00:08:33.025 - 00:08:33.345 M-Indledning af engagement TC 00:08:33.090 - 00:08:33.520 TP Vokal-lyd TC 00:08:33.815 - 00:08:34.075 M instrumental-lyd TC 00:08:33.274 - 00:08:33.769 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:33.946 - 00:08:34.584 M Vokal-lyd TC 00:08:34.318 - 00:08:34.669 M-Indledning af engagement TC 00:08:34.280 - 00:08:35.790 TP Vokal-lyd TC 00:08:34.989 - 00:08:35.318 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klaver Mhhh Dah! Trykker på klaver Dah! Spiller på klaver Mhhh Viser håndtegn Mhhh
08:45 - 08:50	M-Indledning af engagement TC 00:08:47.010 - 00:08:56.260 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:47.010 - 00:08:56.456 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Laver håndtegn sammen med TP
08:50 - 08:55	TP taler TC 00:08:51.002 - 00:08:51.574 TP Vokal-lyd TC 00:08:55.470 - 00:08:55.800 TP Sidder roligt M Sidder roligt M-Indledning af engagement Øjenkontakt mellem M og TP	Bå? Mhhh
09:55 - 09:00	M Sidder roligt TP taler TC 00:08:55.800 - 00:08:56.410 M Vokal-lyd TC 00:08:56.813 - 00:08:57.033 TP taler TC 00:08:57.571 - 00:08:57.959 M Vokal-lyd TC 00:08:59.481 - 00:09:00.001 M Sidder uroligt TC 00:08:59.741 - 00:09:05.430 TP Sidder roligt M-Indledning af engagement Øjenkontakt mellem M og TP	Synge Dah! Synge den? Aaarhh..

Eksempler på turtagningssekvenser



Subjektive tolkninger ift. turtagningssekvenser

I dette andet klip ses der mange eksempler på turtagningssekvenser - disse turtagningssekvenser finder primært sted i den non-verbale kommunikation, og mange af disse eksempler finder sted samtidig med øjeblikke med øjenkontakt (som beskrevet ovenfor).

I dette første eksempel er der også særligt fokus på M og Tp's vokale-lyde. Det ses tydeligt, hvordan der opstår turtagninger mellem M og Tp i deres "samtale". M indleder samtalen ved at pege på båhornet, hvorefter han siger: "Dah!". Herefter svarer Tp (på en mere spørgende måde) "Dah?". Her vælger M at inddrage et håndtegn i kommunikationen, og der ses således også en turtagning mellem M og Tp, hvor turtagningen dog finder sted på tegnsprog. Samtidig med denne turtagningssekvens på tegnsprog, forsøger Tp

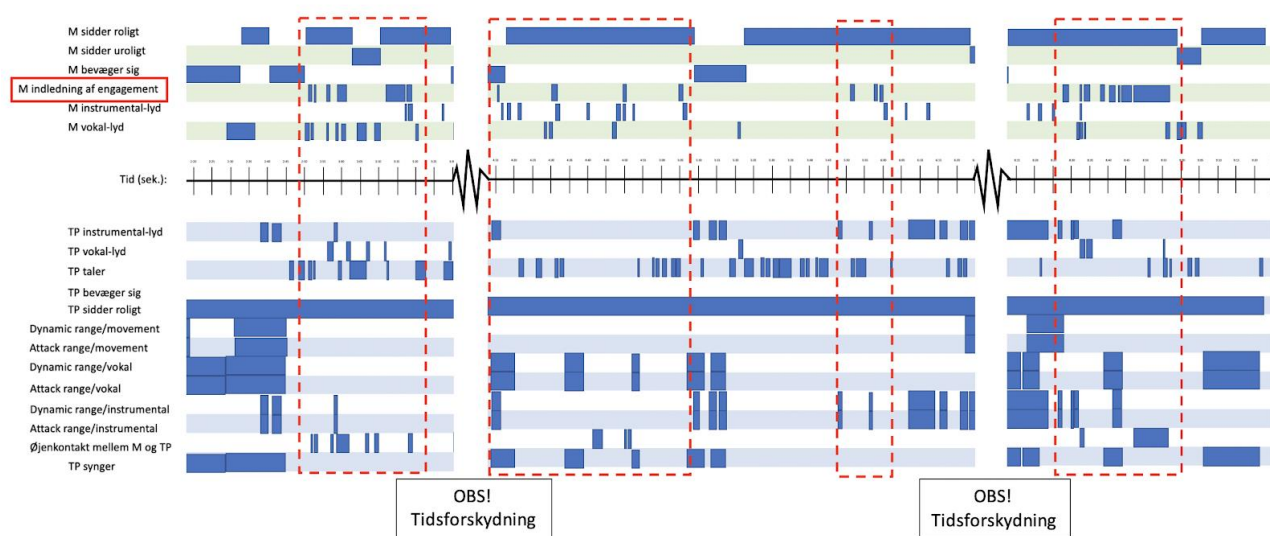
02:55 - 03:00	M-Indledning af engagement TC 00:02:56.160 - 00:02:57.780 M Vokal-lyd TC 00:02:56.390 - 00:02:56.760 TP Vokal-lyd TC 00:02:56.890 - 00:02:57.280 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:57.217 - 00:02:57.788 M Vokal-lyd TC 00:02:58.327 - 00:02:58.447 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.929 - 00:02:59.319 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:58.695 - 00:03:02.570 M-Indledning af engagement TC 00:02:58.537 - 00:03:02.565 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.940 - 00:02:59.470 TP taler TC 00:02:59.720 - 00:03:00.114 TP Sidder roligt M sidder roligt	Pege på horn Dah! Dah! Mhhh. Trykker på horn Laver håndtegn Trykker på horn Skal jeg trykke?
03:00 - 03:05	TP Vokal-lyd TC 00:03:01.630 - 00:03:02.050 M Vokal-lyd TC 00:03:00.860 - 00:03:01.140 TP taler TC 00:03:03.930 - 00:03:07.890 M Sidder uroligt TC 00:03:03.000 - 00:03:10.597 M Vokal-lyd TC 00:03:04.860 - 00:03:07.120 TP Sidder roligt M sidder roligt Øjenkontakt mellem M og TP M-Indledning af engagement	Mhhh Mhhh. Prøv lige at vise det igen! vis det lige igen! Så'n her? Ehehe...hihihi...
03:05 - 03:10	M Vokal-lyd M Sidder uroligt TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:06.395 - 00:03:07.120 TP Vokal-lyd TC 00:03:07.793 - 00:03:08.263	Mhhh

at forstå situationen ved også at kommunikere med det verbale sprog (se eksempel til højre). Dette kunne dog bidrage til, at M ikke fortsætter turtagningssekvensen, da kommunikationen på dette tidspunkt er udenfor et område (det verbale sprog), hvortil M's evner ikke rækker.

Andet eksempel viser, hvordan der opstår en turtagningssekvens mellem M og Tp, ved brugen af instrumenter (klaver og klokkespil), samt ved brugen af vokale lyde. M starter turtagningssekvensen ved at spille på klaveret. Tp imiterer dette udspil fra M. Herefter “spiller” M på klokkespillet med båthornet, men denne gang lader Tp sig blot inspirere af M og, hun spiller derfor med sine fingre på klokkespillet. Der ses dog stadig en turtagning mellem M og Tp, på trods af forskellige kommunikationsformer. Da M ikke umiddelbart reagerer på Tp’s udspil på klokkespillet, vender hun tilbage til klaveret, men heller ikke her fanger hun M’s opmærksomhed. M starter i stedet en vokal turtagningssekvens. Han vender altså tilbage til en velkendt kommunikationsform. M laver ved tidskode: 08:32.030-08:33.520 i form for turtagningssekvens med sig selv. Her benytter han både vokale og instrumentale lyde. Tp svarer dog M vokalt (“Dah”), ved tidskode: 08:33.815. Herefter fortsætter en reel turtagningssekvens mellem M og Tp, hvor M veksler mellem brugen af non-verbale lyde og instrumentale lyde. Dette eksempel er yderligere et tegn på, at M viser begyndende forståelse for turtagnings-princippet og dette ovenikøbet i forhold til, og i vekslen mellem forskellige kommunikationsformer (non-verbalt og instrumentalt). Det ses dog også i dette eksempel, at M relativt hurtigt kan miste koncentrationen i øjeblikket, og dermed kan han have tendens til at “falde ud” af turtagningssekvensen.

08:20 - 08:25	TP Synger M instrumental-lyd TC 00:08:21.980 - 00:08:22.390 TP taler TC 00:08:22.790 - 00:08:22.980 M instrumental-lyd TC 00:08:25.200 - 00:08:25.970 TP Sidder roligt TP instrumental-lyd M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Trykker på pivedy Hov! Spiller på klaver
08:25 - 08:30	TP instrumental-lyd TC 00:08:26.221 - 00:08:27.091 M-Indledning af engagement TC 00:08:28.973 - 00:08:29.810 TP instrumental-lyd TC 00:08:30.357 - 00:08:30.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Spiller på klaver Slår hornet på klokkespillet Spiller på klokkespil med fingrene
08:30 - 08:35	TP instrumental-lyd TC 00:08:31.220 - 00:08:32.052 M Vokal-lyd TC 00:08:32.030 - 00:08:32.481 M Vokal-lyd TC 00:08:33.025 - 00:08:33.345 M-Indledning af engagement TC 00:08:33.090 - 00:08:33.520 TP Vokal-lyd TC 00:08:33.815 - 00:08:34.075 M instrumental-lyd TC 00:08:33.274 - 00:08:33.769 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:33.946 - 00:08:34.584 M Vokal-lyd TC 00:08:34.318 - 00:08:34.669 M-Indledning af engagement TC 00:08:34.280 - 00:08:35.790 TP Vokal-lyd TC 00:08:34.989 - 00:08:35.318 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klaver Mhhh Dah! Trykker på klaveret Dah! Spiller på klaver Mhhh Viser håndtegn Mhhh

Eksempler på M’s indledning af engagement



Subjektive tolkninger ift. M's indledning af engagement

Der er i dette klip udvalgt 21 registreringer på indledning af engagement. Gennem hele klip 1, er der registreret 32 eksempler på indledning af engagement. I ovenstående figur ses flere registreringer/markeringer indenfor samme udvalgte eksempel. Registreringerne vil blive beskrevet samlet inden for hvert udvalgt eksempel.

Første eksempel viser således seks registreringer på indledning af engagement. Disse første seks udvalgte registreringer ses ved tidskode: 02:51.660 - 03:19.410. (Se bilag 3).

Det ses, hvordan M særligt indleder interaktion med Tp, i sammenhæng med brug af håndtegn og ved at pege på båthornet. M bruger altså sin egen kommunikationsform for at indlede en interaktion med Tp. I dette eller disse eksempler ses det, hvordan M, er meget tydelig i sit kropssprog, når han indleder til engagement, samt hvordan han kombinerer gestik og vokal-lyd. M's vokal-

	Ojenkontakt mellem M og TP TC 00:02:52.198 - 00:02:52.680 TP taler TC 00:02:52.590 - 00:02:52.910 M Vokal-lyd TC 00:02:53.365 - 00:02:53.525 M-Indledning af engagement TC 00:02:53.222 - 00:02:53.856 Ojenkontakt mellem M og TP TC 00:02:53.467 - 00:02:54.383 TP Sidder roligt	Båh båt Mhhh. Laver håndtegn
02:55 - 03:00	M-Indledning af engagement TC 00:02:56.160 - 00:02:57.780 M Vokal-lyd TC 00:02:56.390 - 00:02:56.760 TP Vokal-lyd TC 00:02:56.890 - 00:02:57.280 Ojenkontakt mellem M og TP TC 00:02:57.217 - 00:02:57.788 M Vokal-lyd TC 00:02:58.327 - 00:02:58.447 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.929 - 00:02:59.319 Ojenkontakt mellem M og TP TC 00:02:58.695 - 00:03:02.570 M-Indledning af engagement TC 00:02:58.537 - 00:03:02.565 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.940 - 00:02:59.470 TP taler TC 00:02:59.720 - 00:03:00.114 TP Sidder roligt M sidder roligt	Pejer på horn Dah! Dah! Mhhh. Trykker på horn Laver håndtegn Trykker på horn Skal jeg trykke?

lyd har ligeledes en bestemt betoning. Det lykkes ham derfor, ved brug af en enkelt lyd, at involvere Tp i sin mission og i sit ønske om, at Tp skal synge. Udover disse indledninger ift. interaktion, ses det yderligere, at M igangsætter en forandring, som han ønsker Tp skal følge. Således observeres det, at M benytter håndtegnet, samt non-verbale lyde, flere gange i sine interaktioner med Tp, indtil Tp gentager (på korrekt vis) og derefter "følger med M". Tp forsøger i dette første eksempel at spørge M ved brug af verbale ord ("Skal jeg trykke?"), men dette reagerer M ikke på. Dog reagerer M, da Tp gentager håndtegnet og dermed bekræfter, at hun forstår M - uden brug af verbale ord. Herefter sætter M sig godt til rette med et tæppe og afventer den belønning (sangen), som han og Tp i fællesskab er blevet enige om, nu skal udføres.

Andet eksempel viser, hvordan M gør brug af et "instrument" (et pivedyr) til at igangsætte en forandring. I klippet observeres det, hvordan Tp holder en lille pause i sangen (hjulene på bussen...). Hun holder en kort pause i frasen: "Gennem hele...pause...byen.". Tp begynder først at synge, da M trykker på pivedyret. Tp har i tidligere sessioner indført denne "teknik" for at aktivere M i sangen, men der er dog ikke set eksempler i tidligere sessioner, hvor M benytter den "start-metode/interaktion" for at få Tp til at fortsætte sangen. M's igangsætning af en forandring er således, i dette eksempel, inspireret af Tp, og er på sin vis også startet af

04:15 - 04:20	TP Synge TP instrumental-lyd M Bevæger sig M-Indledning af engagement TC 00:04:15.141 - 00:04:15.580 M instrumental-lyd TC 00:04:16.310 - 00:04:16.850 M Sidder roligt TC 00:04:17.397 - 00:05:09.424 M instrumental-lyd TC 00:04:18.870 - 00:04:19.480 TP Sidder roligt	Pejer på horn Spiller på klaver Trykker på pivedyr
04:20 - 04:25	M Sidder roligt M instrumental-lyd TC 00:04:21.460 - 00:04:22.110 TP taler TC 00:04:22.640 - 00:04:23.020 TP Sidder roligt	Trykker på pivedyr Hov!
04:25 - 04:30	M Sidder roligt TP taler TC 00:04:26.730 - 00:04:27.180 M Vokal-lyd TC 00:04:28.395 - 00:04:28.991 TP Vokal-lyd TC 00:04:29.034 - 00:04:29.704 M Vokal-lyd TC 00:04:29.918 - 00:04:30.458 TP Sidder roligt	Ska' vi ha' den her os? Jaah Jaah Dishishi
04:30 - 04:35	M Sidder roligt M-Indledning af engagement TC 00:04:30.960 - 00:04:32.160 M Instrumental-lyd	Pejer på pivedyr Trykker på pivedyr

Tp. Det er dog M, der ved sit engagement i, og sin forståelse af situationen, er medvirkende til, at der sker en forandring - en forandring i form af, at det lykkes M at få Tp til at fortsætte sangen.

Tredje eksempel viser endnu engang, hvordan M, ønsker at igangsætte en forandring, som Tp skal følge med på. Det ses, hvordan M helt konkret foreslår Tp, at de skal benytte båthornet som kølle til at spille på klokkespillet. Tp har sekunder inden dette eksempel verbalt spurgt M, om han vil finde en kølle til klokkespillet. M

05:50 - 05:55	M-Indledning af engagement TC 00:05:51.605 - 00:05:52.623 TP taler TC 00:05:51.738 - 00:05:52.318 TP taler TC 00:05:53.361 - 00:05:55.292 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Pejer på horn Ej, den kan man ik' slå med! Kan du ikke finde en at slå med. En kølle.
05:55 - 06:00	TP instrumental-lyd TC 00:05:56.510 - 00:05:57.020 M-Indledning af engagement TC 00:05:58.422 - 00:05:59.026 M-Indledning af engagement TC 00:05:59.820 - 00:06:00.830 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på horn Tager horn fra TP Spiller med horn på klokkespil

foreslår denne forandring overfor Tp ved at pege på båthornet, som ligger på Tp's skød. Tp siger (med en lettere overrasket stemmeføring): *"Ej, den kan man ikke slå med"*, og at dømme ud fra M's ansigtsudtryk (han viser et forsigtigt, fjollet smil) kunne det tolkes, at M finder sin igangsætning, samt denne sætning fra Tp, morsom. Her kunne der altså være tegn på humor fra M's side. Han er muligvis klar over, at det ikke er muligt at spille med et båthorn på klokkespillet, men at det kunne være morsomt at "lokke" Tp med på idéen. Han forventer altså, at hans idé er brugbar, og at Tp skal følge med. I dette eksempel, følger Tp dog ikke med og kort efter ses det, hvordan M selv tager båthornet og lægger an til at spille på klokkespillet. Dette initiativ griner Tp efterfølgende af og spørger: *"Tror du man kan det?"* og lader derefter M afprøve sin "spille-metode".

I fjerde og sidste eksempel er der inkluderet otte registreringer i forhold til M's indledning af engagement. Her er der igen fokus på M's brug af non-verbale lyde, samt brugen af gestik (håndtegn), derudover benytter M også flere forskellige instrumenter (båthorn, klokkespil og klaver). Forinden dette eksempel har Tp spillet længe med sine fingre på klokkespillet og pludselig spiller M tre toner på klaveret som Tp imiterer. Efter Tp's imitation ses det, hvordan M forsøger at spille på klaveret med båthornet, da dette forsøg ikke udløser en lyd, vender M tilbage til at ville spille på klokkespillet med båthornet. M forsøger altså igen at igangsætte en forandring i samspillet med Tp. Det ses hvordan Tp er millisekunder fra at gentage sit spil på klaveret, da M spiller på klokkespillet med båthornet. Denne gang lykkes det altså for M at skabe en forandring, som Tp deltager i (Tp spiller dog med sine fingre på klokkespillet). Kort efter denne igangsættelse, vender M sig mod klaveret og dette resulterer i at Tp igen

08:25 - 08:30	TP instrumental-lyd TC 00:08:26.221 - 00:08:27.091 M-Indledning af engagement TC 00:08:28.973 - 00:08:29.816 TP instrumental-lyd TC 00:08:30.357 - 00:08:30.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Spiller på klaver Slår hornet på klokkespil Spiller på klokkespil med fingrene
08:30 - 08:35	TP instrumental-lyd TC 00:08:31.220 - 00:08:32.052 M Vokal-lyd TC 00:08:32.030 - 00:08:32.481 M Vokal-lyd TC 00:08:33.025 - 00:08:33.345 M-Indledning af engagement TC 00:08:33.090 - 00:08:33.520 TP Vokal-lyd TC 00:08:33.815 - 00:08:34.075 M instrumental-lyd TC 00:08:33.274 - 00:08:33.769 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:33.946 - 00:08:34.584 M Vokal-lyd TC 00:08:34.318 - 00:08:34.669 M-Indledning af engagement TC 00:08:34.280 - 00:08:35.790 TP Vokal-lyd TC 00:08:34.989 - 00:08:35.318 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klaver Mhhh Dah! Trykker på klaveret Dah! Spiller på klaver Mhhh Viser håndtegn Mhhh
08:35 - 08:40	Indledning af engagement TC 00:08:38.290 - 00:08:39.046	Giver horn til TP
08:40 - 08:45	TP Syng M-Indledning af engagement TC 00:08:40.597 - 00:08:41.977 TP instrumental-lyd TC 00:08:42.810 - 00:08:44.265 M-Indledning af engagement TC 00:08:43.026 - 00:08:43.866 M-Indledning af engagement TC 00:08:44.030 - 00:08:46.720 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Lægger hornet på TP's skød Trykker på horn Viser håndtegn Lægger TP's hånd væk fra hornet
08:45 - 08:50	M-Indledning af engagement TC 00:08:47.010 - 00:08:56.266 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:47.010 - 00:08:56.456 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Læver håndtegn sammen med TP

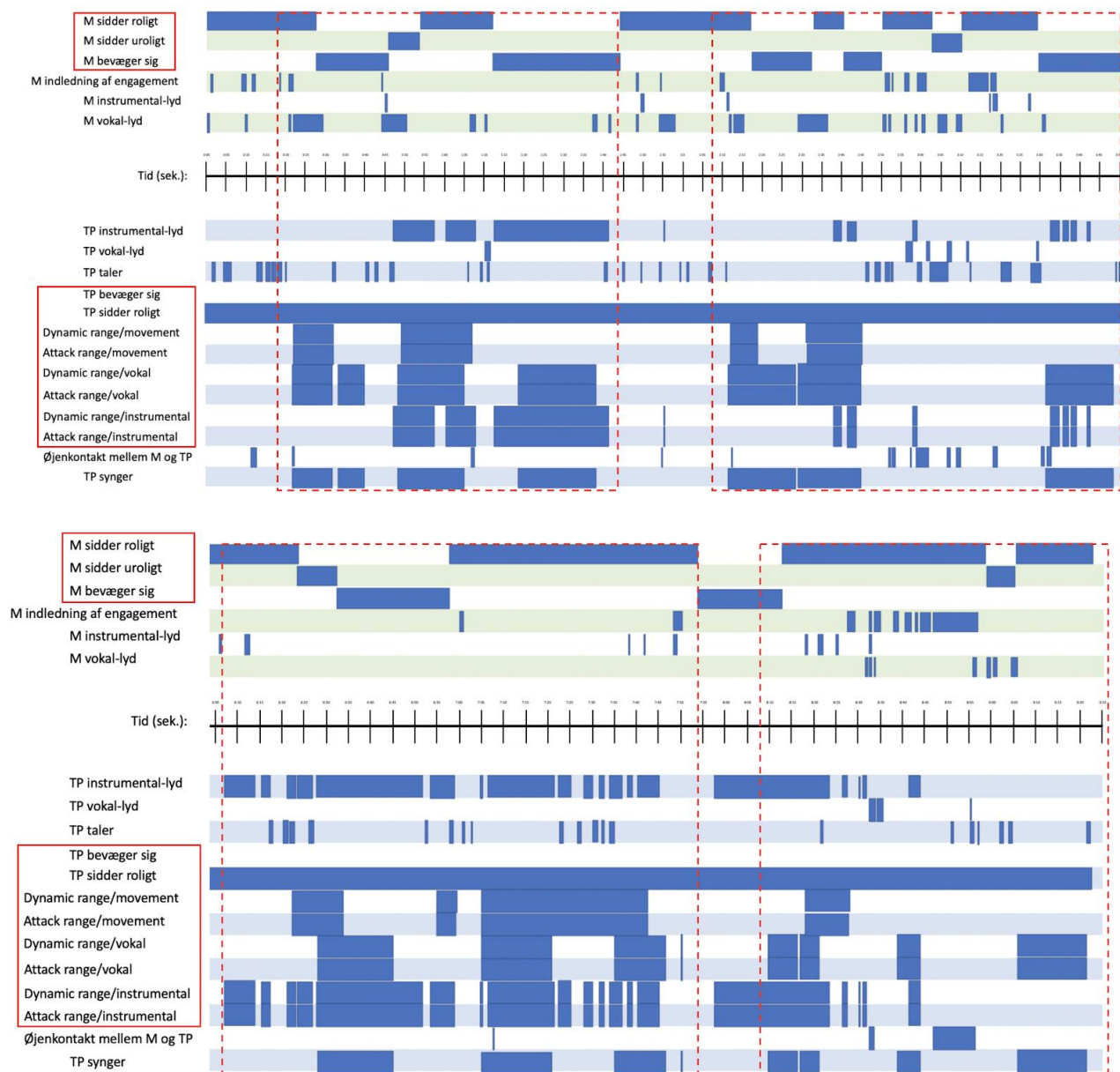
spiller tre toner på klaveret. Imens høres det at M siger: *"Mhhh"*. Dette udspil fra Tp leder til, at M igangsætter endnu en forandring. Her benytter M en serie af forskellige kommunikationsformer. Han trykker på klaveret og siger: *"Dah!"* samtidig. Herefter laver M håndtegnet til Tp. Tp imiterer hurtigt, både M's non-verbale-lyd, samt håndtegnet. Denne gang lader det altså til at M har "fuld kontrol"

over Tp. Denne tilbagevenden til en bestemt sammensætning af kommunikationsformer, kunne tyde på, at M regner med at netop denne sammensætning (som de begge kender fra tidligere) har en positiv virkning ift. at få Tp til at følge M's initiativ.

Det ses videre i dette udvalgte eksempel at de resterende gange, hvor M indleder til interaktion/ igangsætning af en forandring, gøres der netop brug af den specielle sammensætning af en non-verbal lyd ("Mhhh"), sammensat med en gestikulation (håndtegnet). Tp misforstår M's hensigt en enkelt gang, hvor hun vil trykke på båthornet. Efter denne situation bliver M meget tydelig i sit kropssprog. det lader til at han ikke længere "vil nøjes" med at gentage sine handlinger, i form af lyde og gestik. Han "hjælper" derfor fysisk Tp med at forstå hensigten, idet han tager båthornet fra Tp og i stedet tager Tp's hånd frem mod sig selv. Denne handling tolkes som en yderst tydelig igangsætning af en forandring, hvor M ønsker at Tp følger med. M's fysiske tilgang til Tp, ses ikke som kommanderende, men derimod som en håndsækning, en hjælp, fra et individ til et andet.

6.3.2.2 Vertikal analyse af regulering af arousal

Eksempler på regulering af arousal



Subjektive tolkninger ift. regulering af arousal

De fire ovenstående eksempler viser overordnet, hvordan M udviser mange (10) længerevarende øjeblikke, hvor han sidder roligt (gennem hele klippet registreres 12 øjeblikke, hvor M sidder roligt). I dette andet klip ses det ydermere, hvordan én kodningskategori (Tp bevæger sig) umiddelbart ikke ser ud til at være kodet. Dette skyldes, at Tp gennem hele klippet sidder på sin stol og dermed forholder sig i ro. Som det i klip 1 kunne tolkes, at M bliver påvirket af Tp's urolige fremtoning, således kan det også tolkes i dette klip, at M bliver påvirket af Tp's rolige fremtoning.

Det kan under alle omstændigheder ses, hvordan M bevæger sig mindre og sidder mere roligt, hvis der sammenlignes med klip 1.

I eksempel tre og fire ses M's længste perioder, hvor han forholder sig roligt. Han sidder således stille i hhv. 55 sekunder og 45 sekunder. Det ses i disse to eksempler, hvordan Tp følger M i sine musikalske udtryk, i sine verbale udtryk og i sine bevægelser. I eksempel tre får M "lov" til at "spille" på klokkespillet med båthornet (han spiller meget stille), og netop på dette tidspunkt justerer Tp sit dynamiske niveau (vokalt) og synger dermed meget stille (pianissimo). Tp støtter således M i forhold til at nedregulere arousalniveauet. Det ses yderligere, hvordan M i disse to eksempler har stor opmærksomhed på Tp og samværet mellem dem. Det lader til, at M befinder sig godt i denne stille stund og ved hjælp af musikken (Tp's stille sang, og klokkespillets bløde lyd), formår han at stabilisere sit arousalniveau på et punkt, hvor han har mulighed for at koncentrere sig, deltage i samspillet og være generelt opmærksom. M formår altså at finde en god balance.

Hvis ovenstående eksempler sammenholdes med John A. Carpenters (2013) begreber og scorings-teknik, ses der en overordnet tendens. Nedenstående skema viser fordelingen af scoringer, ud af i alt 15 scoringer. Tre gange scores tallet to (*exhibits musical response occasionally*), syv gange scores tallet tre (*exhibits musical response about half of the time*), og fem gange scores tallet fire (*exhibits musical response often but not always*). Overordnet ses en stigning i forhold til respons indenfor hovedkategorien *instrumental*. Her ses ingen scoringer under tallet tre (*exhibits musical response about half of the time*).

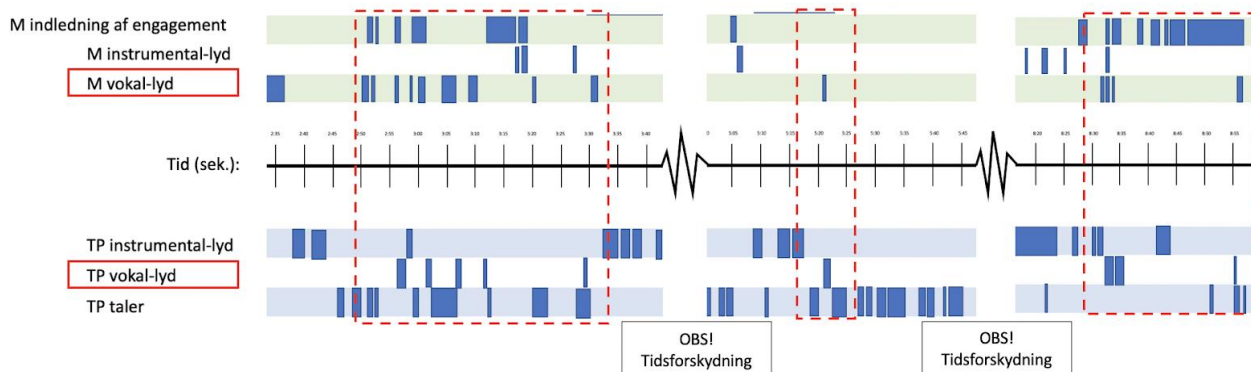
Selvregulering (bevægelse)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
	3	2	2+	4	4

Selvregulering (vokal)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
	4	3	2	3	4

Selvregulering (instrumental)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
	4	3+	3	3	3

6.3.2.3 Vertikal analyse af udveksling af non-verbale lyde

Eksempler på udveksling af vokale-lyde



Subjektive tolkninger ift. udveksling af vokale-lyde

Første eksempel viser hvordan der sker en hyppig udveksling af vokale lyde mellem M og Tp.

Denne udveksling af vokale lyde sker samtidig med brugen af håndtegnet mellem M og Tp. Det ses, hvordan M og Tp kommunikerer på skift, med udgangspunkt i M's vokale lyde ("Dah", "Mhhh" "dididøjdodoh") Tp imiterer således M's lyde, og der opstår derfor en "samtale" mellem M og Tp. Dog ses det også, at Tp benytter det verbale sprog mellem disse non-verbale udvekslinger. Dette gør hun muligvis for at få en bedre forståelse for situationen og for at være sikker på, at hun har forstået M's kommunikation og hensigt korrekt (M forstår mundtlige anvisninger, jf. 5.2).

Tp forsøger altså at få "svar" på sine spørgsmål ("Skal jeg trykke?", "Vis det lige igen, så'n her?", "Skal vi spille?", "Hvad betyder det her?", "Er du klar?"). Det lader til, at M og Tp forstår hinanden, særligt når Tp bruger både det non-verbale sprog og det verbale sprog.

02:55 - 03:00	M-Indledning af engagement TC 00:02:56.160 - 00:02:57.784 M Vokal-lyd TC 00:02:56.390 - 00:02:56.760 TP Vokal-lyd TC 00:02:56.890 - 00:02:57.280 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:57.217 - 00:02:57.784 M Vokal-lyd TC 00:02:58.327 - 00:02:58.447 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.929 - 00:02:59.319 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:58.695 - 00:03:02.570 M-Indledning af engagement TC 00:02:58.537 - 00:03:02.568 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.940 - 00:02:59.470 TP taler TC 00:02:59.720 - 00:03:00.114 TP Sidder roligt M sidder roligt	Ruger på horn Dah! Dah! Mhhh. Trykker på horn Laver håndtegn Trykker på horn Skal jeg trykke?
03:00 - 03:05	TP Vokal-lyd TC 00:03:01.630 - 00:03:02.050 M Vokal-lyd TC 00:03:00.860 - 00:03:01.140 TP taler TC 00:03:03.930 - 00:03:07.890 M Sidder uroligt TC 00:03:03.000 - 00:03:10.59 M Vokal-lyd TC 00:03:04.860 - 00:03:07.120 TP Sidder roligt M sidder roligt Øjenkontakt mellem M og TP M-Indledning af engagement	Mhhh Mhhh. Prøv lige at vise det igen! vis det lige igen! Så'n her! Ehehe..hihihi...
03:05 - 03:10	M Vokal-lyd M Sidder uroligt TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:06.395 - 00:03:07.120 TP Vokal-lyd TC 00:03:07.793 - 00:03:08.263	Mhhh

Dog ses det i klippet, at M's opmærksomhed bliver skærpet, da Tp imiterer M's vokale lyde. Disse imitationer kunne være medvirkende til at M føler sig mødt, hørt og set i samspillet med Tp. M får således indflydelse på "samtalen" på hans præmisser.

Da denne kommunikationsform og denne tillid i samspillet er fastlagt, er det muligt for Tp at inddrage det verbale sprog. Eksemplet viser en længerevarende udvekslingen af vokale lyde, og dette kunne netop tyde på en forbedret tillid og en forbedret forståelse, mellem M og Tp i forhold til deres måde at kommunikere på.

	Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:09.307 - 00:03:10.143 M Vokal-lyd TC 00:03:09.544 - 00:03:10.943 TP Sidder roligt	Dididididoh
03:10 - 03:15	M Sidder roligt TC 00:03:10.687 - 00:03:29.449 TP Vokal-lyd TC 00:03:11.119 - 00:03:11.756 TP taler TC 00:03:12.000 - 00:03:12.220 M-Indledning af engagement TC 00:03:12.294 - 00:03:17.140 TP Sidder roligt	Dididuh Så'n her Laver håndtegn med TP
03:15 - 03:20	M-Indledning af engagement TC 00:03:17.364 - 00:03:19.410 M instrumental-lyd TC 00:03:17.410 - 00:03:17.740 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:18.532 - 00:03:19.735 M instrumental-lyd TC 00:03:18.590 - 00:03:19.470 M Vokal-lyd TC 00:03:20.340 - 00:03:20.950 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på horn Trykker på horn Trykker på horn Dididi
03:20 - 03:25	TP taler TC 00:03:20.693 - 00:03:23.019 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Skal du.. Skal vi spille med den? Hvad betyder det her?
03:25 - 03:30	M Sidder roligt M instrumental-lyd TC 00:03:27.180 - 00:03:27.480 TP taler TC 00:03:27.980 - 00:03:30.270 M Bevæger sig TC 00:03:29.585 - 00:03:33.629 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Trykker på horn Prøv igen.. Sådan der! Er du klar? Er du klar?

I andet eksempel ses en ganske kort udveksling af vokale lyde. Dog er der i dette tilfælde registreret en meget interessant udveksling. I dette eksempel ses det, hvordan M benytter det verbale sprog, om end kortvarigt. Forinden dette eksempel har Tp spurgt M "Nååårh... Skal vi spille på den?" (Tp hentyder her til klokkespillet, som M kommer med). Og M responderer herefter med et "Jaah". Tp svarer igen med et "Ja!". Det lader altså til, at M har forstået Tp's spørgsmål og svarer på "korrekt" vis ved brug af det verbale sprog. Det er ydermere første gang, gennem alle musikterapisessionerne, at der registreres denne form for "korrekt" verbalt sprogbrug.

05:20 - 05:25	M Vokal-lyd TC 00:05:21.380 - 00:05:21.650 TP Vokal-lyd TC 00:05:21.923 - 00:05:22.203 TP taler TC 00:05:23.940 - 00:05:25.052 M Sidder roligt TC 00:05:23.843 - 00:06:24.800 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Jaa Ja! Ja, sæt du lige den på igen!
---------------	--	---

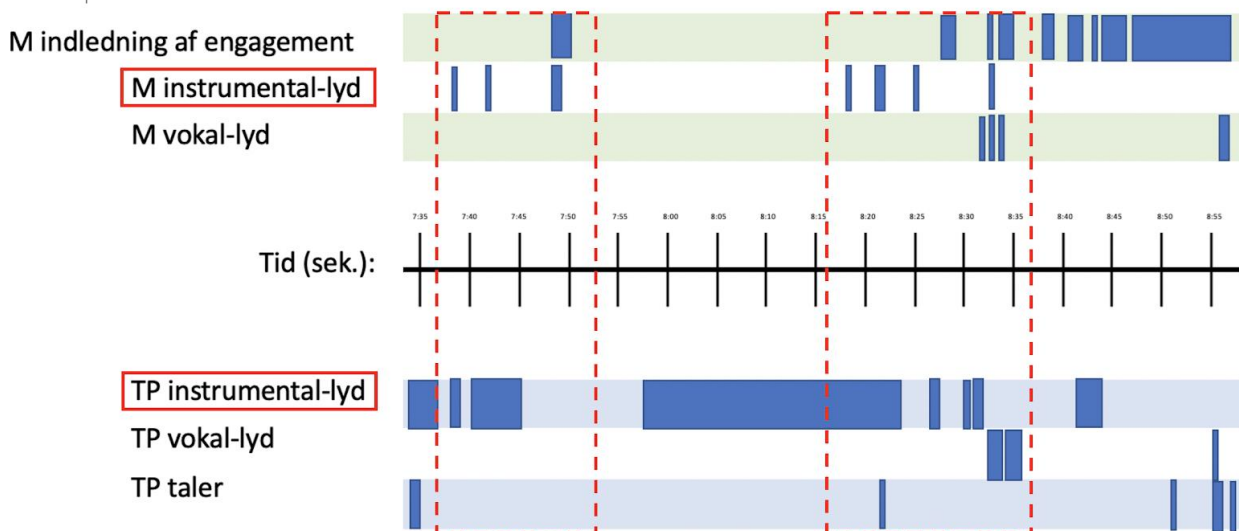
Tredje eksempel viser endnu en udveksling af non-verbale lyde mellem M og Tp, hvor M's "egne ord" benyttes. Det er i dette eksempel muligt at se et mønster, som er tilbagevendende, når M kommunikerer med sine "egne ord". M benytter ikke "Mhhh" uden, at han viser håndtegnet, og håndtegnet optræder ikke uden et tilhørende "Mhhh". Det kan derfor antages, at "Mhhh" har en bestemt betydning, når denne lyd kobles sammen med håndtegnet. Om lyd og håndtegn tilsammen betyder "båt", "syng" eller "mere", ved kun M. Dog prøver Tp at foreslå nogle ord, som kunne hjælpe hende med at forstå M's hensigt. Netop ordet "syng" bliver foreslået, og herefter svarer M med et "Dah" = "Ja". Det er ud fra disse vokale udvekslinger, muligt at antage at håndtegn + "Mhh" = syng!

08:30 - 08:35	TP instrumental-lyd TC 00:08:31.220 - 00:08:32.052 M Vokal-lyd TC 00:08:32.030 - 00:08:32.481 M Vokal-lyd TC 00:08:33.025 - 00:08:33.345 M-Indledning af engagement TC 00:08:33.090 - 00:08:33.520 TP Vokal-lyd TC 00:08:33.815 - 00:08:34.075 M instrumental-lyd TC 00:08:33.274 - 00:08:33.769 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:33.946 - 00:08:34.584 M Vokal-lyd TC 00:08:34.318 - 00:08:34.669 M-Indledning af engagement TC 00:08:34.280 - 00:08:35.799 TP Vokal-lyd TC 00:08:34.989 - 00:08:35.318 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klaver Mhhh Dah! Trykker på klaveret Dah! Spiller på klaver Mhhh Viser håndtegn Mhhh
---------------	--	--

Ydermere skal det tilføjes, at M i dagligdagen har tendens til at opfinde sine egne tegn, og denne situation viser, at M også formår at “opfinde” sine egne kommunikations kombinationer, der for ham og Tp har betydning og giver mening. Det ville således ikke være muligt for M at benytte tegnet i samværet med andre, da det ville miste sin betydning. Dette specielle kommunikationsmønster er opstået sammen med Tp i en bestemt setting (musikterapien), og udefrakommende vil derfor ikke have forståelse for dette interne mønster eller denne specielle “kode” for “syng!”.

08:50 - 08:55	TP taler TC 00:08:51.002 - 00:08:51.574 TP Vokal-lyd TC 00:08:55.470 - 00:08:55.800 TP Sidder roligt M Sidder roligt M-Indledning af engagement Øjenkontakt mellem M og TP	Bait? Mhhh
09:55 - 09:00	M Sidder roligt TP taler TC 00:08:55.800 - 00:08:56.410 M Vokal-lyd TC 00:08:56.813 - 00:08:57.033 TP taler TC 00:08:57.571 - 00:08:57.959 M Vokal-lyd TC 00:08:59.481 - 00:09:00.001 M Sidder uroligt TC 00:08:59.741 - 00:09:00.430 TP Sidder roligt M-Indledning af engagement Øjenkontakt mellem M og TP	Synge? Dah! Synge den? Aaarrhh..
09:00 - 09:05	M Vokal-lyd TC 00:09:00.418 - 00:09:02.788 TP taler TC 00:09:02.117 - 00:09:03.045 TP taler TC 00:09:04.740 - 00:09:05.210 M Vokal-lyd TC 00:09:04.310 - 00:09:06.390	Unkommageba-gægisibu Mens du er væk? Okay Aaarrhh...Ishibishi

Eksempler på udveksling af instrumentale-lyde



Subjektive tolkninger ift. udveksling af instrumentale-lyde

Første eksempel viser hvordan M og Tp udveksler instrumentale-lyde ved brug af forskellige instrumenter. Tp benytter klokkespil, og M veksler mellem båthorn og pivedyr. Det ses, hvordan Tp overlapper M i sit spil - der er således ikke tale om en turtagning i det instrumentale samspil, men mere en fælles improvisation, hvor begge parter spiller samtidig. Dog kunne M's korte tryk på hhv. båthorn og pivedyr være et forsøg på at standse Tp i sit spil. Det kan antages, at M først forsøger at “få et ord indført” vha. det ene instrument, men da Tp fortsætter sit spil, forsøger M med det andet

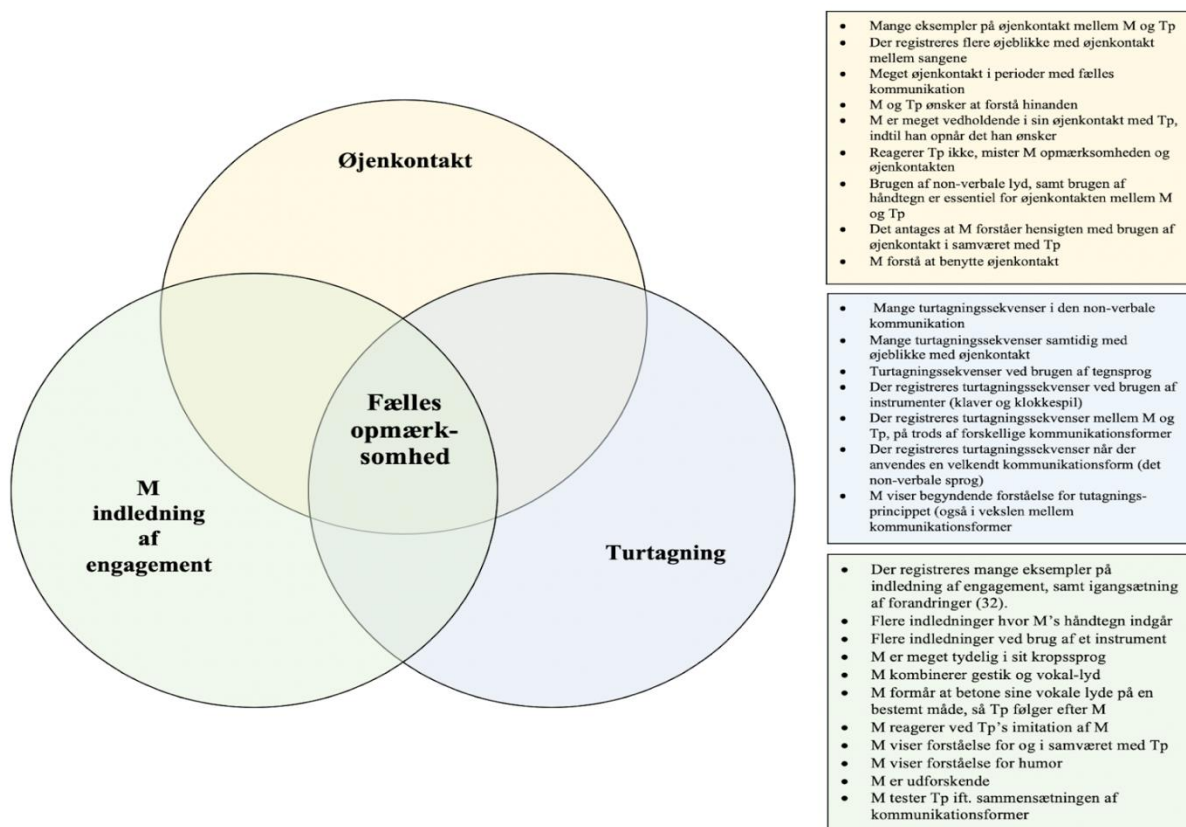
07:35 - 07:40	TP Synger TC 00:07:35.965 - 00:07:46.768 TP instrumental-lyd TC 00:07:38.043 - 00:07:39.994 M instrumental-lyd	Girafferne i bussen siger: "Av! Mit hoved! Av! Mit hoved! Av! Mit hoved!" og hornet bussen siger. Spiller på klokkespil med fingrene Trykker på horn
07:40 - 07:45	TP instrumental-lyd TC 00:07:40.723 - 00:07:45.017 M instrumental-lyd TC 00:07:42.530 - 00:07:42.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement TP Synger	Spiller på klokkespil med fingrene Trykker på pivedyr
07:45 - 07:50	M instrumental-lyd TC 00:07:48.530 - 00:07:49.800 M-Indledning af engagement TC 00:07:48.882 - 00:07:50.222 TP Synger TC 00:07:50.078 - 00:07:50.711 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på horn Trykker på horn Bait

instrument. I dette første eksempel kunne udvekslingen af instrumentale-lyde mellem M og Tp altså påvise, at M forsøger kontakt med Tp, men at Tp misforstår hensigten fra M.

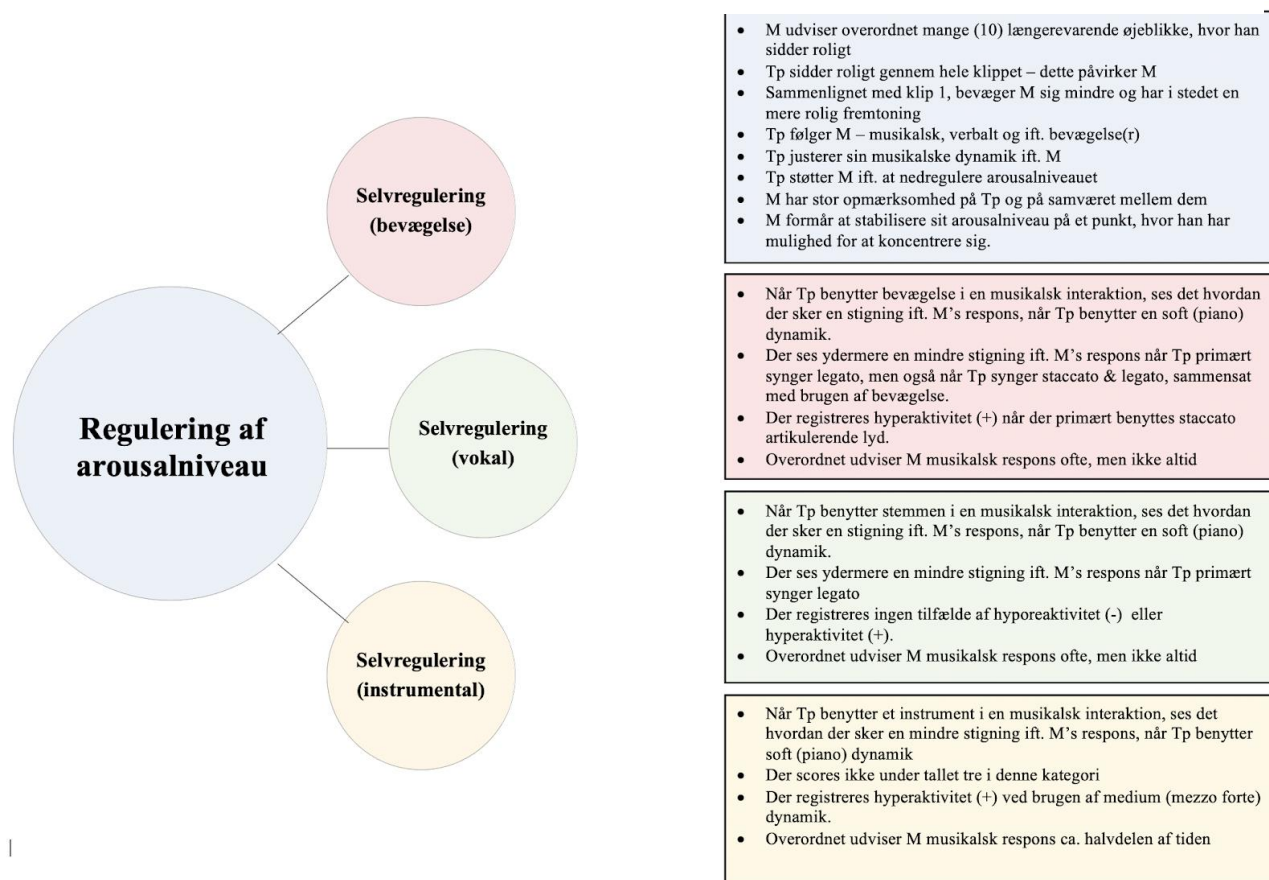
Dette andet eksempel viser ligeledes en ganske kort udveksling af instrumentale lyde mellem M og Tp. Som det ses på tidslinjen, har Tp endnu ikke stoppet sit spil på klokkespillet. M forsøger derfor endnu engang at trykke på pivedyret - sammenholder man dette eksempel med ovenstående eksempel, ser man således, at M har vekslet imellem: Båthorn → pivedyr → båthorn → pivedyr. Det kunne derfor antages, at M, også i dette eksempel, forsøger at “kalde” på Tp, eller at M forsøger at “få ordet”. Da M for anden gang trykker på pivedyret, lader det til at Tp “vågner” og stopper sit spil. Netop her skifter M til at spille på klaver, og Tp imiterer. Kort efter vælger M at spille på klokkespillet med båthornet og også her følger Tp med og imiterer (spiller med sine fingre på klokkespillet). Det lader altså til at M på dette tidspunkt har formået at “kalde” på Tp, og han faciliterer dermed en reel udveksling af instrumentale-lyde mellem M og Tp.

08:20 - 08:25	TP Synger M instrumental-lyd TC 00:08:21.980 - 00:08:22.390 TP taler TC 00:08:22.790 - 00:08:22.980 M instrumental-lyd TC 00:08:25.200 - 00:08:25.970 TP Sidder roligt TP instrumental-lyd M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Trykker på pivedyr Hov! Spiller på klaver
08:25 - 08:30	TP instrumental-lyd TC 00:08:26.221 - 00:08:27.091 M-Indledning af engagement TC 00:08:28.973 - 00:08:29.810 TP instrumental-lyd TC 00:08:30.357 - 00:08:30.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Spiller på klaver Slår hornet på klokkespillet Spiller på klokkespil med fingrene
08:30 - 08:35	TP instrumental-lyd TC 00:08:31.220 - 00:08:32.052 M Vokal-lyd TC 00:08:32.030 - 00:08:32.481 M Vokal-lyd TC 00:08:33.025 - 00:08:33.345 M-Indledning af engagement TC 00:08:33.090 - 00:08:33.520 TP Vokal-lyd TC 00:08:33.815 - 00:08:34.075 M instrumental-lyd TC 00:08:33.274 - 00:08:33.769 Ojenkontakt mellem M og TP TC 00:08:33.946 - 00:08:34.584 M Vokal-lyd TC 00:08:34.318 - 00:08:34.669 M-Indledning af engagement TC 00:08:34.280 - 00:08:35.790 TP Vokal-lyd TC 00:08:34.989 - 00:08:35.318 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klaver Mhhh Dah! Trykker på klaveret Dah! Spiller på klaver Mhhh Viser håndtegn Mhhh

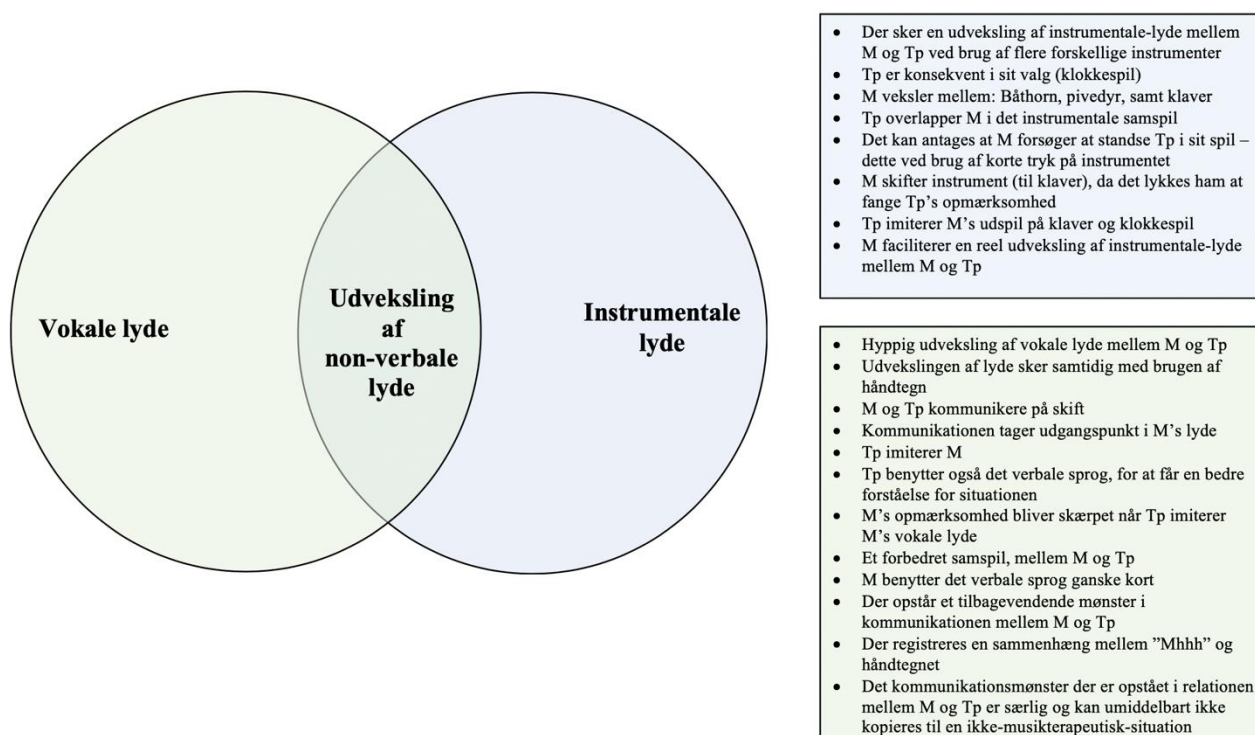
6.3.3 Opsummering af videoklip 2



Figur 13: Opsummeringsmodel af fælles opmærksomhed (klip 2)



Figur 14: Opsummeringsmodel af regulering af arousal (klip 2)



Figur 15: Opsummeringsmodel af udveksling af non-verbale lyde (klip 2)

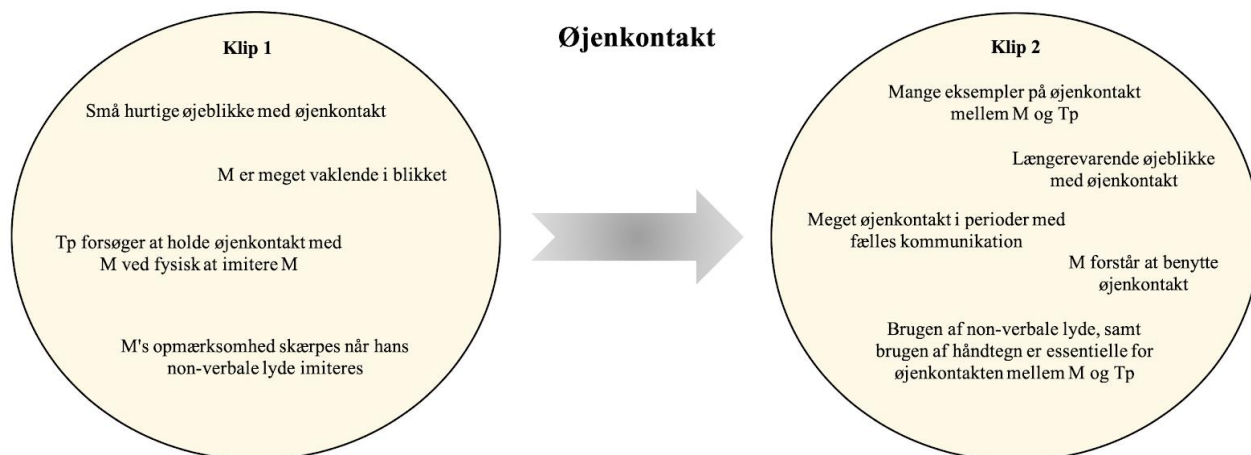
6.4 Afsluttende sammenfatning af analysen

Den ovenstående analyse har taget udgangspunkt i to udvalgte klip fra musikterapisessioner med M. Første klip er fra fjerde session, og andet klip er fra 20. session. Til denne analyse er der i hvert klip, yderligere udvalgt flere eksempler. Det er disse eksempler, som ovenstående analyse omhandler. De to klip er analyseret ud fra samme fremgangsmåde og fremstår derfor ens i deres overordnede opsætning. Klippene analyseres i separate afsnit, og hvert afsnit indeholder en objektiv beskrivelse af klippet, en vertikal subjektiv analyse af de tre hovedfokusområder (fælles opmærksomhed, regulering af arousal og udveksling af non-verbale lyde), samt en opsummering af det enkelte klip.

Eftersom de to klip er analyseret ud fra samme tilgang, samt at deltagerne i sessionerne er de samme, er det muligt at sammenligne de to klip. Udover sammenligninger mellem de vertikale analyser, benyttes yderligere kvantitative data fra udvalgte underkategorier, til denne sammenligning. Der er således blevet fokuseret på ligheder og forskelle mellem de to klip. Det første klip fungerer altså som en baseline (A - et udgangspunkt) for andet klip (B – intervention). Dermed er det muligt at spore klientens udvikling fra start til slut.

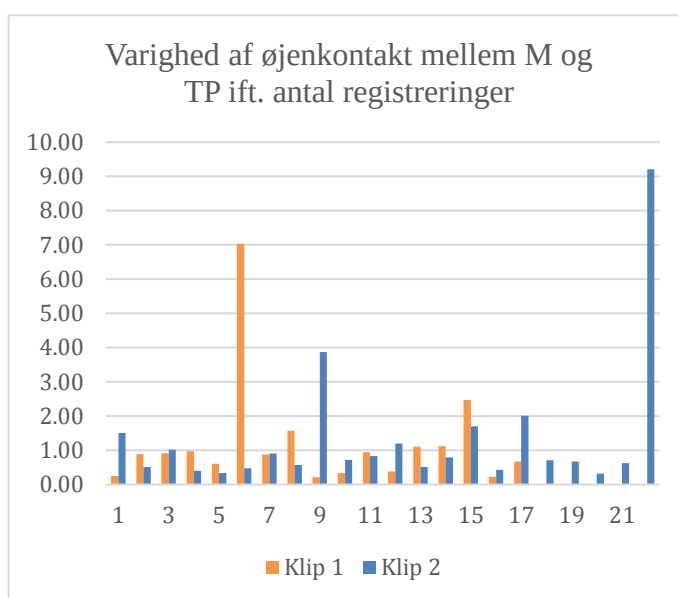
6.4.1 Sammenfatning af Fælles opmærksomhed

Gennem analysen er hovedfokusset *Fælles opmærksomhed* opdelt i tre kategorier. Tre kategorier, som jeg (jf. 1.3) mener, er medvirkende til at danne fælles opmærksomhed. De tre nedenstående figurer (figur 16, figur 18 & figur 19) danner tilsammen dermed *fælles opmærksomhed*. Disse tre figurer skal altså opfattes som én enhed. Figurene fokuserer på de væsentlige ligheder og forskelle mellem de to analyserede klip (inden for de tre kategorier).

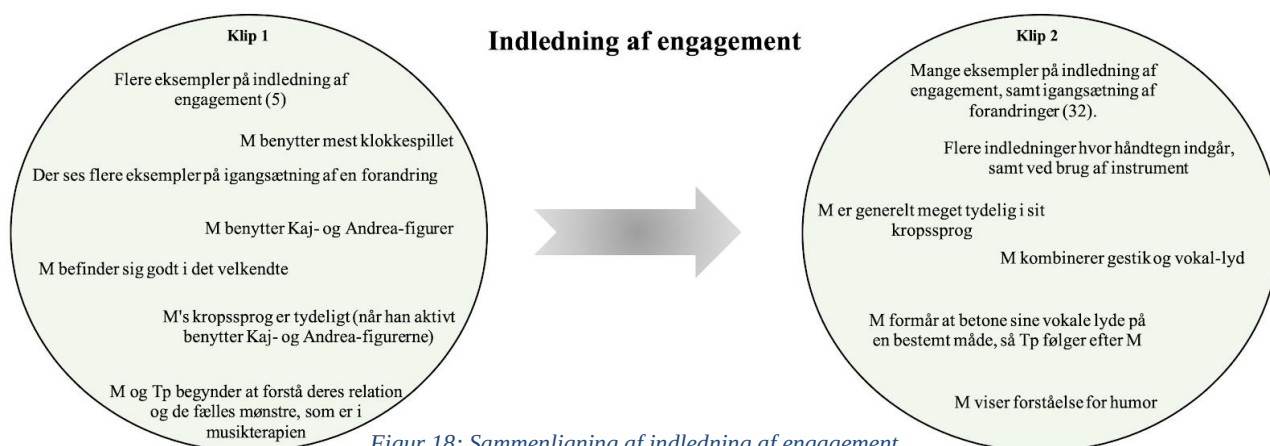


Figur 16: Sammenligning af øjenkontakt

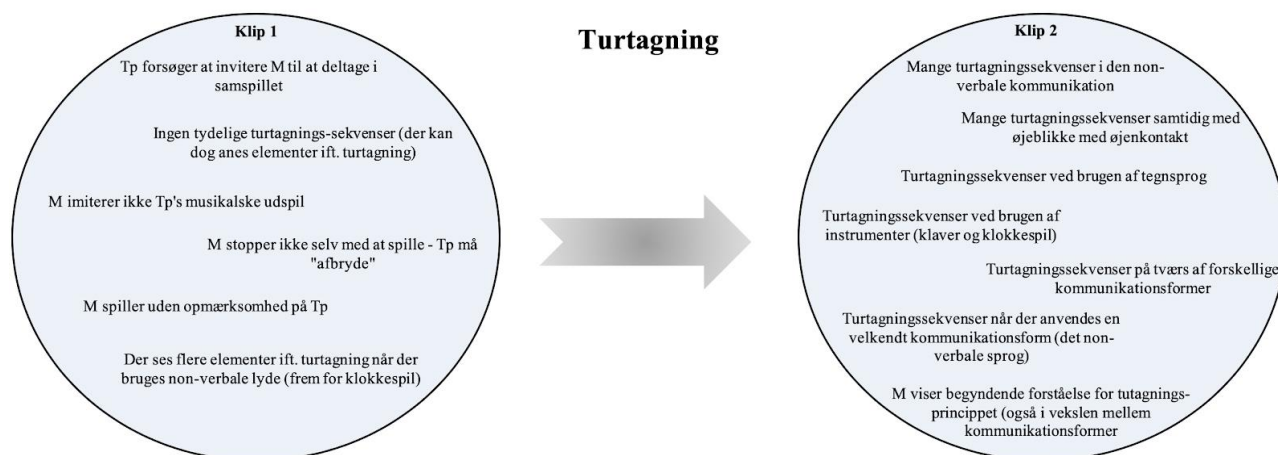
Ud over disse ovenstående beskrivelser (i figur 16) er det også væsentligt at kigge nærmere på varigheden af øjenkontakt mellem M og Tp ift. antal registreringer. Det ses således i klip 1, hvordan varigheden af øjenkontakt mellem M og Tp, varer i gennemsnit 1,21 sekunder. Ydermere registreres der færre tilfælde (17) af øjenkontakt mellem M og Tp i klip 1. I klip 2 registreres (22) tilfælde af øjenkontakt mellem M og Tp. Disse registreringer varer i gennemsnit 1,33 sekunder. I forhold til antal registreringer vil der naturligt fremkomme flere registreringer i klip 2, da dette klip har en varighed på 9.22 min. I modsætning til klip 1, som har en varighed på 5.35 min. Derfor medtages denne gennemsnitlige beregning. Ses klippene i forhold til hinanden, holdes øjenkontakten mellem M og Tp, i 16,09 % længere tid i klip 2 sammenlignet med klip 1.



Figur 17: Diagram over øjeblikke med øjenkontakt mellem M og Tp



Figur 18: Sammenligning af indledning af engagement



Figur 19: Sammenligning af turtagning

6.4.2 Sammenfatning af regulering af arousal

Sammenlignes de to klip ses det, hvordan M bliver væsentligt bedre til at opretholde selvregulering. I klip 1 udviser M, størstedelen af tiden, musikalsk respons sjældent eller aldrig. Derimod udviser M, i klip 2, musikalsk respons cirka halvdelen af gangene. Der ses altså en tydelig udvikling og forbedring af M's selvregulering inden for de tre underkategorier; *bevægelse*, *vokal* og *instrumental*.

1 = exhibits musical response rarely if never

2 = exhibits musical response occasionally

3 = exhibits musical response about half of the time

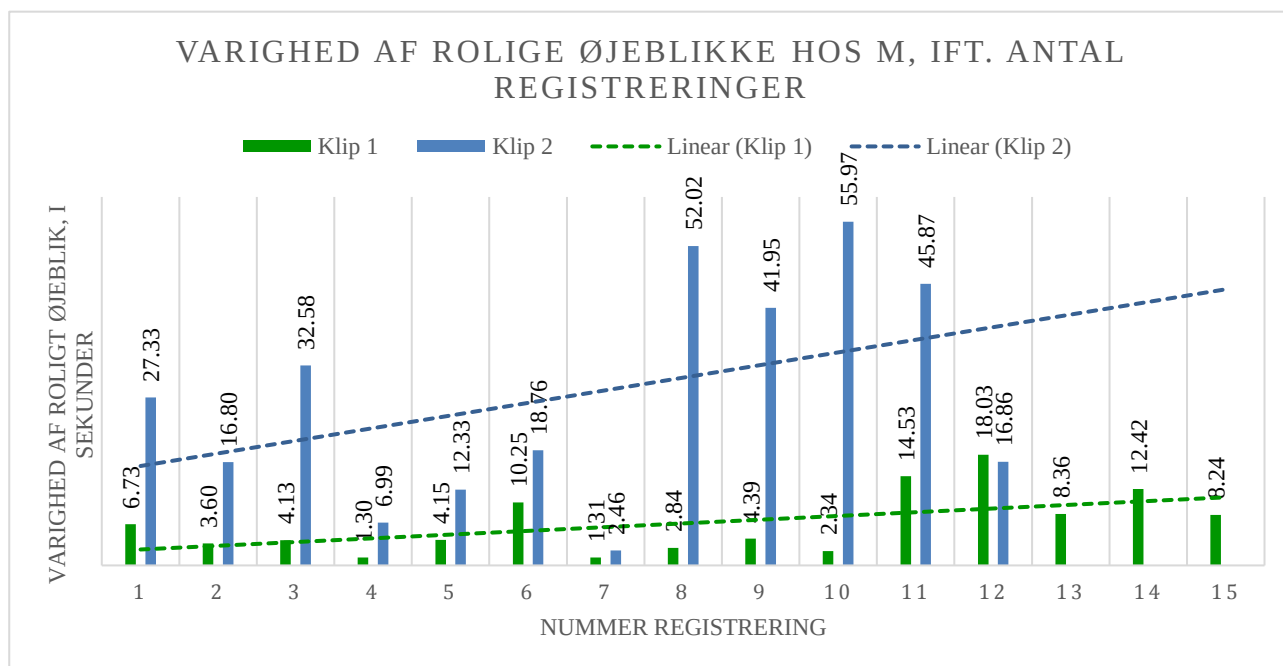
4 = exhibits musical response often but not always

Selvregulering (bevægelse)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
Klip 1	1-	2-	1	1	2
Klip 2	3	2	2+	4	4

Selvregulering (vokal)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
Klip 1	1-	2+	1	1	2-
Klip 2	4	3	2	3	4

Selvregulering (instrumental)	Dynamic range		Attack range		
	Soft	Medium	PS	SL	PL
	=	=	=	=	=
	piano	mezzo forte	Primært staccato	Staccato & legato	Primært legato
Klip 1	1	1+	1+	2-	2
Klip 2	4	3+	3	3	3

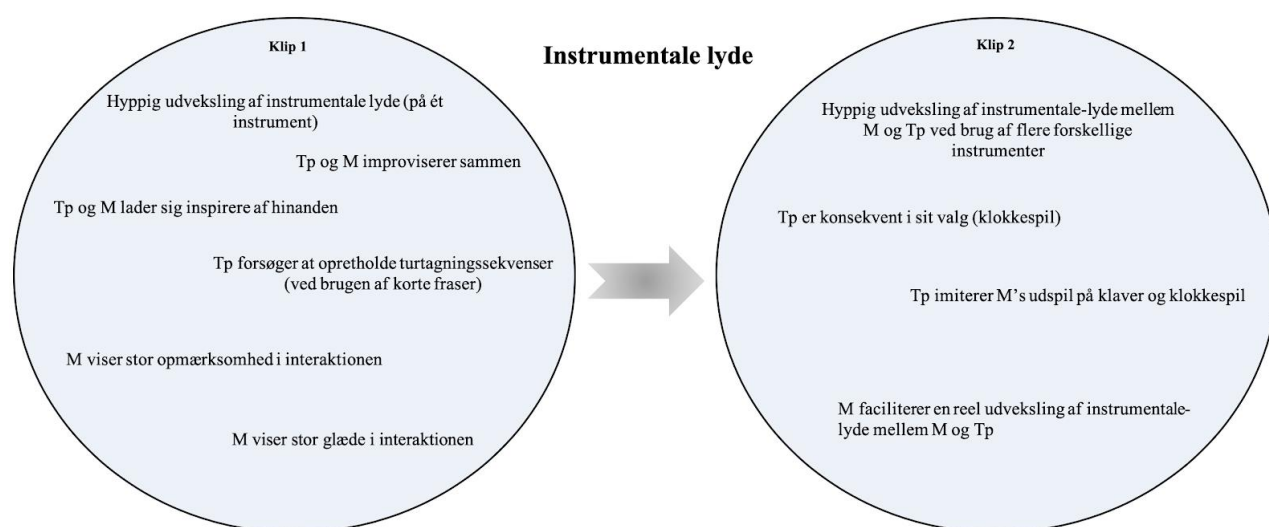
Ydermere ses det, hvordan M udvikler sig ift. rolige øjeblikke. Det lader altså til, at M gennem sessionerne udvikler sine evner i forhold til at regulere sit arousal niveau. Det ses på figur 20, at M i klip 1 udviser et højere antal rolige øjeblikke, dog er disse enkelte øjeblikke tidsmæssigt korte. M sidder således roligt i gennemsnit 6,84 sekunder ad gangen. Ser man derimod på kurven for klip 2, ses det, hvordan M udviser færre antal rolige øjeblikke, dog er disse enkelte øjeblikke tidsmæssigt lange. M sidder således roligt i gennemsnit 27,49 sekunder ad gangen, i klip 2. Fra første til andet klip ses dermed en stigning på 401%. Der viser sig altså en tydelig tendens i M's rolige øjeblikke og dermed i M's selvregulering af arousal.



Figur 20: Diagram over rolige øjeblikke hos M

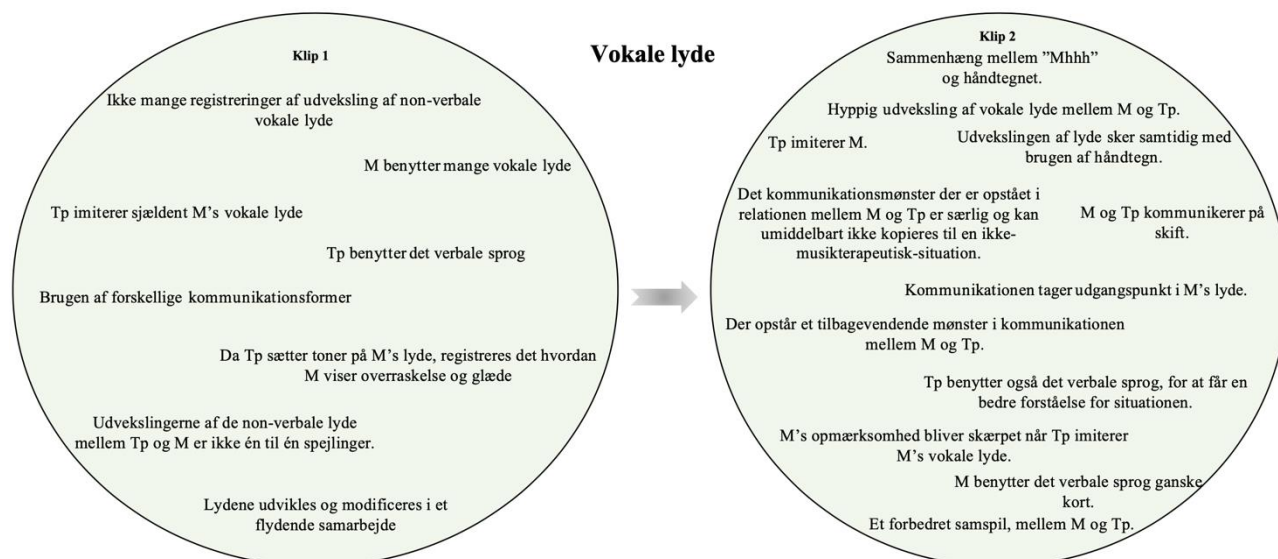
Som kontrast til disse rolige øjeblikke er det også interessant at se på M's urolige øjeblikke. Her er det muligt at forestille sig en omvendt kurve, set ift. rolige øjeblikke. I klip 1 er der således registreret 14 øjeblikke, hvor M sidder uroligt, M sidder her uroligt i 26,39 sekunder i gennemsnit. Derimod er der registreret fem øjeblikke, hvor M sidder uroligt i klip 2, M sidder her uroligt i 7,08 sekunder i gennemsnit. Der er altså registreret væsentligt flere urolige øjeblikke i klip 1 i forhold til klip 2. Denne forskel kan til dels skyldes Tp's fysiske fremtoning (jf. afsnit 6.2.2.2 & 6.3.2.2).

6.4.3 Sammenfatning af udveksling af non-verbale lyde



Figur 21: Sammenligning af udveksling instrumentale lyde

Indenfor dette hovedfokus ses der både store ligheder og forskelle. Der registreres flere ligheder inden for kategorien udveksling af instrumentale lyde. Det ses således i begge klip, hvordan der sker hyppig udveksling af instrumentale lyde. Forskellen fra klip 1 til klip 2 er dog, at der inddrages flere instrumenter i klip 2. Overordnet set er der imidlertid mange ligheder i de to klip (jf. afsnit 6.2.2.3 & 6.3.2.3). I forhold til antal registreringer ses heller ikke radikal forskel. Der er således for M registreret 19 instrumentale lyde, og 33 instrumentale lyde for Tp, i klip 1. I klip 2 registreres 14 instrumentale lyde for M og 26 instrumentale lyde for Tp.



Figur 22: Sammenligning af udveksling af vokale lyde

Indenfor kategorien udveksling af vokale lyde, ses der ligeledes mange ligheder, samt forskelle. Det ses hvordan M, i begge klip, bruger mange vokale lyde. Dog er de i klip 2 mere målrettede og betydningsfulde. I begge klip tager kommunikationen udgangspunkt i M's lyde. Det ses dog at Tp udvikler sine evner til at imitere M. I klip to opleves et forbedret samspil mellem M og Tp, i forhold

til det kommunikative. Der opstår (jf. afsnit 6.3.2.3) et tilbagevendende mønster i relationen og kommunikationen mellem M og Tp, som er en væsentlig forskel fra klip 1 til klip 2. Ydermere skal det tilføjes at M viser stor udvikling ift. at han i klip 2 benytter det verbale sprog intentionelt (om end kortvarigt). I klip 1 registreres der 36 vokale lyde for M. Mange af disse er dog ikke udvekslinger af lyde med Tp. Der er registreret 19 vokale lyde for Tp og disse lyde er registreret som værende udvekslinger af vokale lyde med M, da Tp ellers benytter det verbale sprog i kommunikationen med M. Den samme tendens ses i klip 2. Her registreres 37 vokale lyde for M, samt 10 vokale lyde for Tp. I dette klip benytter Tp både det verbale sprog og brugen af sang.

Kapitel 7: Diskussion

I dette kapitel foretages en diskussion af analysens fund ved inddragelse af nye teoretiske perspektiver. Der præsenteres således en sammenligning med lignende studier. Ligeledes præsenteres en diskussion af de anvendte mikroanalytiske metoder og i forlængelse heraf, vil brugen af det anvendte program ELAN 5.8 blive diskuteret. I afsnit 7.3 diskuteres brugen af elementer fra to forskningsparadigmer. Afslutningsvis foretages en diskussion ift. styrker og svagheder i specialet.

7.1 Analysens fund herunder sammenligning med lignende studier

Resultaterne fra analysen indikerer, at klienten bl.a. forbedrer evnen til at bevare øjenkontakt i længere tid. Resultaterne viser ydermere, at i de perioder, hvor der optræder fælles kommunikation ses der mange og lange eksempler på øjenkontakt mellem klienten og terapeuten. De fundne resultater viser også, hvordan klients brug af non-verbale lyde, samt brug af tegnsprog er essentielle for længerevarende øjeblikke med øjenkontakt. Overordnet udvikler klienten sin evne til at forstå, hvornår øjenkontakt benyttes.

Resultaterne indikerer, at klienten ligeledes forbedre sine evner ift. turtagning og indledning af engagement. Resultaterne viser igen en essentiel sammenhæng mellem turtagningssekvenser og brugen af non-verbale lyde, samt brugen af tegnsprog. Ydermere viser klienten forbedring ift. at forstå grundprincipperne indenfor turtagning. Dette tydeliggøres ved klientens tydelige kropssprog, og evne til at bevare fokus for turtagning mellem forskellige kommunikationsformer. Ift. indledning af engagement viser resultaterne, at klienten er særdeles idérig og initiativrig. Klienten indgår i et fælles samspil med terapeuten og benytter en kombination af gestik og vokal lyd til at tydeliggøre sine behov og ønsker.

Resultaterne inden for regulering af arousal viser, at klienten forbedrer sine evner til at selvregulere – forbedringerne ses både inden for respons ift. bevægelse, vokal- og instrumental-lyd. Klientens forbedrede evne til at regulere arousal ses yderligere i varigheden af rolige øjeblikke. Resultaterne viser således en stigning på 401% fra baseline (A) til intervention (B).

Disse ovenstående resultater viser tilsammen, hvorledes der ses eksempler på social kommunikation når musikterapi benyttes i arbejdet med en dreng med autisme, og hvorledes evner indenfor dette felt er mulige at forbedre og udvikle vha. improvisatorisk musikterapi.

Jeg finder det relevant at diskutere ovenstående resultater med lignende studier, som påviser resultater indenfor samme område. Der følger derfor en sammenligning ift. Jinah Kim (2006), Karin Mössler

et al. (2020), samt John A. Carpente (2012). Disse tre forskere beskæftiger sig med samme klientgruppe og indenfor samme temaer som i indeværende speciale. Resultaterne fra dette speciale er derfor sammenlignelige med resultaterne fra disse referencer.

7.1.1 - Sammenligning med Jinah Kim (2006)

Eftersom flere af mine kodningskategorier er inspireret af Kims undersøgelsen fra 2006, er det også nærliggende at sammenligne mine fundne resultater med Kims (2006) undersøgelses resultater.

Overordnet var fokus for dette speciale at undersøge forekomsten af social kommunikation i musikterapi. Gennem analysen undersøges effekten af bl.a. improvisatorisk musikterapi ift. arousal regulering, fælles opmærksomhed og udvekslingen af non-verbale lyde (jf. afsnit 1.2). Der ses således et lignende formål med Kims (2006) undersøgelse. I hendes studie undersøges effekten af improvisatorisk musikterapi ift. udviklingen af opmærksomhedsdelende adfærd hos børn med en autisme spektrum forstyrrelse. Kim (2006) sammenligner musikterapi med fri leg og resultaterne viser overordnet, at musikterapi indikerer en større forbedring af børnenes opmærksomhedsdelende adfærd sammenlignet med fri leg.

Der har i dette speciale ikke været fokus på at sammenligne med en anden interventionsform, dog kan der i analysens resultater ses forbedring af M's opmærksomhedsfokus i musikterapien, når der sammenlignes mellem de to udvalgte videoklip. Det kunne have været interessant at inddrage ”ekstra vurderinger i dette speciale, for på den måde at have flere niveauer af undersøgelsen. Uden andres perspektiv og kendskab til M, kan jeg kun gisne om, hvorvidt de fundne/opnåede resultater i musikterapien har været synlige og/eller relevante i andre aspekter af M's hverdag og liv. Kim (2006) beskriver, hvordan hun inddrager yderligere fagpersoners og familiens vurderinger ift. udviklingen af barnets opmærksomhedsdelende adfærd. Her blev der af fagpersonerne vurderet et større fremskridt (ift. opmærksomhedsfokus) efter musikterapi end efter leg. Kim (2006) nævner dog også, at disse informant-baserede svar fra fagpersoner og familie afspejler en vis grad af personlig forudindtagethed - derfor må tolkningen af sådanne resultater overvejes nøje.

I dette speciale fandt jeg resultater, som indikerer forbedring ift. sociale kommunikative evner og fælles opmærksomhed. Disse resultater kan skyldes brugen af improvisatorisk musikterapi, som det også er beskrevet i Kim (2006). Kim (2006) fandt altså ligeledes, at med hensyn til udvikling af tidlig social kommunikation hos børn med ASF, var fremskridtene efter musikterapien signifikant bedre end efter fri leg. Det blev bevist i Kims (2006) undersøgelse, at improvisatorisk musikterapi fremmede spontane øjeblikke med fælles visuel opmærksomhed - dette langt mere effektivt end ved nogle af de andre aspekter af tidlig non-verbal kommunikation. Musikterapien var yderligere medvirkende til en øget koordination ift. at ”lytte, ”se på terapeuten”, ”respondere” og ”engagere sig” (Kim, 2006). Resultaterne antyder derfor, at improvisatorisk musikterapi fremmer social læring hos børn med ASF (Kim, 2006). Det bør dog understreges, at dette speciale tager udgangspunkt i et single-case studie og derfor ikke har til hensigt at påvise signifikante resultater og jf. den anvendte tilgang, er signifikante resultater ligeledes uopnåelige ved brugen af et single-case studie. Mine fund gisner blot om, hvordan en øget tillid mellem klient og terapeut er medvirkende til et bedre samspil, samt en større udviklingen af evner inden for de forskellige områder. Dette tema beskriver Kim (2006) ligeledes i sine resultater. Det beskrives bl.a., hvordan børnene udviste mere interaktiv adfærd og samarbejdsvillighed i musikterapien, samt mere tilknytning til musikterapeuten sammenlignet med

den frie leg (Kim, 2006). Det bliver derfor udledt “...at den tillidsvækkende terapeutiske relation har potentiale til at ændre barnets lydhørhed og reaktioner på situationer” (Kim, 2006, s. 296).

Som nævnt ovenfor blev jeg inspireret af Kim (2006) ift. udvælgelsen af mine kodningskategorier. Kim (2006) har dog fokus på væsentligt flere kategorier, også kategorier, som jeg ikke har medtaget i min analyse. Efterfølgende er jeg blevet klar over og har fået vished om, at et større fokus ift. f.eks. kategorierne *glæde* (eng. joy), *musikalsk synkronisering* (eng. Musical Synchronicity) og *imitation* (eng. Imitation) kunne have bidraget til en grundigere analyse, men samtidig ville dette også være en mere tidskrævende proces. Kategorierne *Glæde* og *Imitation* benævnes kort gennem analysen. Et mere indgående fokus ift. f.eks. glæde kunne have bidraget med en bedre forståelse ift. klientens emotionelle stadie i musikterapien. Dette aspekt kunne ligeledes have bidraget til en større overordnet forståelse af de fundne resultater, da der således ville være mere koncentreret fokus på både klient og terapeut - denne tilgang lægger dog op til et andet fokus, hvor klient og terapeut vægtes lige højt i undersøgelsen.

7.1.2 - Sammenligning med Karin Mössler et al. (2020)

Ud fra den viden, som er givet af resultaterne i dette speciale, er det nærliggende at konkludere, at der ses eksempler på succesfuld afstemning mellem terapeut og klient - dette ud fra, at der (jf. afsnit 6.2) ses forbedringer ift. M's kommunikative evner, M's sociale evner, samt evne til, at indgå i fælles (delt) opmærksomhed. Derudover opstår der, særligt i klip 2, flere øjeblikke af synkronisering mellem M og Tp. Begrebet *afstemning* har dog ikke været et fokuspunkt og er derfor ikke direkte blevet analyseret i denne opgave.

Mössler, Schmid, Aßmus, Fusar-Poli & Gold (2020) tager netop udgangspunkt i begrebet *afstemning* (eng. attunement). Deres forskning undersøger, hvorvidt musikalsk og emotionel afstemning forudsiger ændringer i den improvisatoriske musikterapi med børn med ASF. Der blev dog ikke fundet nogen signifikant effekt mellem afstemning og ændringer ift. outcomes (Mössler et al. 2020). Ydermere beskriver Mössler et al. (2020) også, hvordan musikterapi, musikalsk og emotionel afstemning faciliterer øjeblikke af synkronisering. Derudover menes det, at succesfuld afstemning øger mulighederne for, at et barn med ASF forbedrer sine evner inden for selvbevidsthed, giver mulighed for at opleve delt opmærksomhed, forbedre social gensidighed og øger kommunikation (Mössler et al. 2020).

Mössler et al. (2020) nævner yderligere, at terapeutens evne til at afstemme barnets udtryk, både musikalsk og emotionelt, kan være en vigtig guide ift. udviklingen af sociale færdigheder.

Et aspekt som kunne have været interessant at inddrage i dette speciale, er forståelse af relationen mellem M og Tp. Ud fra resultaterne, fundet i dette speciale, kunne det således have været brugbart at undersøge M's instrumentale udtryk og vokale udtryk med udgangspunkt i assessment-metode AQR (Assessment of the Quality of Relationship). Brugen af denne metode kunne muligvis have givet en større forståelse af relationen mellem M og Tp og dermed hvorvidt denne relation havde relevans ift. til de fundne resultater. AQR benyttes af Mössler et al. (2020), og er baseret på udviklingspsykologi. Metoden undersøger evne til at indgå i et samspil og evnen til at indgå i et kommunikativt samspil på et non-verbalt niveau. Denne metode har fokus på musikalske udtryk, samt kropssprog. Ift. at bedømme barnets måde at skabe relation på i en musikterapi session, er det muligt at anvende tre forskellige skalaer, valget tages ud fra barnets måde at udtrykke sig på; Et instrumentalt udtryk, et vokalt eller førsprogligt udtryk eller et fysisk-emotionelt udtryk (Mössler et al. 2020).

Det ses i resultaterne for dette speciale, at Tp og M, særligt i klip 1, har udfordringer ift. det relationelle. Det ses bl.a., hvordan Tp har svært ved at forstå M's kropssprog, samt måde at agere på i det første udvalgte klip. I dette klip er relationen mellem M og Tp stadig ny, og begge skal derfor "lære" at tyde hinandens hensigter. F.eks. bevæger M sig meget rundt i lokalet, i klip 1 og Tp kopierer denne aktive adfærd. Dette kan (jf. afsnit 6.2) være medvirkende til en cirkel-bevægelse, hvor M således bevæger sig mere, fordi Tp bevæger sig mere osv. Modsat ses det i klip 2, hvordan Tp har udviklet sit relationelle forhold til M, og hun er derfor klar over, at M ikke stikker af fra sessionen, men at han vender tilbage til Tp, evt. med nye ideer til samspillet. Det er derfor ikke længere "nødvendigt" for Tp at bevæge sig (og dermed være medskabende til yderlige uro i sessionen). Der ses ydermere også udfordringer i det relationelle ift. den non-verbale kommunikation mellem M og Tp i det første klip. I dette klip taler Tp meget og ellers benytter hun kløkkespillet. Der sker dog en udvikling ift. dette tema i klip 2. Her benytter Tp flere af M's non-verbale lyde og dette fanger M's opmærksomhed, som det også beskrives i resultaterne fra analysen. Gennem ca. 15 sessioner har M og Tp oparbejdet et non-verbalt sprog, og dette lader til at have styrket deres relation, således at M ydermere formår at kommunikere med Tp vha. tegnsprog. Det kunne altså tyde på, at jo bedre Tp og M kommer til at kende hinanden, jo bedre og mere sikker en relation får de, og jo bedre en forståelse får de for hinanden. Denne forståelse er medvirkende til forbedring af bl.a. non-verbal kommunikation, arousal regulering og fælles opmærksomhed.

Mösslers et al. (2020) studie viser, at der netop er relationelle udfordringer, når der arbejdes med børn med vanskeligheder inden for begrænset eller repetitiv adfærd, lav IQ og et begrænset verbalt sprog, da afstemning muligvis vil være sværere at opnå med denne klientgruppe (Mössler et al. 2020). Det anses derfor ikke som usædvanligt, at disse udfordringer var til stede i denne case, da M netop har vanskeligheder inden for begrænset eller repetitiv adfærd, lav IQ og et begrænset verbalt sprog.

7.1.3 – Sammenligning med John A. Carpenté (2012)

Jeg finder det relevant at inddrage John A. Carpentés (2012) studie: *"Addressing Core Features of Autism: Integrating Nordoff-Robbins Music Therapy with the developmental, individual-difference, relationship-based Dir/Floortime Model"*, da jeg finder flere ligheder mellem min klient (M) og Carpentés (2012) klient (Matthew). De to klienter har dog ikke samme diagnose, men begge ligger inden for autisme spektret. Begge klienter præsenteres som meget aktive og sensorisk søgende børn. De har udfordringer ift. at bevare selvregulering (evnen til at være rolig og dermed være i stand til at interagere), samt at have fælles opmærksomhed med musikterapeuten. Derudover ses fællestræk som f.eks. konstant bevægelse, evnen til i små doser at engagere sig i en tovejs-kommunikation. Der ses, hos begge klienter, udfordringer ift. at bevare denne kommunikation grundet vanskeligheder ift. at bevare selvregulering og engagement i længere perioder. Begge klienter benytter det non-verbale sprog som primær kommunikationsform og kan have tendens til selvskadende adfærd, hvis det omkringværende miljø bliver overstimulerende.

Overordnet har begge klienter altså udfordringer ift. at selvregulere, at engagere sig, at relatere og at kommunikere (jf. afsnit 5.1) (Carpente, 2012).

At der optræder så mange ligheder mellem klienterne gør, at det tilnærmelsesvis er muligt at lave en 1:1 sammenligning mellem klienterne og de fundne resultater i hhv. dette speciale og Carpentés (2012) studie – dette på trods af, at de to undersøgelser ikke er udført på præcis samme måde

(improvisatorisk musikterapi, benyttes dog i begge studier). I forbindelse med forløbet med M, blev der udført tre assessment-sessioner. Her blev det registreret, at når M ikke var i stand til at være emotionel rolig og modtagelig overfor engagement, viste han meget lidt musikalsk opmærksomhed. Hans manglende evne til at selvregulere forhindrede M i at engagere sig i både musikalske relationer og kommunikative relationer i længere perioder. Der blev af Carpent (2012) udført to assessment-sessioner, hvor de samme udfordringer blev registreret hos Matthew. Jf. kapitel 6 ses det, hvordan M's relationelle og musikalske opmærksomhed stiger/forbedres, når han er i stand til at regulere sit arousalniveau. Disse resultater var ligeledes gældende ift. Matthew i Carpent (2012) studie.

Begge klienter modtog musikterapi i ca. fem måneder, fordelt på ca. 25 sessioner og resultaterne heraf er ligeledes sammenlignelige. I dette speciale er det således fundet, at M's evne til at selvregulere, samt hans evne til at være i et musikalsk samspil, bliver forbedret af den særlige tilgang, der benyttes i musikterapien. Denne tilgang har fokus på at skabe situationer, hvori M kan føle sig tryk, og hvor han oplever genkendelighed. Derudover skabes et rum, hvor M's non-verbale lyde bliver et vigtigt redskab ift. at etablere en kommunikativ forståelse mellem M og Tp. Carpent (2012) fandt ligeledes at, det at skabe et passende sensorisk miljø hjalp Matthew ift. hans evne til at selvregulere, og ift. at være åben overfor musikalsk interaktion. Disse forbedrede evner var medvirkende til, at der blev skabt "en vej" til relationsdannelse, kommunikationsudveksling og udvekslingen af idéer (Carpent, 2012). I Carpent (2012) tilfælde ses det også, hvordan musikkens non-verbale kommunikationsform skabte et trykt miljø for Matthew, og endelig hjalp musikken gennem sessionerne, ikke bare ift. forbedring af kommunikation, men blev også det medie, som hjalp Matthew ift. at indgå i en fælles musikalsk interaktion (Carpent, 2012).

Som nævnt i ovenstående ses der flere ligheder mellem de fundne resultater i dette speciale og resultaterne fundet af Carpent (2012) Jeg finder disse (mange) sammenfald meget interessante, da der i begge tilfælde er tale om single-case studier, og der er tale om musikterapi inden for en klientgruppe, hvor hver enkelt klient kan have meget forskellige udfordringer på trods af den samme stillede diagnose. Jeg er opmærksom på, at det ikke er muligt at fremstille noget generaliserbart ud fra to cases – og jeg er ligeledes opmærksom på den omfattende forskning, som findes angående netop dette klient-område. Den viden, jeg dog har opnået i arbejdet med dette speciale, gør mig nysgerrig på, hvor ofte disse fællestræk og sammenlignelige resultater opstår i forskellige studier, og om det på den baggrund er muligt at opstille punkter (fra forskellige single-case-studier), som kunne være medvirkende til at konkludere noget generelt.

7.2 Diskussion af mikroanalyse-metoden

Følgende afsnit præsenterer og diskuterer dette speciales fund ift. tre typer mikroanalyse-metoder. I afsnit 7.2.1.1 og 7.2.1.2 er der fokus på de anvendte analysemetoder og i afsnit 7.2.1.3 beskrives og diskuteres mine fund ift. til en tredje mikroanalyse-metode, som kunne have været interessant at inddrage i dette speciale.

7.2.1 Tre typer mikroanalyse-metoder

7.2.1.1 *An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis*

Som tidligere beskrevet har jeg overvejende gjort brug af Holcks (2007) etnografiske video mikroanalyse-metode i dette speciale. Denne metode har været særlig relevant for mig, da jeg ønskede at få en bedre forståelse for det, som jeg havde oplevet i musikterapien. Ved at benytte Holcks (2007) metode, blev det muligt for mig at undersøge implicite interaktioner mellem M og mig. Derudover ønskede jeg at undersøge og forstå begrebet *social kommunikation*, og ift. dette var Holcks (2007) metode også yderst relevant, da metoden kan være medvirkende til at opdage små indikationer på kommunikation og social interaktion.

Jeg finder Holcks (2007) metode let at anvende, da den anskueliggør en proces, som ellers kan fremstå meget abstrakt. Det, at metoden er opdelt i fire trin (jf. afsnit 4.3.1), skaber en overskuelig proces, som kan konkretisere og organisere mange timers arbejde. Den del af analysen, som for mig har været en væsentlig del, er trin fire – tolkning. Jeg finder det interessant, at mine tolkninger ikke nødvendigvis er de samme som andres – at andre (musikterapeuter) muligvis kan opnå andre eller anderledes resultater ud fra de samme videoklip. Tolkning er individuelt og efter min overbevisning findes der ikke en rigtig eller en forkert tolkning af et fænomen (jf. 1.4 og 4.1). Samtidig finder jeg det interessant at se disse individuelle tolkninger i et mere objektivi perspektiv og ved brug af grafer og tal, gøre kvalitative data til kvantitative data (jf. afsnit 6.4).

Disse “kvantitative data” har dog sin oprindelse i mine tolkninger af f.eks. “*øjeblikkontakt mellem M og Tp*”. Registreres der således ikke *øjeblikkontakt* af en anden observatør indenfor den samme tidskode (hvor jeg har registreret *øjeblikkontakt*), vil de grafer der ses i afsnit 6.4 naturligvis ikke fremstå ens (på tværs af observatører).

7.2.1.2 *Microanalysis of Preverbal Communication in Music Therapy*

At koble en kvalitativ tilgang sammen med en kvantitativ tilgang, er også noget Plahl (2007) benytter. Hun har således fokus på både outcome (effect) og proces (efficacy). Min horisontale analyse er ligeledes præget af Plahls (2007) metode. Hun koder ved brug af forskellige kategorier – kategorier som på mange punkter kan sammenlignes med mine anvendte kategorier. Jeg skulle dog ca. 1/3 ind i analyseprocessen, før jeg blev opmærksom på Plahls (2007) metode. For at undgå at skulle starte forfra med analyseprocessen, valgte jeg at kombinere de to analysemetoder (Plahl og Holck), dog kunne det have været interessant at foretage en analyse udelukkende ud fra Plahls (2007) metode, da denne metode er meget konsekvent og benytter tydelige kategorier.

Plahls (2007) måde at opstille kategorier på og dermed fremstille den horisontale analyse på, har for mig fungeret godt sammen med en vertikal analyse, som beskrives af Holck (2007). Processen med at arbejde mellem den horisontale analyse fra Plahl (2007) og den vertikale analyse fra Holck (2007) har givet mig en stor indsigt i datamaterialet, og den vekslende frem-og-tilbage tilgang har tilføjet mange detaljer til analysen, som umiddelbart ikke blev bemærket ved analysens start.

7.2.1.3 *Microanalysis of Interaction in Music Therapy (MIMT) with Children with Developmental Disorders*

En tredje metode, som kunne have været relevant at benytte, er MIMT-metoden (Microanalysis of Interaction in Music Therapy). Scholtz, Voigt og Wosch (2007) beskriver, hvordan metoden udvikledes til at undersøge videomateriale, som er optaget i klinisk praksis. Yderligere er metoden udviklet til specifikt at undersøge processer i musikterapi i arbejdet med børn med en

udviklingsforstyrrelse (Scholtz et al. 2007). Metoden er relevant for klinikere, som ønsker at undersøge, forstå og evaluere processer i musikterapi. De fundne resultater ved brug af denne metode kan ydermere bidrage ift. demonstrering af klinisk effektivitet, og netop denne del bliver mere og mere relevant, eftersom kravene om evidensbaseret forskning indenfor sundhedssektoren, bliver vigtigere (Scholtz et al. 2007). Hertil kan det tilføjes, at forbindelsen mellem musik og autisme i disse år er ved at blive revideret. Dette skyldes, at der udover kvalitative og oplevelsesmæssige synspunkter, nu findes empiriske beviser for effekten af musik i arbejdet med børn med en autisme spektrum forstyrrelse, i medicinske tidsskrifter (Sharda, Silani, Specht, Tillmann, Nater, & Gold, 2019).

Som med Holcks (2007) og Plahls (2007) metoder, udføres MIMT ligeledes ved hjælp af trin. MIMT udføres vha. tre trin (min oversættelse):

- 1) Samle og udvælge materiale
- 2) Udvikling af observations/kodnings-værktøj/-redskab
- 3) Evaluering og tolkning af resultater

Overordnet ses der ift. ovenstående trin ligheder mellem de tre analysemetoder. Sharda et al. (2007) beskriver, hvorledes man ud fra det samlede videomateriale udvælger sekvenser fra den eller de musikterapi-sessioner, som skal analyseres, ud fra 3 kriterier:

- 1) sekvenserne kan være "positions-bestemte" ift. sessionen (det vælges altså om sekvensen er fra f.eks. begyndelsen eller slutningen af sessionen).
- 2) sekvenserne kan udvælgelse ift. observation af et specielt tilfælde eller en begivenhed i en session, som tydeliggør nye vigtige detaljer.
- 3) sekvenserne kan udvælges tilfældigt.

Afslutningsvis, inden for dette trin, beskriver Sharda et al. (2007), at de udvalgte sekvenser ikke bør have en varighed på længere end ca. fem til otte minutter. Sætter man disse trin i relief ift. dette speciale, da blev de udvalgte klip, overordnet valgt ud fra det andet kriteriums-punkt, og der blev ligeledes taget hensyn til sekvensernes længde, således at det første klip har en varighed på ca. 5 min., og andet klip har en varighed på ca. 9 min.

Efter udvælgelsen af sekvenser, påbegyndes metodens andet trin (udvikling af observations/kodnings-værktøj/-redskab). Under dette trin har jeg, som tidligere nævnt, søgt inspiration fra Christine Plahl (2007). Det har derfor ikke været en nødvendighed at "opfinde" mit eget system, dog valgte jeg at benytte selvvalgte kategorier, som jeg fandt relevante ift. mit indsamlede datamateriale (se bilag 6) og mit valgte fokus (jf. afsnit 1.2). Havde jeg valgt at benytte Sharda et al. (2007) metode, havde jeg fundet flere sammenfald ift. udvalgte kategorier. Sharda et al. (2007) benytter tre hovedkategorier, som kan sidestilles med mine udvalgte hovedkategorier. De benytter (mine oversættelser):

- *Gaze* (blikretning)
- *Vocal activity* (vokal aktivitet)
- *Gestures and movement activity* (fagter/gestik og bevægelse)

Til sammenligning har jeg valgt at benytte hovedkategorierne:

- *Fælles opmærksomhed* (bl.a. med fokus på øjenkontakt)
- *Udveksling af non-verbale lyde*
- *Regulering af arousal* (bl.a. med fokus på bevægelse)

Der ses ligeledes sammenfald mellem ovenstående metode og den/de udvalgte metoder for dette speciale, ift. måde at gennemse udvalgte sekvenser på. Sharda et al. (2007) beskriver, at hver sekvens bør ses hver for sig inden for hver hovedkategori. Jeg har derfor “kun” fokus på én hovedkategori (eks. *Udveksling af non-verbale lyde*), herunder tilhørende underkategorier ad gangen. Samme klip blev altså set gennem tre forskellige “sæt briller”, med hver sit fokuspunkt.

Sharda et al. (2007) benytter yderligere en kvantificering af observationerne. For hver kategori bliver der således udregnet den proportionale fordeling og disse tal kan herefter opstilles i en graf. Efterfølgende bliver de procentmæssige tal klassificeret (Sharda et al. 2007). Denne del af Sharda’s et al. (2007) metode vil jeg, i denne diskussion ikke uddybe yderligere, da processen er kompleks og kræver en grundig gennemgang for at give den fulde forståelse.

Jeg ser dog denne kvantificering som et interessant aspekt inden for metoden. Jeg benytter i min analyse få eksempler, hvor netop den procentmæssige fordeling kommer i spil (jf. afsnit 6.4), og disse tal har fungeret som støtte til de kvalitative tolkninger. De kvantitative beregninger benytter jeg altså som konkrete objektive holdepunkter i en ellers subjektiv og tolkende analyse.

Sharda’s et al. (2007) tredje trin består, som nævnt ovenfor, af evaluering og fortolkning af resultaterne. Under dette punkt er det muligt at benytte yderligere tre variationer til at evaluere de fundne resultater (Sharda et al. 2007, s. 72).

- 1) the classification as a particular quality of interaction
- 2) drawing conclusions regarding tendencies
- 3) drawing conclusions regarding trends

De fundne resultater kan efterfølgende benyttes i det videre musikterapeutiske arbejde. Ud fra resultaterne kan den pågældende musikterapeut altså få mere viden om den enkelte klient og dermed planlægge terapien, ift. hvad der findes relevant inden for den aktuelle case.

I denne metode ses mange ekstra trin inden for de tre hovedtrin, og metoden kan derfor fremstå uoverskuelig. Dog ses der i de tre beskrevne metoder flere fællestræk. Hver metode starter således med udvælgelse af datamateriale til brug i analysen. Herefter følger en opstilling af det udvalgte materiale (kodning, kategorier, grafer, tal, tabeller, horisontale- og vertikale analyser) for på den måde at have et fundament, hvorpå evaluering og fortolkning kan bygges ud fra.

7.2.2 Diskussion af brugen af ELAN

I dette speciale har jeg, som bekendt, benyttet annotationsprogrammet ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) version 5.8. Jeg har således fået et godt kendskab til dette program, og heraf har jeg også erfaret både styrker og svagheder ved programmet.

Programmet blev udviklet ved Max Planck Institut for Psykolingvistik, Nijmegen, i Holland, med det formål at skabe et solidt teknologisk grundlag for markering/afmærkning og udnyttelse af multimedia optagelser (mpi, 2020). ELAN er specifikt designet til analyse af sprog, tegnsprog og bevægelser, men kan også benyttes af alle som arbejder med video og/eller lyddata til annotering, analyse og dokumentation (mpi, 2020).

Jeg har erfaret, at programmet er forholdsvis nemt at bruge, men jeg har også stødt på udfordringer ift. at benytte programmet til et andet formål, end det oprindeligt var tiltænkt. Jeg har i dette speciale,

haft behov for at se på de enkelte klip fra et helikopterperspektiv. Det har således været nødvendigt for mig at have mulighed for at se alle annotationer samtidig (som vist i bilag 10 og 11), da jeg ellers ikke ville haft mulighed for at danne mig et overblik over de forskellige ligheder og forskelle i hvert klip. At ELAN ikke giver den mulighed (at se alle annotationer på én gang), har derfor været en stor udfordring i første del af analyseprocessen. ELAN har dog vist sig særlig nyttig ift. markering af tidskoder. De præcise tidskoder har været særdeles afgørende i analyseprocessen, da det, til tider er millisekunder, som skiller annotationerne (terapeuten og klienten) ad (jf. kapitel 6). Ved brug af programmets mulighed for at vise frame by frame, bliver det derved også muligt at markere disse vigtige tidskoder, som kan have stor betydning som delement, men som kan være svære at registrere (og nå at markere) i klippets originale tempo. Ydermere er det muligt at eksportere disse tidskoder til et dokumentformat, hvor alle tidskoder opstilles i kronologisk rækkefølge, og det bliver derved muligt at danne sig et overblik over de markerede tidskoder i et vertikalt format – frem for i et horisontalt format (se bilag 2 og 3).

Christine Plahl (2007) benytter programmet INTERACT® og ved brug af dette software er det muligt at markere på samme måde, som i ELAN. INTERACT® giver dog mulighed for at vise flere minutter af samme klip og giver på den måde det overblik, og helikopterperspektiv, som ELAN ikke giver mulighed for. Det har ikke været muligt at finde en version af INTERACT®, som kunne benyttes i dette speciale, derfor har jeg søgt inspiration i netop Plahls (2007) brug af INTERACT®. Data (tidskoder og kategorier) fra ELAN er således blevet omdannet til en horisontal tidslinje, ved brug af Microsoft programmet: Powerpoint. Ved at koble disse to programmer sammen, fik jeg det ønskede overblik over de enkelte klip, og det blev muligt at analysere de forskellige mønstre, forskelle og ligheder.

At benytte et computerprogram til store dele af analysen har altså ikke været problemfrit og særligt processen med at omdanne data fra et program til et andet har været særdeles tidskrævende. En dybere research ift. annotations-software, kunne derfor have været nyttig. På trods af flere kombinationer mellem programmer, har denne vekslen også givet mig en bedre indsigt i mine data. For hver gang jeg har registreret, omregistreret, set, genset og anskueliggjort mit datamateriale, er jeg blevet klogere på hele processen og på min analyse.

7.3 Elementer fra to forskningsparadigmer

Jeg har i dette speciale overvejende taget udgangspunkt i det kvalitative forskningsparadigme. Dog har jeg også benyttet elementer i analysen som kan placeres indenfor det kvantitative forskningsparadigme. Jf. afsnit 4.7, har jeg benyttet fragmenter fra en single-case design type. Jeg har (jf. afsnit 6.4) benyttet kvantitative data for at få en forståelse for *varighed af øjenkontakt mellem M og Tp*, *varighed af M's rolige øjeblikke*, samt *varighed af M's urolige øjeblikke*. Jeg havde fra begyndelsen en fornemmelse af at M blev roligere i musikterapien og at han blev bedre til at bevare øjenkontakten. Jeg fandt det dog svært at beskrive denne fornemmelse og ligeledes fandt jeg at disse øjeblikke var svære at beskrive fyldestgørende og præcise. Jeg søgte altså efter resultater som til en vis grad ikke kunne diskuteres. Som beskrevet i afsnit 7.2.1.1, tager de kvantitative data i dette speciale afsæt i mine tolkninger. Jeg kan således ikke konkludere at mine fundne resultater kan påvise noget generaliserbart, jeg kan dog påvise konkrete tal og grafer, som tydeligt viser ændringer ift.

varighed af øjenkontakt mellem M og Tp, varighed af M's rolige øjeblikke, samt varighed af M's urolige øjeblikke.

De beregninger der er foretaget, ud fra denne specifikke case og ud fra mine tolkninger, ser jeg dermed som konkrete "beviser" ift. til mine fundne resultater og der er dermed ikke "bare" tale om mine holdninger og meninger ift. observationer af de enkelte klip (jf. afsnit 4.6). Jeg har en stor nysgerrighed ift. den kvantitative tilgang, i arbejdet med børn med ASF og samtidig er jeg bekendt med de udfordringer som en kvantitativ tilgang rummer. Overordnet forsøger den kvantitative tilgang at finde én sandhed ud fra en opstillet hypotese, og netop denne søgning efter ét konkret svar er fristende at lade sig forføre af. Samtidig ligger der uanede mængder vigtig viden i single-case studier, som potentielt aldrig ville blive undersøgt, hvis alle søgte at finde ét svar og udelukkede forskede ud fra en kvantitativ tilgang.

At jeg valgte at benytte elementer fra et single-case design ift. at forstå mine fundne resultater, synes jeg, bidrager til en større helhedsforståelse af resultaterne og selve processen i musikterapien. Derudover kan en opstillet graf på relativ kort tid vise udefrakommende nogle konkrete resultater – uden at vedkommende skal gå i dybden med hele analysen for at forstå de pågældende resultater.

7.4 Styrker og svagheder i specialet

Dette speciale rummer både flere styrker og svagheder. En overvejende styrke er den viden og de resultater, som har vist sig. På trods af dette studies størrelsesmæssige omfang er der fundet resultater, som også er påvist i andre mere omfattende studier. Jeg ser derfor ikke dette speciale som uvæsentligt i forhold til at forstå denne klientgruppe og vigtigst af alt, at forstå musikterapi med denne klientgruppe. Specialet formår på en enkel og overskuelig måde at inddrage læseren i en proces, som ellers kan være meget kompleks at forstå for udefrakommende. Ved brug af skemaer, figurer og transskriptioner, bliver denne proces konkretiseret og dermed yderligere specifik.

Der ses også en styrke ved, at specialet inddrager både forskellige metoder og designtyper. Som beskrevet i ovenstående (jf. afsnit 7.3) synes jeg, at blandingen mellem designtyper bidrager til en større helhedsforståelse. Derudover ser jeg også potentiale i disse enkle resultater, i og med at disse muligvis kan være fundamentet for et evt. større forskningsprojekt. At benytte elementer fra en single-case designtype kan ligeledes være medvirkende til at resultaterne får et stabilt videnskabeligt grundlag, og ikke "kun" består af subjektive tolkninger.

Når dette er sagt, ser jeg dog også en stor styrke i brugen af netop det subjektive aspekt. Særligt i arbejdet med denne klientgruppe kan det være vanskeligt at opstille oplevelser og fornemmelser i grafer og tal. Under udarbejdelsen af dette speciale har min subjektive holdning og mine tanker ført mig på sporet af elementer, som jeg senere har kunne omdanne det relevante kvantitative data. Jeg ser det derfor som en styrke, at de kvantitative data i dette speciale konfirmerer de kvalitative data.

Der ses selvfølgelig også flere svagheder i specialet. Bl.a. optræder der ikke mange specifikke forklaringer ift. hvad musikterapeuten *egentligt* gør, for at opnå de fundne resultater. Det er således ikke beskrevet i større omfang, hvilke musikterapeutiske teknikker, der benyttes. Netop disse forklaringer og beskrivelser søgte jeg svar på under udarbejdelsen af et litteraturreview på 8. semester, på musikterapistudiet. Dette speciale placerer sig derfor i bunken med studier, som (på)viser at musikterapi har en effekt eller en positiv påvirkning på børn med autisme, dog beskrives det ikke hvad der specifikt gøres for at opnå denne påvirkning eller effekt. Ydermere kan det også ses som en svaghed, at det teoretiske grundlag, som er beskrevet, ikke er uddybende nok ift. at forstå de forskellige analyse elementer. Flere teoripunkter kræver en omfattende gennemgang, og dette har ikke været muligt at imødekomme. Beskrivelserne kan derfor fremstå som mangelfulde eller summariske. En overordnet svaghed for specialet er således, at det tilladte antal sider ikke beskriver emnet på den måde, som det er berettiget til, eller som det kræver.

Kapitel 8: Konklusion

Dette speciale, tager udgangspunkt i en fænomenologisk metode, samt en single-case design metode. Undersøgelsen består af to udvalgte videoklip fra musikterapi-sessioner med en 13-årig dreng med typisk (infantil) autisme og sociale kommunikative vanskeligheder. I specialet har jeg undersøgt forekomsten af social kommunikation, forstået som fælles opmærksomhed, regulering af arousal-niveau og udveksling af non-verbale lyde. Gennem analyse ud fra en overvejende eksplorativ tilgang, samt brugen af video-mikroanalyse og annotationsprogrammet ELAN 5.8, er det fundet, at der ses en udvikling i forhold til klientens sociale kommunikative evner.

Denne udvikling konkluderes på baggrund af den gennemførte analyse, hvor de to videoklip sammenlignes.

Det er fundet, at klienten udvikler sine evner inden for *øjeblikkontakt*, *turtagning* og *indledning af engagement*. Ydermere er det fundet, at klienten udvikler sine evner inden for *regulering af arousal-niveau* - fra første til andet klip, udviser klienten således flere og længerevarende *rolige øjeblikke*, og samtidig udviser klienten færre øjeblikke, hvor der er tegn på urolig adfærd. Disse resultater i den fundne kvantitative data viser, hvordan klienten bevarer øjenkontakten med terapeuten i 16,09 % længere tid i klip 2 sammenlignet med klip 1. De kvantitative data viser yderligere at klienten i klip 1, i gennemsnit sidder roligt i 6,84 sekunder ad gangen, hvorimod klienten i klip 2 sidder roligt i gennemsnit 27,49 sekunder af gangen. Der ses dermed en stigning på 401%. Modsat disse *rolige øjeblikke* ses de *urolige øjeblikke*, hvor klienten i klip 1 sidder uroligt i 26,39 sekunder i gennemsnit, hvorimod der i klip2 ses et fald, således at klienten sidder uroligt i 7,08 sekunder i gennemsnit. Procentmæssigt ses et fald på 73,17% ift. urolige øjeblikke.

Afslutningsvis er det fundet, at klienten udvikler evnen til *udveksling af non-verbale lyde* sammen med musikterapeuten både gennem vokale-lyde og instrumentale-lyde. Klienten benytter desuden efter 20 musikterapi-sessioner enkelte verbale ord.

Resultaterne kan, med afsæt i det teoretiske grundlag, samt i diskussionen, indikere at social kommunikation kan udvikles og forbedres gennem musikterapeutisk arbejde med børn med en autisme spektrum forstyrrelse.

Kapitel 9: Perspektivering

Først og fremmest har arbejdet med dette speciale givet mig en større viden indenfor mange forskellige områder. Jeg har fået en større forståelse og viden ift. klientgruppen (børn med autisme spektrum forstyrrelse). Arbejdet med indeværende speciale har rustet mig til at imødekomme denne klientgruppe på bedst mulig vis inden for mine kompetenceområder som musikterapeut. Mit fokus er dermed blevet skarpere på mange flere aspekter ift. musikterapi med børn med autisme. I og med at jeg har fået en større viden, håber jeg også at kunne medvirke til at sprede denne viden til andre relevante samarbejdspartnere. Jeg har altså en oplevelse af, at jeg er blevet oplyst, og samtidig er jeg blevet opmærksom på, hvor meget jeg ikke ved, hvilket også er en stor motivation til at undersøge yderligere og dermed bliver klogere indenfor dette felt. Netop dette med at undersøge yderligere er en sætning, som jeg i arbejdet med dette speciale har set igen og igen, men det gør den ikke irrelevant eller uaktuel, for det er vigtigt med mere forskning indenfor dette område. Der ses især ikke mange eksempler på kvalitativ assessment i litteraturen og et videre arbejde i denne retning kunne derfor være interessant.

Som beskrevet i ovenstående (jf. 7.1.1) kunne det være interessant i evt. senere forskning og udvidelse af dette speciale at inddrage andres syn på mine fundne data. Det kunne altså være interessant at have inddraget andre observatører, og på den måde evt. fået andre resultater, som ligeledes kunne have været interessante og relevante. Derudover kunne relevante fagpersoners og forældres viden være interessant at benytte. Der kunne dermed være mulighed for at for besvaret spørgsmål som: Ses der ligeledes forbedringer, ift. de udvalgte arbejdsområder, udenfor musikterapien? Er klienten blevet bedre til at regulere sit arousalniveau i sin hverdag? Er klienten blevet bedre til at kommunikere? Benytter klienten flere verbale ord? Og benytter klienten tegnsprog hyppigere?

Overordnet ville et videre forløb med klienten have været yderst interessant. Da jeg over en relativ kort periode opnåede de fundne resultater, kunne det altså være spændende, om et videre forløb ville give klienten endnu bedre muligheder for at udvikle sine evner ift. social kommunikation. Ville det f.eks. være muligt at give klienten endnu flere redskaber og kompetencer i det musikalske samspil, som dermed ville forbedre klientens evne ift. at benytte det verbale-sprog mere eller benytte tegnsprog mere? Er det således muligt, med denne specifikke klient, og vha. musikterapi, på sigt at skifte de non-verbale lyde ud med ord eller sætninger fra det verbale-sprog?

Afslutningsvis kunne det være interessant at udvide undersøgelse til flere klienter inden for samme diagnoseområde, på den måde ville klienten ikke udgøre sin egen kontrol (som det ses i dette speciale), og resultaterne ville på den baggrund evt. være mere pålidelige. Det skal dog nævnes, at jeg ikke er af den opfattelse, at alle børn med en diagnose inden for autisme spektret, kan køres over én kam.

Det er for mig en meget unik klientgruppe at arbejde med, og hvert barn har sine udfordringer og sine kompetencer. Klienten, som optræder i dette speciale, formåede således også at overraske mig positivt – ikke fordi jeg ønskede, at han skulle opnå specielle resultater, men fordi jeg havde en forforståelse omkring klientgruppen og med den forforståelse fulgte (desværre) også fordomme. Fordomme, som klienten hjalp mig med at give afkald på, og i stedet fik jeg fokus på det, jeg oplevede i nuet. Jeg fik fokus og opmærksomhed på et andet individ, som med sin unikke væremåde belærte mig og gav mig en forståelse omkring det, han var bedst til – nemlig at være sig selv, med alle de særlige kendetegn, rutiner og færdigheder, som ikke bare børn med autisme har, men som vi hver især besidder.

Litteraturliste

Antonietti, A., Colombo, B., & DeRocher, B. R. (2018). *Music Interventions for Neurodevelopmental Disorders* (s. 51-56). Springer International Publishing.

Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 218-230). København: Hans Reitzels Forlag.

Bieleninik, Ł., Geretsegger, M., Mössler, K., Assmus, J., Thompson, G., Gattino, G., ... & Suvini, F. (2017). Effects of improvisational music therapy vs enhanced standard care on symptom severity among children with autism spectrum disorder: the TIME-A randomized clinical trial. *Jama*, 318(6), 525-535.

Carpente, J. A. (2012). Addressing Core Features of Autism: Integrating Nordoff-Robbins Music Therapy with the developmental, individual-difference, relationship-based DIR/Floortime Model. I: K. E. Bruscia (Red.), *Case examples of Music Therapy for autism and rett syndrome*. (Kap. 1 - s. 10-20). Gilsum: Barcelona publishers.

Carpente, J. A., & Abrams, B. (2013). *IMCAP-ND : the individual music-centered assessment profile for neurodevelopmental disorders : a clinical manual*. (s. 1, 69-70 & 77-83) North Baldwin, N.Y: Regina Publishers.

Crotty, M. J. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. I: B. L. Wheeler & K. M. Murphy (Red.), *Music therapy research*. (s. 250) Dallas: Barcelona Publishers.

Davis, M. (2016). *The effect of music therapy on joint attention skills in children with autism spectrum disorder* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Den Store Danske (2020). Downloadet februar 2020: [http://denstoredanske.dk/Sprog, religion og filosofi/Filosofi/Filosofiske begreber og fagudtryk/humanisme](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/humanisme)

Eriksen, U. & Sørensen, E. U. (2015). *Information og Autisme hos børn og unge - Diagnosen, indsatser og livskvalitet*. Downloadet februar 2020: https://www.psykiatrien.rm.dk/siteassets/patient/information-om-psykiske-sygdomme/nar-du-er-barn-eller-ung/autisme/72194-ds-autisme-hos-born-og-unge1.01_webforsog.pdf

Forinash, M., & Gonzalez, D. (1989). A phenomenological perspective of music therapy. *Music Therapy*, 8(1), 35-46.

Forinash, M., & Grocke, D. (2005). Phenomenological Inquiry. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research* (2., pp. 321–334). Gilsum: Barcelona Publishers.

Fredens, K. (2012). *Mennesket i hjernen: en grundbog i neuropædagogik*, (s. 166-167). Hans Reitzel.

- Gadberry, A. L., & Harrison, A. (2016). Music therapy promotes self-determination in young people with autism spectrum disorder. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(2), 95-98.
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6).
- Geretsegger, M. (2015). *Promoting social communication through music therapy in children with autism spectrum disorder: Multidimensional investigation: Systematic review, RCT study protocol, treatment guide, feasibility study*. (s. 29-40 (Doctoral dissertation, Aalborg Universitetsforlag).
- Hart, S. (2006). *Betydningen af samhörighed: Om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. (s. 18-24 og 69-74). Hans Reitzel.
- Haupt, L. (1995). *Etik – en introduktion*. Downloadet februar 2020 fra: <http://www.etiskraad.dk/~media/Etisk-Raad/Etiske-Temaer/Introduktion-til-etik/Publikationer/1994-etik-en-introduktion.pdf>
- Hiller, J. (2016). Constructivism and Social Constructivism I: B. L. Wheeler & K. M. Murphy (Red.). *Music therapy research*. (s. 250-252) Dallas: Barcelona Publishers.
- Holck, U. (2002). 'Kommunikalsk' samspil i musikterapi: kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme. (Afsnit 2.1-2.8) Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet.
- Holck, U. (2007). An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis. I T. Wosch & T. Wigram (Red.). *Microanalysis in Music Therapy - Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Holck, U. (2011). Forskning i musikterapi-børn med en Autisme Spektrum Forstyrrelse. *Dansk Musikterapi*, 8(2), 27-35.
- Holck, U. (2014). Kommunikativ musikalitet – et grundlag for musikterapeutisk praksis. I: Bonde, L. O. (red.). *Musikterapi: Teori, Uddannelse, Praksis, Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark*, s. 130-137. Århus: Klim.
- Humpal, M & Kern, P (2012) Evidence-Based Practice for Young Children with Autism Spectrum Disorders - implications for Music Therapy (s. 46). I Kern, Whipple, Wakeford, Guerrero, Walworth, Aldridge, ... &
- Lim (2012). *Early childhood music therapy and autism spectrum disorders: Developing potential in young children and their families*. Jessica Kingsley Publishers.
- Jackson, N., A. (2016). Phenomenological inquiry. I: B. L. Wheeler & K. M. Murphy (Red.). *Music therapy research*. (s. 889-890) Dallas: Barcelona Publishers.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I: L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Jones, J. D., & Brown, L. S., (2016). AB, ABA, ABAB, And other withdrawal designs. I: B. L. Wheeler & K. M. Murphy (Red.). *Music therapy research*. (Kap. 25) Dallas: Barcelona Publishers.
- Kern, P., Whipple, J., Wakeford, L., Guerrero, N., Walworth, D., Aldridge, D., ... & Lim, H. A. (2012). *Early childhood music therapy and autism spectrum disorders: Developing potential in young children and their families* (s. 30). Jessica Kingsley Publishers.
- Kim, J. (2006) The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviours in Children with Autistic Spectrum Disorder. (s. 16-29, 86-88 & 292) Institut for kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave). Kbh. : Hans Reitzel.
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of music therapy*, 51(3), 250-275.
- LaGasse, A. B. (2017). Social outcomes in children with autism spectrum disorder: a review of music therapy outcomes. *Patient related outcome measures*, 8, 23.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2010). *Theories of human communication*. Waveland press.
- Markworth, L. (2014) Without words: Music as communication for children with autism. *Qualitative inquiries in music therapy*, 9, 1.
- Mpi (2020) Downloadet april 2020:
<https://www.mpi.nl/corpus/html/elan/index.html>
- Mössler, K., Schmid, W., Aßmus, J., Fusar-Poli, L., & Gold, C. (2020). Attunement in Music Therapy for Young Children with Autism: Revisiting Qualities of Relationship as Mechanisms of Change. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
- Nielsen, J. B., & Holck, U. (2019). Synchronicity in improvisational music therapy—Developing an intersubjective field with a child with autism spectrum disorder. *Nordic Journal of Music Therapy*, 1-20.
- Nurse Journal (2020) Downloadet februar 2020:
<https://nursejournal.org/community/the-benefits-of-music-therapy-for-autistic-children/>
- Olsen, P. B. (2003). *Problemorienteret projektarbejde*. Roskilde Universitetsforlag.
- Orsini, M. (2012). Autism, neurodiversity and the welfare state: The challenges of accommodating neurological difference. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 45(4), 805-827.

- Pasiali, V. (2004). The use of prescriptive therapeutic songs in a home-based environment to promote social skills acquisition by children with autism: Three case studies. *Music Therapy Perspectives*, 22(1), 11-20.
- Plahl, C. (2007). Microanalysis of Preverbal Communication in Music Therapy. I T. Wosch & T. Wigram (Red.). *Microanalysis in Music Therapy - Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ridder, H. M. O. & Bonde, L. O. (2014). Musikterapeutisk forskning: Et overblik. I L. O. Bonde (Red.). *Musikterapi: teori, uddannelse, praksis, forskning* (s. 407-418). Århus: Klim.
- Salomon-Gimmon, M., & Elefant, C. (2019). Development of vocal communication in children with autism spectrum disorder during improvisational music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 28(3), 174-192.
- Scholtz, J., Voigt, M. & Wosch, T. (2007). Microanalysis of Interaction in Music Therapy (MIMT) with Children with Developmental Disorders. I: T. Wosch & T. Wigram (Red.). *Microanalysis in Music Therapy - Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sharda, M., Silani, G., Specht, K., Tillmann, J., Nater, U., & Gold, C. (2019). Music therapy for children with autism: investigating social behaviour through music. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(11), 759-761.
- Spiro, N., & Himberg, T. (2016). Analysing change in music therapy interactions of children with communication difficulties. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1693), 20150374.
- Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. (s. 172-178) København: Hans Reitzel.
- Trillingsgaard, A (2004) Gennemgribende udviklingsforstyrrelser - Autismespektret. I A. Trillingsgaard, M. A. Dalby & J. R. Østergaard (Red.). *Børn der er anderledes. Hjernens betydning for barnets udvikling*. (s.101-119) Dansk psykologisk forlag.
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2015). "Bill is now singing": Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 19(1), 73-83
- Vaiouli, P., & Andreou, G. (2018). Communication and language development of young children with autism: A review of research in music. *Communication Disorders Quarterly*, 39(2), 323-329.
- Venuti, P., Bentenuto, A., Cainelli, S., Landi, I., Suvini, F., Tancredi, R., Igliozi, R. & Muratori, F. (2016). A joint behavioral and emotive analysis of synchrony in music therapy of children with autism spectrum disorders. *Health Psychology Report*, 5(2), 162-172.
- Villadsen, S. (2017) "*Det er så svært at fatte, hvis man ikke bare er med*" - Forældres oplevelse af musikterapi med deres barn med funktionsnedsættelser. (kap. 2.4). Kandidatspeciale. Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.

Wheeler, B. L. & Bruscia, K. E. (2016). Overview of music therapy research. I B. L. Wheeler & K. M. Murphy (Red.). *Music therapy research* (3. udg., s. 51-67). Gilsum: Barcelona Publishers.

Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 535–542.

Thurén, T. (2009). *Videnskabsteori for begyndere* (Kap. 13). København K: Rosinante.

Zahavi, D. (2008). Fænomenologi. I: F. Collin & S. Køppe (Red.) *Humanistisk videnskabsteori*. København: DR-multimedie.

Bilag

Bilag 1 - Samtykkeerklæring



Institut for
Kommunikation

Musikterapiuddannelsen
Musikkens Hus
Rendsburggade 14
9000 Aalborg

www.musikterapi.aau.dk

Samtykkeerklæring til brug af audio/videooptagelser

I forbindelse med studerende Ida S. K. Mølgaard og dennes praktik på Musikterapiuddannelsens 9.semester giver jeg hermed min tilladelse til, at sessioner må bruges som en del af den studerendes uddannelse ud fra følgende aftaler og specificeringer:

Jeg giver min tilladelse til,

- | | JA | NEJ |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| - at sessionerne må videooptages | ☒ | ☐ |
| - at sessionerne må audiooptages | ☒ | ☐ |
| - at optagelserne må bruges til den studerendes supervision på Aalborg Universitet | ☒ | ☐ |
| - at skriftlig beskrivelse og analyse af optagelserne i anonymiseret form må bruges i forbindelse med den studerendes afsluttende speciale, der er offentligt tilgængelig på Aalborg Universitets VBN server. | ☒ | ☐ |
| - at specialet efter bestået eksamen kan danne ramme for artikler til nationale og internationale tidsskrifter | ☒ | ☐ |

Forudsætningen for denne samtykkeerklæring er, at alt materiale bliver opbevaret sikkert og fortroligt i henhold til Datatilsynets krav. Materialet bliver opbevaret indtil endt kandidat-eksamen i juli 2020 hvorefter det slettes. Alle, der har tilladelse til at se materialet, har tavshedspligt. Det er altid muligt at trække denne samtykkeerklæring tilbage, hvorefter video- eller audiomateriale vil blive slettet. Det vil være muligt at få udleveret kopi af hele eller dele af det optagne materiale. Dog skal dette kun anvendes til eget privat brug og må ikke offentliggøres noget sted.

[Redacted]
Deltagers navn

[Redacted]
Forældre/værge

30/8
Dato

[Redacted]
Underskrift

Spørgsmål angående samtykke er velkomne, og du kan kontakte den studerende på følgende email:

Imolga14@student.aau.dk

Bilag 2 – Skema med detaljerede beskrivelser og tidskoder for klip 1

M bevæger sig
 M Instrumental-lyd
 M Vokal-lyd
 M sidder roligt
 M sidder uroligt
 M spiller på klokkespil
 M- Indledning af engagement
 TP Bevæger sig
 TP sidder roligt
 TP taler
 TP Instrumental-lyd
 Tp spiller på klokkespil
 TP Vokal-lyd
 Øjenkontakt mellem M og TP
 Dynamic range/movement
 Attack/Movement
 TP Synger

Tid (mm:ss):	Kode:	Tekst + uddybning:
00:00 - 00:05	M bevæger sig TC: 00:00 - 00:13 TP Bevæger sig TC: 00:00.611 - 00:02 M Instrumental-lyd TC: 00:00.152 - 00:03 TP taler TC: 00:00.433 - 00:24	Spiller på Klangkasse Åhh jaah..Her!..Neej M..Ik' endnu. Ik' endnu vel? Sit! Det var godt.
00:05 - 00:10	M bevæger sig TP Bevæger sig TC: 00:05 - 00:15 M Vokal-lyd TC: 00:07. - 00:14. TP taler	Hihihhi...heheheheh Se her! Hvad er det vi skal nu? Vi skal ha' musikterapi med Ida. Og
00:10 - 00:15	M bevæger sig TP Bevæger sig M sidder roligt TC: 00:14 - 00:20 M Vokal-lyd TP taler	vi skal synge goddag..
00:15 - 00:20	M sidder roligt TP sidder roligt TC: 00:16 - 00:00:24 TP taler	..og vi skal finde maracas.
00:20 - 00:25	TP sidder roligt M Vokal-lyd TC: 00:20 - 00:21 M sidder uroligt	Hihi

	TC: 00:21 - 00:23 M sidder roligt TC: 00:23 - 00:26 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC: 00:22 - 00:23	Kan du finde dem?
00:25 - 00:30	M sidder roligt TP Bevæger sig TC: 00:25 - 00:47 M bevæger sig TC: 00:26 - 00:53 Øjenkontakt mellem M og TP TC: 00:25 - 00:26 M Vokal-lyd TC: 00:26 - 00:30	Ihhhhhh Aarhhhh
00:30 - 00:35	TP Bevæger sig M bevæger sig M Instrumental-lyd TC: 00:30 - 00:39	Spiller på trommesæt
00:35 - 00:40	TP Bevæger sig M bevæger sig M Instrumental-lyd M Vokal-lyd TC: 00:39 - 00:41	Spiller på trommesæt Eeehhhh
00:40 - 00:45	TP Bevæger sig M bevæger sig TP taler TC: 00:41 - 00:42 M Vokal-lyd TC: 00:42 - 00:45	Og så får du en. Ehhh Øhhh Eehøø
00:45 - 00:50	TP Bevæger sig M bevæger sig TP sidder roligt TC: 00:48 - 01:02	
00:50 - 00:55	M bevæger sig TP sidder roligt M sidder roligt TC: 00:54 - 00:58 TP taler TC: 00:50 - 00:56	Sid ned. godt! Jeg har den ene, du har den anden.
00:55 - 01:00	TP sidder roligt M sidder roligt Dynamic range/movement TC: 00:56 - 01:12 Attack/Movement TC: 00:56 - 01:12 M sidder uroligt TC: 00:58 - 01:07 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC: 00:55 - 01:01 TP Instrumental-lyd TC: 00:56 - 01:14 TP Synger TC: 00:56 - 01:12	Spiller på maracas Jeg kender en, der begynder med M,

	M Instrumental-lyd TC: 00:56 - 00:58 M Vokal-lyd TC: 00:58 - 01:01	Spiller på maracas Eeeehhh
01:00 - 01:05	TP sidder roligt TC: 01:05 - 01:20 Dynamic range/movement Attack/Movement M sidder uroligt TP Bevæger sig TC: 01:03 - 01:05 Øjenkontakt mellem M og TP TP Instrumental-lyd TP Synger M Vokal-lyd	Spiller på maracas jeg kender én, der begynder med M. Eeeehhhh Mmmmmmm
01:05 - 01:10	Dynamic range/movement Attack/Movement TP sidder roligt M sidder roligt TC: 01:07 - 01:08 M sidder uroligt TC: 01:08 - 01:25 TP Instrumental-lyd TP Synger M Instrumental-lyd TC: 01:05 - 01:06	Spiller på maracas Ka' du gætte hvem det er? Ka' du gætte hvem det er? Spiller på maracas
01:10 - 01:15	Dynamic range/movement Attack/Movement TP sidder roligt M sidder uroligt TP Instrumental-lyd TP Synger M Vokal-lyd TC: 01:11 - 01:15	Spiller på maracas Tænk dig nu om og gæt så hvem! Ihh Hahah..Hehehe
01:15 - 01:20	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TC: 01:15 - 01:26 Øjenkontakt mellem M og TP TC: 01:17 - 01:24 M Vokal-lyd TC: 01:17 - 01:25 TP Vokal-lyd TC: 01:18 - 01:19	Du! M. Heej. Hihhihi..Haha..Hehe..Huhuhu. Eheheh.. Hiihihi..Hehehehe Ihihihih
01:20 - 01:25	M sidder uroligt TP Bevæger sig TC: 01:20 - 01:27 M sidder roligt TC: 01:24 - 01:28 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP M Vokal-lyd TP Vokal-lyd TC: 01:20.935 - 01:21.728 TP Vokal-lyd	TP imiterer M's bevægelser Hehehe Haha Hehe

	TC: 01:22.368 - 01:23.109 TP Vokal-lyd TC: 01:23.911 - 01:24.377	Hee
01:25 - 01:30	TP Vokal-lyd TC: 01:25 - 01:25 TP Bevæger sig M sidder roligt TP sidder roligt TC: 01:27 - 02:00 M sidder uroligt TC: 01:28 - 01:44 TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC: 01:25.354 - 01:30.868 M Vokal-lyd TC: 01:29 - 01:30	Huhuhu TP imiterer M's bevægelser Eehe
01:30 - 01:35	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TC: 01:31 - 01:48 TP Vokal-lyd TC: 01:33 - 01:33 M Vokal-lyd TC: 01:31 - 01:45	M! M! Jaaah. Sådan! Hæhæhæ Hæhæhæ...
01:35 - 01:40	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TP Vokal-lyd TC: 01:36 - 01:38 M Vokal-lyd	Hihhi...Hæhæh Hahehehe
01:40 - 01:45	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC: 01:44 - 01:54 TP taler M spiller på klokkespil TC: 01:44 - 01:48 M Vokal-lyd TP Vokal-lyd TC: 01:40 - 01:41	M Instrumental-lyd Hæhæhæ Hæhæ
01:45 - 01:50	TP sidder roligt M sidder roligt TP taler M spiller på klokkespil M- Indledning af engagement TC: 01:45 - 01:45 M spiller på klokkespil TC: 01:49 - 01:54	M Instrumental-lyd M Instrumental-lyd
01:50 - 01:55	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TP taler TC: 01:50 - 01:51 M Vokal-lyd TC: 01:51 - 02:03	M Instrumental-lyd Tog du min os Hihhi heheheHeheh

	TP Vokal-lyd TC: 01:53 - 01:54	Hihhi
01:55 - 02:00	TP sidder roligt M sidder uroligt TC: 01:55 - 01:59 M bevæger sig TC: 01:59 - 02:13 Øjenkontakt mellem M og TP TC: 01:55 - 00:01:55 TP taler TC: 01:55- 02:06 M Vokal-lyd	M! Du blir' her! Ja, der er mange fine ting derovre ik'os? Det er Kaj. Skal vi synge den? Hihhihi heheheHeheh
02:00 - 02:05	M bevæger sig TP Bevæger sig TC: 02:01 - 02:15 TP taler M Vokal-lyd	Hihhihi heheheHeheh
02:05 - 02:10	M bevæger sig TP Bevæger sig TP taler M Vokal-lyd TC: 02:09 - 02:26	Hihhihi hehehe
02:10 - 02:15	M bevæger sig M Vokal-lyd TP Bevæger sig M sidder uroligt TC: 00:02:10.900 - 00:02:16.384 M spiller på klokkespil TC: 00:02:13.925 - 00:02:17.854 TP Synger TC 00:02:07.078 - 00:02:18.830	M Instrumental-lyd Hej med dig, jeg hedder Kaj. Kaj, Kaj, Kaj, ja det er mig
02:15 - 02:20	M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:02:15.472 - 00:02:16.784 TP sidder roligt TC 00:02:16.084 - 00:04:36.594 TP Synger Tp spiller på klokkespil TC 00:02:18.551 - 00:02:19.679 M spiller på klokkespil M Vokal-lyd M-Indledning af engagement TC 00:02:15.240 - 00:02:17.727 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:18.139 - 00:02:18.479	- dubi dubi dubidej - Kaj, Kaj, Kaj, Kaj det er mig TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd
02:20 - 02: 25	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:02:20.651 - 00:02:23.498	

	M sidder uroligt TC 00:02:21.130 - 00:02:28.174 M spiller på klokkespil TC 00:02:20.548 - 00:02:22.091 M Vokal-lyd TP Vokal-lyd TC 00:02:20.870 - 00:02:21.450 TP Vokal-lyd TC 00:02:23.330 - 00:02:23.990	M Instrumental-lyd Haha Hihiii
02:25 - 02:30	TP sidder roligt M sidder uroligt Tp spiller på klokkespil TC 00:02:27.794 - 00:02:29.333 M sidder roligt TC 00:02:27.861 - 00:02:32.257 M spiller på klokkespil TC 00:02:25.310 - 00:02:29.398	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd
02:30 - 02:35	TP sidder roligt M sidder roligt M Vokal-lyd TC 00:02:32.910 - 00:02:34.240 TP Vokal-lyd TC 00:02:33.849 - 00:02:34.961 M Vokal-lyd TC 00:02:34.920 - 00:02:35.450 M sidder uroligt TC 00:02:33.911 - 00:03:00.390 Tp spiller på klokkespil TC 00:02:31.692 - 00:02:32.794	Iiiiiihhh.. Iiiiihhhhh Hehehe TP Instrumental-lyd
02:35 - 02:40	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:02:36.235 - 00:02:39.319 Tp spiller på klokkespil TC 00:02:35.500 - 00:02:37.038 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:37.161 - 00:02:38.110 Tp spiller på klokkespil TC 00:02:39.076 - 00:02:40.679	TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
02:40 - 02:45	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TC 00:02:41.510 - 00:02:43.139 M Vokal-lyd TC 00:02:42.749 - 00:02:44.417	Kan du sætte den på igen? Åhhhuuuhh
02:45 - 02:50	TP sidder roligt M sidder uroligt TP taler TC 00:02:45.521 - 00:02:46.137 M Vokal-lyd	Bisse! Aarjjjuuuuhhh

	TC 00:02:48.493 - 00:02:51.389	
02:50 - 02:55	TP sidder roligt M sidder uroligt M Vokal-lyd Tp spiller på klokkespil TC 00:02:51.358 - 00:02:52.578 TP taler TC 00:02:50.620 - 00:02:51.609 Tp spiller på klokkespil TC 00:02:54.153 - 00:02:55.333	uhhh.. TP Instrumental-lyd Ååhhh TP Instrumental-lyd
02:55 - 03:00	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:03:01.090 - 00:03:03.434 M spiller på klokkespil TC 00:02:55.660 - 00:02:59.489 Vokal-lyd TC 00:02:56.136 - 00:02:59.093 TP taler TC 00:02:57.334 - 00:02:57.952	 M Instrumental-lyd Uuuuuuhhhhhh Ja, og så lige så stille..
03:00 - 03:05	TP sidder roligt M sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:02.537 - 00:03:05.514 M-Indledning af engagement TC 00:03:00.323 - 00:03:01.031 M spiller på klokkespil TC 00:03:02.250 - 00:03:07.862 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:00.102 - 00:03:01.512	 M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:05 - 03:10	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:05.563 - 00:03:20.099 M Vokal-lyd TC 00:03:08.896 - 00:03:10.170 M spiller på klokkespil Tp spiller på klokkespil TC 00:03:05.269 - 00:03:06.153 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:07.798 - 00:03:08.727	Mmmmm M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:10 - 03:15	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:10.674 - 00:03:12.313 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:10.410 - 00:03:11.294 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:13.102 - 00:03:14.358	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:15 - 03:20	TP sidder roligt M sidder roligt Tp spiller på klokkespil	TP Instrumental-lyd

	TC 00:03:19.589 - 00:03:20.858	
03:20 - 03:25	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:21.832 - 00:03:39.862 M spiller på klokkespil TC 00:03:21.045 - 00:03:21.920 M spiller på klokkespil TC 00:03:23.270 - 00:03:24.081 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:21.978 - 00:03:22.940	M Instrumental-lyd M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:25 - 03:30	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:25.922 - 00:03:39.695 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:25.769 - 00:03:27.935	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:30 - 03:35	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil Tp spiller på klokkespil TC 00:03:30.641 - 00:03:31.346 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:32.878 - 00:03:33.266 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:32.705 - 00:03:33.717 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:34.807 - 00:03:35.461	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:35 - 03:40	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil Tp spiller på klokkespil TC 00:03:38.358 - 00:03:38.943	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
03:40 - 03:45	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:03:42.332 - 00:03:50.694 TP taler TC 00:03:40.494 - 00:03:41.904 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:41.628 - 00:03:42.897 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:43.401 - 00:03:44.506	Og den anden vej? TP Instrumental-lyd
03:45 - 03:50	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:03:45.982 - 00:03:49.738 M Vokal-lyd TC 00:03:49.909 - 00:03:50.906 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:49.695 - 00:03:50.823	M Instrumental-lyd Hahiii

03:50 - 03:55	TP sidder roligt M sidder uroligt TC 00:03:50.817 - 00:03:57.167 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:50.166 - 00:03:55.192 M Vokal-lyd TC 00:03:51.798 - 00:03:54.867 TP Vokal-lyd TC 00:03:52.849 - 00:03:55.852 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:52.725 - 00:03:55.197	TP Instrumental-lyd Taatjuuuu Ta tu..Tatjutju
03:55 - 04:00	TP sidder roligt M sidder uroligt M sidder roligt TC 00:03:57.266 - 00:04:09.692 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:55.807 - 00:03:56.602 M spiller på klokkespil TC 00:03:56.677 - 00:03:59.563 Tp spiller på klokkespil TC 00:03:58.717 - 00:04:00.064 M Vokal-lyd TC 00:03:59.060 - 00:04:00.560 	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ehhhh
04:00 - 04:05	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:04:01.000 - 00:04:04.609 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:01.641 - 00:04:02.525 M Vokal-lyd TC 00:04:02.331 - 00:04:04.765 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:04.628 - 00:04:05.807 TP Vokal-lyd TC 00:04:04.132 - 00:04:06.105	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Ejajaja TP Instrumental-lyd Bababammmmm
04:05 - 04:10	TP sidder roligt TP Vokal-lyd M sidder roligt Tp spiller på klokkespil TC 00:04:07.615 - 00:04:08.564 M spiller på klokkespil TC 00:04:06.982 - 00:04:11.616 M Vokal-lyd TC 00:04:07.065 - 00:04:08.790 TP Vokal-lyd TC 00:04:07.881 - 00:04:09.405	TP Instrumental-lyd M Instrumental-lyd Ahahah Hahaaaaaa
04:10 - 04:15	TP sidder roligt M spiller på klokkespil M Vokal-lyd TC 00:04:10.681 - 00:04:12.080 M sidder uroligt	M Instrumental-lyd Øhhhh

	TC 00:04:11.767 - 00:04:19.709 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:11.615 - 00:04:12.294 TP Vokal-lyd TC 00:04:12.930 - 00:04:13.810 M Vokal-lyd TC 00:04:13.200 - 00:04:14.540 TP Vokal-lyd TC 00:04:13.900 - 00:04:14.497	TP Instrumental-lyd Hahahaha Hihhi Hihihiiii
04:15 - 04:20	TP sidder roligt M sidder uroligt M spiller på klokkespil TC 00:04:15.393 - 00:04:26.421 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:15.115 - 00:04:17.512 M Vokal-lyd TC 00:04:16.824 - 00:04:20.846 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:18.663 - 00:04:19.743	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Hehe..Uhhh..Mmmm.Duduj TP Instrumental-lyd
04:20 - 04:25	TP sidder roligt M sidder roligt TC 00:04:20.286 - 00:04:28.531 M spiller på klokkespil Tp spiller på klokkespil TC 00:04:23.371 - 00:04:29.567	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
04:25 - 04:30	TP sidder roligt M sidder roligt M spiller på klokkespil TC 00:04:28.291 - 00:04:29.621 M sidder uroligt TC 00:04:29.743 - 00:04:33.273 Tp spiller på klokkespil M Vokal-lyd TC 00:04:29.082 - 00:04:32.206	M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd Hahaha
04:30 - 04:35	TP sidder roligt M sidder uroligt M bevæger sig TC: 04:33 - 04:39 Tp spiller på klokkespil TC 00:04:30.889 - 00:04:33.671 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:04:32.180 - 00:04:32.409 M Vokal-lyd TP Vokal-lyd TC 00:04:29.353 - 00:04:30.479 M Vokal-lyd TC 00:04:34.147 - 00:04:41.662 TP taler TC 00:04:33.371 - 00:04:40.141	TP Instrumental-lyd Hahaha Hahahahaaaa Hehehe..Hahaha M? Er det ham Kaj igen? Hva? Må vi så se? Ja, skal vi synge dem?

04:35 - 04:40	TP sidder roligt TC 00:04:38.751 - 00:05:10.395 M sidder uroligt TC 00:04:39.364 - 00:05:30.079 M Vokal-lyd TP taler M-Indledning af engagement TC 00:04:39.541 - 00:04:41.313	Hehehe..Hahaha
04:40 - 04:45	TP sidder roligt M sidder uroligt M Vokal-lyd TC 00:04:42.669 - 00:04:55.871 M-Indledning af engagement Dynamic range/movement TC 00:04:41.562 - 00:05:15.430 Attack/Movement TC 00:04:41.570 - 00:05:15.430 TP Synger TC 00:04:41.510 - 00:04:53.362	Hehehe..Hahaha Hihihi Hej med dig, jeg hedder Kaj. Kaj, Kaj, Kaj, ja det er mig..
04:45 - 04:50	TP sidder roligt M sidder uroligt Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger M Vokal-lyd M-Indledning af engagement TC 00:04:49.455 - 00:04:51.577	...- dubi dubi dubidej Hihihi
04:50 - 04:55	TP sidder roligt M sidder uroligt M-Indledning af engagement Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger M Vokal-lyd TP taler TC 00:04:54.835 - 00:04:56.537	...Kaj, Kaj, Kaj, Kaj det er mig. Hihihi Og hvad synger..
04:55 - 05:00	TP sidder roligt M sidder uroligt Dynamic range/movement Attack/Movement TP taler M Vokal-lyd TC 00:04:59.541 - 00:05:14.320 TP Synger TC 00:04:56.810 - 00:05:14.306	...hende den anden? Ihhhh... Hvis du hører om én, der er yndig og slank..
05:00 - 05:05	TP sidder roligt M sidder uroligt M Vokal-lyd Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:05:02.621 - 00:05:03.291	..Ihhhhhhh..Ihhhhhhhhh ...og har blågrønne ben..

05:05 - 05:10	TP sidder roligt M sidder uroligt M Vokal-lyd Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger TP Bevæger sig TC 00:05:09.334 - 00:05:14.804	.Ihhhhhhhh ..og hvis fjerdragt er blank,,
05:10 - 05:15	M sidder uroligt M Vokal-lyd Dynamic range/movement Attack/Movement TP Synger TP Bevæger sig TP sidder roligt TC 00:05:14.922 - 00:05:31.610 TP taler TC 00:05:14.123 - 00:05:18.814	.Ihhhhhh..Ihhhhhhhh ...så det mig, Andrea. Jaaah! Det' rigtig!
05:15 - 05:20	M sidder uroligt M Vokal-lyd TC 00:05:19.714 - 00:05:28.715 TP taler M spiller på klokkespil TC 00:05:15.662 - 00:05:22.547 Tp spiller på klokkespil TC 00:05:17.269 - 00:05:19.054 TP sidder roligt	Ihhh... M Instrumental-lyd TP Instrumental-lyd
05:20 - 05: 25	M sidder uroligt TP sidder roligt M Vokal-lyd M spiller på klokkespil TP taler TC 00:05:21.585 - 00:05:28.310	Øhhh.. M Instrumental-lyd Den er ikke herpå vel? Nu' det den her.
05:25 - 05:30	M sidder uroligt M Vokal-lyd TP sidder roligt TP taler	Wæææøøøhhhh
05:30 - 05:35	TP sidder roligt M Vokal-lyd TC 00:05:30.408 - 00:05:31.269	Øhhhøø

Bilag 3 – Skema med detaljerede beskrivelser og tidskoder for klip 2

M bevæger sig
 M Instrumental-lyd
 M Vokal-lyd
 M sidder roligt
 M sidder uroligt
 M spiller på klokkespil
 M-Indledning af engagement
 TP Bevæger sig
 TP sidder roligt
 TP taler
 TP Instrumental-lyd
 TP spiller på klokkespil
 TP Vokal-lyd
 Øjenkontakt mellem M og TP
 Dynamic range/movement
 Attack/Movement
 TP Synger

Tid (mm:ss):	Kode:	Tekst + uddybning:
00:00 - 00:05	M Sidder roligt TC 00:00:00.669 - 00:00:28.003 TP Sidder roligt TC 00:00:00.928 - 00:09:22.500 M Vokal-lyd TC 00:00:00.890 - 00:00:01.290 M-Indledning af engagement TC 00:00:01.176 - 00:00:02.171 TP taler TC 00:00:01.600 - 00:00:02.080 TP taler TC 00:00:04.480 - 00:00:06.480	Dah! Peger på horn Så'n der Uuuh..Lige så stille! Skal vi synge igen?
00:05 - 00:10	M Vokal-lyd TC 00:00:09.258 - 00:00:09.828 M-Indledning af engagement	Didee.. Peger på horn

	TC 00:00:09.621 - 00:00:10.910 M Sidder roligt TP Sidder roligt TP taler	
00:10 - 00:15	Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:00:11.988 - 00:00:13.410 M-Indledning af engagement TC 00:00:12.991 - 00:00:13.566 TP taler TC 00:00:13.220 - 00:00:14.260 M Sidder roligt TP Sidder roligt	Peger horn mod TP Kommer det ind i?
00:15 - 00:20	TP taler TC 00:00:15.050 - 00:00:16.510 TP taler TC 00:00:17.700 - 00:00:18.120 M-Indledning af engagement TC 00:00:18.138 - 00:00:18.523 TP taler TC 00:00:18.520 - 00:00:19.190 TP taler TC 00:00:20.360 - 00:00:20.830 M Sidder roligt TP Sidder roligt	Kan du se dig selv? Er det det? Den der? Giver "Andrea" til TP Skal vi synge igen? Den her?
00:20 - 00:25	M Vokal-lyd TC 00:00:21.575 - 00:00:21.925 M-Indledning af engagement TC 00:00:21.730 - 00:00:22.040 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:00:22.417 - 00:00:22.964 Dynamic range/Movement TC 00:00:22.539 - 00:00:32.920 Attack/Movement TC 00:00:22.565 - 00:00:32.931 TP Synger TC 00:00:22.480 - 00:00:32.310 M Sidder roligt M Vokal-lyd TC 00:00:22.569 - 00:00:29.560 TP Sidder roligt	Hihhi Peger på "Andrea" Hvis du hører om én, der er yndig og slank og har blågrønne ben og hvis fjerdragt er blank. Hehehe...Hihhi...Ihhhh..

00:25 - 00:30	M Bevæger sig TC 00:00:27.847 - 00:00:45.869 M Sidder roligt TP Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement TP Synger M Vokal-lyd	
00:30 - 00:35	TP Synger TP taler TC 00:00:32.863 - 00:00:33.540 TP Synger TC 00:00:34.223 - 00:00:40.676 TP Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement M Bevæger sig	Hov! Hvad skal du så? så det mig Andrea
00:35 - 00:40	TP Sidder roligt M Bevæger sig TP Synger	
00:40 - 00:45	TP taler TC 00:00:40.850 - 00:00:41.330 M-Indledning af engagement TC 00:00:43.750 - 00:00:43.960 TP taler TC 00:00:43.990 - 00:00:44.330 M Vokal-lyd TC 00:00:44.827 - 00:00:50.590 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Hov! Peger på "Andrea" Den igen? Hehehehe..heeeh
00:45 - 00:50	M instrumental-lyd TC 00:00:45.110 - 00:00:45.620 M Sidder uroligt TC 00:00:45.921 - 00:00:54.399 TP taler TC 00:00:46.269 - 00:00:47.006 TP instrumental-lyd TC 00:00:47.310 - 00:00:58.661 Attack/Movement TC 00:00:49.006 - 00:01:07.386 Dynamic range/Movement TC 00:00:49.033 - 00:01:07.337 TP Synger	Spiller på klaver Jaaah Spiller på klaver Hvis du hører om én, der er yndig og slank og har blågrønne ben og hvis fjerdragt er blank, så det mig Andrea

	TC 00:00:48.126 - 00:01:05.150 TP Sidder roligt M Vokal-lyd	
00:50 - 00:55	M Sidder roligt TC 00:00:54.400 - 00:01:11.200 TP Sidder roligt M Sidder uroligt TP instrumental-lyd Attack/Movement TP Synger	
00:55 - 01:00	TP Sidder roligt TP instrumental-lyd Attack/Movement Dynamic range/Movement TP Synger M Sidder roligt	
01:00 - 01:05	TP instrumental-lyd TC 00:01:00.002 - 00:01:07.088 TP Sidder roligt Attack/Movement Dynamic range/Movement TP Synger M Sidder roligt	Spiller på klaver
01:05 - 01:10	TP taler TC 00:01:06.570 - 00:01:06.860 M Vokal-lyd TC 00:01:06.875 - 00:01:07.255 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:01:07.840 - 00:01:08.860 TP taler TC 00:01:09.330 - 00:01:09.520 M Vokal-lyd TC 00:01:10.091 - 00:01:10.311 TP Sidder roligt Attack/Movement Dynamic range/Movement TP Synger M Sidder roligt TP instrumental-lyd	Båt båt Buuhh But but Duuh
01:10 - 01:15	TP Vokal-lyd TC 00:01:10.710 - 00:01:11.470 M Bevæger sig TC 00:01:11.567 - 00:01:44.127 TP taler	Buuut Hov! Spiller på klaver

	TC 00:01:11.760 - 00:01:11.940 TP instrumental-lyd TC 00:01:13.831 - 00:01:41.661 TP Sidder roligt M Sidder roligt	
01:15 - 01:20	TP Synger TC 00:01:19.066 - 00:01:38.841 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd	Hvis du hører om én, der er yndig og slank og har blågrønne ben og hvis fjerdragt er blank, så det mig Andrea
01:20 - 01:25	TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd TP Synger	
01:25 - 01:30	TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd TP Synger	
01:30 - 01:35	TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd TP Synger	
01:35 - 01:40	M Vokal-lyd TC 00:01:37.760 - 00:01:38.790 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd TP Synger	Hahaha
01:40 - 01:45	TP taler TC 00:01:40.950 - 00:01:41.320 M Vokal-lyd TC 00:01:41.469 - 00:01:41.959 M Sidder roligt TC 00:01:44.899 - 00:02:17.483 TP taler TC 00:01:45.130 - 00:01:45.680 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd	Hva' finder du? Hehe Lige så stille.
01:45 - 01:50	M Vokal-lyd TC 00:01:48.509 - 00:01:48.889 M-Indledning af engagement TC 00:01:48.340 - 00:01:48.800	Dah! Peger på pivedyr Ka' du gi' mig den, så?

	TP taler TC 00:01:49.750 - 00:01:50.369 M instrumental-lyd TC 00:01:50.640 - 00:01:50.890 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Rammer klaveret
01:50 - 01:55	TP taler TC 00:01:54.310 - 00:01:54.690 M-Indledning af engagement TC 00:01:54.383 - 00:01:54.700 M Vokal-lyd TC 00:01:54.841 - 00:01:58.630 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Den der? Giver pivedyr til TP Hihih..heheheh.
01:55 - 02:00	TP instrumental-lyd TC 00:01:55.330 - 00:01:55.760 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:01:55.413 - 00:01:55.813 TP taler TC 00:01:59.670 - 00:01:59.990 TP Sidder roligt M Sidder roligt M Vokal-lyd	Trykker på pivedyr Hva?
02:00 - 02:05	TP taler TC 00:02:01.886 - 00:02:02.870 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Kan du trykke på den, hvis vi skal synge igen?
02:05 - 02:10	TP taler TC 00:02:07.635 - 00:02:08.810 M-Indledning af engagement TC 00:02:09.410 - 00:02:10.943 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Ja, jeg tror du skal ramme heroppe. Trykker på pivedyr
02:10 - 02:15	M instrumental-lyd TC 00:02:10.560 - 00:02:11.030 TP taler TC 00:02:11.240 - 00:02:11.580 M Vokal-lyd TC 00:02:12.010 - 00:02:12.380 Attack/Movement TC 00:02:12.738 - 00:02:19.933 Dynamic range/Movement	Trykker på pivedyr Jaah Heh Girafferne i bussen siger: "Av! mit hoved! Av! Mit hoved! Av! Mit hoved!"

	TC 00:02:12.757 - 00:02:19.942 TP Synger TC 00:02:12.622 - 00:02:28.653 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:13.451 - 00:02:13.793 M Vokal-lyd TC 00:02:13.654 - 00:02:15.355 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Girafferne i bussen siger: "Av! mit hoved!" Gennem hele byen Heeehe...
02:15 - 02:20	M Bevæger sig TC 00:02:17.438 - 00:02:32.884 TP Sidder roligt M Sidder roligt Attack/Movement Dynamic range/Movement TP Synger	
02:20 - 02:25	TP Synger TP Sidder roligt	
02:25 - 02:30	TP Synger TC 00:02:29.235 - 00:02:45.350 M Vokal-lyd TC 00:02:29.251 - 00:02:36.930 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Ja mig, mig, mig, mig. Hej med dig jeg hedder Kaj. Kaj, Kaj,Kaj, ja det er mig! Dubi dubi dubidej. Kaj, Kaj, Kaj, Kaj det er mig! Heeeeh...Mmmmmmmmmmm..Mmmm...
02:30 - 02:35	Attack/Movement TC 00:02:31.810 - 00:02:45.634 Dynamic range/Movement TC 00:02:31.873 - 00:02:45.660 M Sidder roligt TC 00:02:33.457 - 00:02:40.453 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP Synger M Vokal-lyd	
02:35 - 02:40	M Vokal-lyd TP instrumental-lyd TC 00:02:38.668 - 00:02:40.891 TP Sidder roligt	Spiller med "Kaj" på klaveret

	TP Synger Attack/Movement Dynamic range/Movement M Sidder roligt	
02:40 - 02:45	M Bevæger sig TC 00:02:40.432 - 00:02:50.167 TP instrumental-lyd TC 00:02:41.720 - 00:02:44.530 TP Sidder roligt TP Synger Attack/Movement Dynamic range/Movement	Spiller med "Kaj" på klaveret
02:45 - 02:50	TP taler TC 00:02:46.477 - 00:02:47.307 TP taler TC 00:02:48.422 - 00:02:50.661 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Hov! Hva' finder du? Så'n. Skal du ha' den der, så har jeg den her?
02:50 - 02:55	M sidder roligt TC 00:02:50.669 - 00:03:03.000 M Vokal-lyd TC 00:02:50.340 - 00:02:51.720 M-Indledning af engagement TC 00:02:51.660 - 00:02:52.860 TP taler TC 00:02:51.720 - 00:02:52.110 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:52.198 - 00:02:52.680 TP taler TC 00:02:52.590 - 00:02:52.910 M Vokal-lyd TC 00:02:53.365 - 00:02:53.525 M-Indledning af engagement TC 00:02:53.222 - 00:02:53.856 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:53.467 - 00:02:54.383 TP Sidder roligt	Johaaaaarrhh.. Peger på horn Den der! Båt båt Mhhh. Laver håndtegn
02:55 - 03:00	M-Indledning af engagement TC 00:02:56.160 - 00:02:57.780 M Vokal-lyd TC 00:02:56.390 - 00:02:56.760 TP Vokal-lyd	Peger på horn Dah! Dah!

	TC 00:02:56.890 - 00:02:57.280 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:57.217 - 00:02:57.788 M Vokal-lyd TC 00:02:58.327 - 00:02:58.447 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.929 - 00:02:59.319 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:02:58.695 - 00:03:02.570 M-Indledning af engagement TC 00:02:58.537 - 00:03:02.565 TP instrumental-lyd TC 00:02:58.940 - 00:02:59.470 TP taler TC 00:02:59.720 - 00:03:00.114 TP Sidder roligt M sidder roligt	Mhhh. Trykker på horn Laver håndtegn Trykker på horn Skal jeg trykke?
03:00 - 03:05	TP Vokal-lyd TC 00:03:01.630 - 00:03:02.050 M Vokal-lyd TC 00:03:00.860 - 00:03:01.140 TP taler TC 00:03:03.930 - 00:03:07.890 M Sidder uroligt TC 00:03:03.000 - 00:03:10.597 M Vokal-lyd TC 00:03:04.860 - 00:03:07.120 TP Sidder roligt M sidder roligt Øjenkontakt mellem M og TP M-Indledning af engagement	Mhhh Mhhh. Prøv lige at vise det igen! vis det lige igen! Så'n her? Ehehe..hihi...
03:05 - 03:10	M Vokal-lyd M Sidder uroligt TP taler Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:06.395 - 00:03:07.120 TP Vokal-lyd TC 00:03:07.793 - 00:03:08.263 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:09.307 - 00:03:10.143 M Vokal-lyd TC 00:03:09.544 - 00:03:10.943 TP Sidder roligt	Mhhh Dididøjdido

03:10 - 03:15	M Sidder roligt TC 00:03:10.687 - 00:03:29.449 TP Vokal-lyd TC 00:03:11.119 - 00:03:11.756 TP taler TC 00:03:12.000 - 00:03:12.220 M-Indledning af engagement TC 00:03:12.294 - 00:03:17.140 TP Sidder roligt	Dididuh Så'n her Laver håndtegn med TP
03:15 - 03:20	M-Indledning af engagement TC 00:03:17.364 - 00:03:19.410 M instrumental-lyd TC 00:03:17.410 - 00:03:17.740 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:18.532 - 00:03:19.735 M instrumental-lyd TC 00:03:18.590 - 00:03:19.470 M Vokal-lyd TC 00:03:20.340 - 00:03:20.950 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på horn Trykker på horn Trykker på horn Dididi
03:20 - 03:25	TP taler TC 00:03:20.693 - 00:03:23.019 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Skal du.. Skal vi spille med den? Hvad betyder det her?
03:25 - 03:30	M Sidder roligt M instrumental-lyd TC 00:03:27.180 - 00:03:27.480 TP taler TC 00:03:27.980 - 00:03:30.270 M Bevæger sig TC 00:03:29.585 - 00:03:53.629 TP Sidder roligt	Trykker på horn Prøv igen.. Sådan der! Er du klar? Er du klar?
03:30 - 03:35	M Vokal-lyd TC 00:03:30.190 - 00:03:31.330 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:30.565 - 00:03:31.079 TP Synger TC 00:03:31.533 - 00:03:49.343 Øjenkontakt mellem M og TP	Eeheehe Hornet i bussen siger: "Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!" Hornet i bussen siger "Båt! Båt! Båt!" Gennem hele byen. Trykker på horn

	TC 00:03:32.405 - 00:03:33.198 TP instrumental-lyd TC 00:03:33.940 - 00:03:35.230 TP Sidder roligt M Bevæger sig	
03:35 - 03:40	TP instrumental-lyd TC 00:03:35.950 - 00:03:37.340 TP instrumental-lyd TC 00:03:38.030 - 00:03:39.460 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP Synger	Trykker på horn Trykker på horn
03:40 - 03:45	TP instrumental-lyd TC 00:03:42.160 - 00:03:43.488 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP Synger	Trykker på horn
03:45 - 03:50	TP Synger TP taler TC 00:03:49.410 - 00:03:49.996 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Et stykke af et klokkespil..
03:50 - 03:55	TP taler TC 00:03:50.950 - 00:03:51.590 TP taler TC 00:03:52.769 - 00:03:53.245 M Sidder uroligt TC 00:03:53.868 - 00:03:58.468 TP instrumental-lyd TC 00:03:54.490 - 00:03:55.780 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Ah ah..Ikke ind i munden! Niks! Trykker på horn
03:55 - 04:00	M Sidder uroligt Dynamic range/Movement TC 00:03:59.195 - 00:04:02.758 Attack/Movement TC 00:03:59.220 - 00:04:02.756 TP Synger TC 00:03:56.379 - 00:04:05.015 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:03:55.400 - 00:03:57.103 M Vokal-lyd	Hornet i bussen siger: "Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!" Heeeehmmmm Trykker på horn

	TC 00:03:57.901 - 00:03:58.843 M Sidder roligt TC 00:03:58.500 - 00:04:00.962 TP instrumental-lyd TC 00:03:58.858 - 00:04:00.280 TP Sidder roligt	
04:00 - 04:05	TP Synger Dynamic range/Movement Attack/Movement Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:04:00.183 - 00:04:00.622 M Bevæger sig TC 00:04:00.974 - 00:04:17.129 TP instrumental-lyd TC 00:04:00.810 - 00:04:02.210 TP instrumental-lyd TC 00:04:03.169 - 00:04:04.255 M Vokal-lyd TC 00:04:04.552 - 00:04:04.882 TP Sidder roligt	Trykker på horn Trykker på horn Heheheh
04:05 - 04:10	TP taler TC 00:04:05.660 - 00:04:06.078 TP Synger TC 00:04:06.717 - 00:04:09.416 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Hva'så? Og hornet i bussen siger.....
04:10 - 04:15	TP instrumental-lyd TC 00:04:14.822 - 00:04:16.386 TP Synger TC 00:04:14.890 - 00:04:20.567 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Trykker på horn "Båt! Båt! Båt!" Gennem hele byen.
04:15 - 04:20	TP Synger TP instrumental-lyd M Bevæger sig M-Indledning af engagement TC 00:04:15.141 - 00:04:15.580 M instrumental-lyd TC 00:04:16.310 - 00:04:16.850 M Sidder roligt TC 00:04:17.397 - 00:05:09.424 M instrumental-lyd	Peger på horn Spiller på klaver Trykker på pivedyr

	TC 00:04:18.870 - 00:04:19.480 TP Sidder roligt	
04:20 - 04:25	M Sidder roligt M instrumental-lyd TC 00:04:21.460 - 00:04:22.110 TP taler TC 00:04:22.640 - 00:04:23.020 TP Sidder roligt	Trykker på pivedyr Hov!
04:25 - 04:30	M Sidder roligt TP taler TC 00:04:26.730 - 00:04:27.180 M Vokal-lyd TC 00:04:28.395 - 00:04:28.991 TP Vokal-lyd TC 00:04:29.034 - 00:04:29.704 M Vokal-lyd TC 00:04:29.918 - 00:04:30.458 TP Sidder roligt	Ska' vi ha' den her os? Jaarh Jaarh Dishishi
04:30 - 04:35	M Sidder roligt M-Indledning af engagement TC 00:04:30.960 - 00:04:32.100 M Instrumental-lyd TC 00:04:32.886 - 00:04:33.989 TP taler TC 00:04:31.900 - 00:04:32.130 M instrumental-lyd TC 00:04:32.930 - 00:04:33.710 TP taler TC 00:04:33.610 - 00:04:34.010 TP Synger TC 00:04:34.846 - 00:04:49.658 M Instrumental-lyd TC 00:04:40.422 - 00:04:40. TP Sidder roligt	Peger på pivedyr Trykker på pivedyr Tryk! Tryk! Trykker på pivedyr Sådan! Og hvalerne i bussen siger: "Gi' mig noget vand! Gi' mig noget vand! Gi' mig noget vand!" og hvalerne i bussen siger: "Gi' mig noget vand!" Gennem hele... Trykker på pivedyr
04:35 - 04:40	TP Sidder roligt M Sidder roligt TP Synger M Instrumental-lyd	

04:40 - 04:45	Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:04:42.260 - 00:04:44.279 TP Sidder roligt M Sidder roligt TP Synger	
04:45 - 04:50	TP Synger M Vokal-lyd TC 00:04:47.621 - 00:04:48.643 M instrumental-lyd TC 00:04:48.880 - 00:04:49.380 M instrumental-lyd TC 00:04:50.300 - 00:04:50.670 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Deeh Trykker på pivedyr Trykker på pivedyr
04:50 - 04:55	M-Indledning af engagement TC 00:04:50.350 - 00:04:51.130 TP Synger TC 00:04:52.384 - 00:04:54.470 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:04:51.045 - 00:04:51.758 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:04:52.517 - 00:04:53.194 M instrumental-lyd TC 00:04:53.120 - 00:04:53.480 TP taler TC 00:04:54.710 - 00:04:54.980 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på pivedyr .byen Trykker på pivedyr Flot!
04:55 - 05:00	TP taler TC 00:04:57.580 - 00:04:57.790 TP taler TC 00:04:58.000 - 00:04:59.000 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Hva'så? Ja, der kan du se dig selv.
05:00 - 05:05	TP taler TC 00:05:00.770 - 00:05:01.490 TP taler TC 00:05:03.490 - 00:05:04.240 M-Indledning af engagement TC 00:05:04.520 - 00:05:05.970 TP taler TC 00:05:04.990 - 00:05:05.280	Der kan du se dig selv! Skal vi ha' krokodillen os'? Peger på horn Den der?

	TP Sidder roligt M Sidder roligt	
05:05 - 05:10	M instrumental-lyd TC 00:05:06.750 - 00:05:07.110 TP Synger TC 00:05:07.870 - 00:05:11.040 TP instrumental-lyd TC 00:05:09.676 - 00:05:10.885 M Bevæger sig TC 00:05:09.596 - 00:05:23.629 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på horn Hornet i bussen siger: "Båt! Båt! Båt!..." Trykker på horn
05:10 - 05:15	TP Synger TP taler TC 00:05:11.070 - 00:05:11.790 TP Synger TC 00:05:13.301 - 00:05:17.807 TP instrumental-lyd TC 00:05:13.820 - 00:05:15.031 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Ka' du li' træk' dine bukser op. ...Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!" Trykker på horn
05:15 - 05:20	TP instrumental-lyd TC 00:05:15.720 - 00:05:17.042 TP taler TC 00:05:18.997 - 00:05:20.255 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP Synger	Trykker på horn Nåårh.. Skal vi spille på den?
05:20 - 05:25	M Vokal-lyd TC 00:05:21.380 - 00:05:21.650 TP Vokal-lyd TC 00:05:21.923 - 00:05:22.203 TP taler TC 00:05:23.940 - 00:05:25.052 M Sidder roligt TC 00:05:23.843 - 00:06:24.800 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Jaa Ja! Ja, sæt du lige den på igen!
05:25 - 05:30	TP taler TC 00:05:27.856 - 00:05:28.216 TP taler TC 00:05:28.810 - 00:05:29.430	Jaah. Skal jeg hjælpe dig?

	TP Sidder roligt M Sidder roligt	
05:30 - 05:35	TP taler TC 00:05:30.607 - 00:05:32.460 TP taler TC 00:05:33.657 - 00:05:35.022 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Ej, det er os' noget rod, hva? Så'n der!
05:35 - 05:40	TP taler TC 00:05:37.591 - 00:05:38.140 TP taler TC 00:05:39.211 - 00:05:40.847 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Så'n Og så mangler vi den sidste jo!
05:40 - 05:45	TP taler TC 00:05:42.190 - 00:05:42.980 TP taler TC 00:05:43.072 - 00:05:47.258 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Sådan! Og så skal vi ha' en kølle til.. Hvor er den henne? Til at slå med..
05:45 - 05:50	TP instrumental-lyd TC 00:05:48.015 - 00:05:49.505 TP Sidder roligt M Sidder roligt TP taler	Spiller på klokkespil med hånden
05:50 - 05:55	M-Indledning af engagement TC 00:05:51.605 - 00:05:52.623 TP taler TC 00:05:51.738 - 00:05:52.318 TP taler TC 00:05:53.361 - 00:05:55.292 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Peger på horn Ej, den kan man ik' slå med! Kan du ikke finde en at slå med..En kølle.
05:55 - 06:00	TP instrumental-lyd TC 00:05:56.510 - 00:05:57.020 M-Indledning af engagement TC 00:05:58.422 - 00:05:59.026 M-Indledning af engagement TC 00:05:59.820 - 00:06:00.830 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Trykker på horn Tager horn fra TP Spiller med horn på klokkespil

06:00 - 06:05	M instrumental-lyd TC 00:06:00.856 - 00:06:01.184 TP taler TC 00:06:03.530 - 00:06:03.999 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klokkespil med horn Tror du man ka' det?
06:05 - 06:10	M instrumental-lyd TC 00:06:06.034 - 00:06:06.402 TP instrumental-lyd TC 00:06:07.177 - 00:06:14.676 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klokkespil med horn Spiller på klokkespil med hånden
06:10 - 06:15	M instrumental-lyd TC 00:06:12.475 - 00:06:13.388 TP Sidder roligt TP instrumental-lyd M Sidder roligt	Spiller på klokkespil med finger
06:15 - 06:20	TP instrumental-lyd TC 00:06:15.689 - 00:06:17.880 TP taler TC 00:06:17.405 - 00:06:18.205 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klokkespil med hånden Ahh
06:20 - 06:25	M Sidder roligt TP taler TC 00:06:20.826 - 00:06:21.736 TP instrumental-lyd TC 00:06:21.745 - 00:06:23.004 TP taler TC 00:06:22.426 - 00:06:23.316 Dynamic range/Movement TC 00:06:23.860 - 00:06:34.056 Attack/Movement TC 00:06:23.862 - 00:06:34.057 TP instrumental-lyd TC 00:06:23.783 - 00:06:27.317 M Sidder uroligt TC 00:06:24.424 - 00:06:32.378 TP Sidder roligt	Vil du ikke noget at slå med? Spiller på klokkespil med hånden Eller skal "Andrea" gå? Spiller med "Andrea" på klokkespil
06:25 - 06:30	TP instrumental-lyd TP taler TC 00:06:26.945 - 00:06:27.675	Haha..Hun kan godt spille. Spiller med "Andrea" på klokkespil

	TP instrumental-lyd TC 00:06:28.734 - 00:06:52.892 TP Synger TC 00:06:28.619 - 00:06:45.308 TP Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Hvis du hører om én, der er yndig og slank og har blågrønne ben og hvis fjerdragt er blank, så det mig Andrea
06:30 - 06:35	M Bevæger sig TC 00:06:32.417 - 00:06:57.938 TP Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement TP instrumental-lyd TP Synger	
06:35 - 06:40	TP Sidder roligt TP instrumental-lyd TP Synger M Bevæger sig	
06:40 - 06:45	TP Sidder roligt TP instrumental-lyd TP Synger M Bevæger sig	
06:45 - 06:50	TP Sidder roligt TP instrumental-lyd M Bevæger sig	
06:50 - 06:55	TP instrumental-lyd TP taler TC 00:06:53.595 - 00:06:53.892 TP instrumental-lyd TC 00:06:54.597 - 00:06:59.213 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Jaah Spiller med "Andrea" på klokkespil
06:55 - 07:00	Dynamic range/Movement TC 00:06:55.267 - 00:06:59.560 Attack/Movement TC 00:06:55.315 - 00:06:59.607 M Sidder roligt TC 00:06:58.480 - 00:07:54.452 TP taler TC 00:06:58.620 - 00:06:59.319 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd	Ska' det være "hjulene på bussen"?

07:00 - 07:05	M-Indledning af engagement TC 00:07:00.740 - 00:07:01.580 TP taler TC 00:07:01.240 - 00:07:01.550 TP taler TC 00:07:03.580 - 00:07:03.900 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Holder horn over mod TP Den der? Den der?
07:05 - 07:10	TP Synger TC 00:07:05.169 - 00:07:21.688 Dynamic range/Movement TC 00:07:05.306 - 00:07:43.951 Attack/Movement TC 00:07:05.329 - 00:07:43.993 TP instrumental-lyd TC 00:07:05.470 - 00:07:05.770 TP instrumental-lyd TC 00:07:07.502 - 00:07:22.380 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:07:08.041 - 00:07:08.367 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Hornet i bussen siger: "Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!" Hornet i bussen siger "Båt! Båt! Båt!" Gennem hele byen. Spiller med "Andrea" på klokkespil Spiller på klokkespil med hånden
07:10 - 07:15	TP Sidder roligt M Sidder roligt TP Synger Dynamic range/Movement Attack/Movement TP instrumental-lyd	
07:15 - 07:20	TP Sidder roligt M Sidder roligt TP Synger Dynamic range/Movement Attack/Movement TP instrumental-lyd	
07:20 - 07: 25	TP instrumental-lyd TP taler TC 00:07:23.920 - 00:07:24.266 TP instrumental-lyd TC 00:07:23.984 - 00:07:25.532 TP Sidder roligt M Sidder roligt TP Synger Dynamic range/Movement Attack/Movement	Jaah Spiller på klokkespil med fingrene

07:25 - 07:30	TP taler TC 00:07:26.956 - 00:07:27.417 TP instrumental-lyd TC 00:07:28.948 - 00:07:30.658 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Hov! Spiller på klokkespil med fingrene
07:30 - 07:35	TP taler TC 00:07:30.640 - 00:07:31.840 TP instrumental-lyd TC 00:07:32.108 - 00:07:33.691 TP taler TC 00:07:33.049 - 00:07:33.700 TP instrumental-lyd TC 00:07:34.686 - 00:07:36.494 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Hov! Det lyder lidt sjovt, hva? Spiller på klokkespil med fingrene Trylle agtigt! Spiller på klokkespil med fingrene
07:35 - 07:40	TP Synger TC 00:07:35.965 - 00:07:46.766 TP instrumental-lyd TC 00:07:38.043 - 00:07:39.994 M instrumental-lyd TC 00:07:38.120 - 00:07:38.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Girafferne i bussen siger: "Av! mit hoved! Av! Mit hoved! Av! Mit hoved!" og hornet i bussen siger:... Spiller på klokkespil med fingrene Trykker på horn
07:40 - 07:45	TP instrumental-lyd TC 00:07:40.723 - 00:07:45.017 M instrumental-lyd TC 00:07:42.530 - 00:07:42.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement TP Synger	Spiller på klokkespil med fingrene Trykker på pivedyr
07:45 - 07:50	M instrumental-lyd TC 00:07:48.530 - 00:07:49.800 M-Indledning af engagement TC 00:07:48.882 - 00:07:50.222	Trykker på horn Trykker på horn "Båt!"

	TP Synger TC 00:07:50.078 - 00:07:50.710 TP Sidder roligt M Sidder roligt	
07:50 - 07:55	M Bevæger sig TC 00:07:54.558 - 00:08:12.836 TP taler TC 00:07:54.310 - 00:07:55.272 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Hva'så? Skal vi finde flere bøger?
08:55 - 08:00	TP instrumental-lyd TC 00:07:57.333 - 00:08:24.751 TP Sidder roligt M Bevæger sig	Spiller på klokkespil med fingrene
08:00 - 08:05	TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd	Spiller på klokkespil med fingrene
08:05 - 08:10	TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd	Spiller på klokkespil med fingrene
08:10 - 08:15	TP Synger TC 00:08:10.225 - 00:08:16.006 M Sidder roligt TC 00:08:13.244 - 00:08:59.115 TP Sidder roligt M Bevæger sig TP instrumental-lyd	M...M finder tre bøger.. Spiller på klokkespil med fingrene
08:15 - 08:20	TP Synger TC 00:08:17.770 - 00:08:21.210 M instrumental-lyd TC 00:08:18.030 - 00:08:18.600 Dynamic range/Movement TC 00:08:18.158 - 00:08:28.793 Attack/Movement TC 00:08:18.164 - 00:08:28.774 TP Sidder roligt TP instrumental-lyd M Sidder roligt	M finder tre bøger Trykker på horn Spiller på klokkespil med fingrene
08:20 - 08:25	TP Synger M instrumental-lyd TC 00:08:21.980 - 00:08:22.390 TP taler TC 00:08:22.790 - 00:08:22.980	Trykker på pivedyr Hov! Spiller på klaver

	M instrumental-lyd TC 00:08:25.200 - 00:08:25.970 TP Sidder roligt TP instrumental-lyd M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Spiller på klokkespil med fingrene
08:25 - 08:30	TP instrumental-lyd TC 00:08:26.221 - 00:08:27.091 M-Indledning af engagement TC 00:08:28.973 - 00:08:29.810 TP instrumental-lyd TC 00:08:30.357 - 00:08:30.910 TP Sidder roligt M Sidder roligt Dynamic range/Movement Attack/Movement	Spiller på klaver Slår hornet på klokkespillet Spiller på klokkespil med fingrene
08:30 - 08:35	TP instrumental-lyd TC 00:08:31.220 - 00:08:32.052 M Vokal-lyd TC 00:08:32.030 - 00:08:32.481 M Vokal-lyd TC 00:08:33.025 - 00:08:33.345 M-Indledning af engagement TC 00:08:33.090 - 00:08:33.520 TP Vokal-lyd TC 00:08:33.815 - 00:08:34.075 M instrumental-lyd TC 00:08:33.274 - 00:08:33.769 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:33.946 - 00:08:34.584 M Vokal-lyd TC 00:08:34.318 - 00:08:34.669 M-Indledning af engagement TC 00:08:34.280 - 00:08:35.790 TP Vokal-lyd TC 00:08:34.989 - 00:08:35.318 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Spiller på klaver Mhhh Dah! Trykker på klaveret Dah! Spiller på klaver Mhhh Viser håndtegn Mhhh
08:35 - 08:40	-Indledning af engagement TC 00:08:38.290 - 00:08:39.040 TP Synger TC 00:08:39.572 - 00:08:44.593	Giver horn til TP Hornet i bussen siger: "Båt, Båt! Båt!"..

	TP Sidder roligt M Sidder roligt	
08:40 - 08:45	TP Synger M-Indledning af engagement TC 00:08:40.597 - 00:08:41.977 TP instrumental-lyd TC 00:08:42.810 - 00:08:44.265 M-Indledning af engagement TC 00:08:43.026 - 00:08:43.866 M-Indledning af engagement TC 00:08:44.030 - 00:08:46.720 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Lægger hornet på TP's skød Trykker på horn Viser håndtegn Tagerr TP's hånd væk fra hornet
08:45 - 08:50	M-Indledning af engagement TC 00:08:47.010 - 00:08:56.260 Øjenkontakt mellem M og TP TC 00:08:47.010 - 00:08:56.456 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Laver håndtegn sammen med TP
08:50 - 08:55	TP taler TC 00:08:51.002 - 00:08:51.574 TP Vokal-lyd TC 00:08:55.470 - 00:08:55.800 TP Sidder roligt M Sidder roligt M-Indledning af engagement Øjenkontakt mellem M og TP	Båt? Mhhh
09:55 - 09:00	M Sidder roligt TP taler TC 00:08:55.800 - 00:08:56.410 M Vokal-lyd TC 00:08:56.813 - 00:08:57.033 TP taler TC 00:08:57.571 - 00:08:57.959 M Vokal-lyd TC 00:08:59.481 - 00:09:00.001 M Sidder uroligt TC 00:08:59.741 - 00:09:05.430 TP Sidder roligt M-Indledning af engagement Øjenkontakt mellem M og TP	Synge? Dah! Synge den? Aaarrrh..
09:00 - 09:05	M Vokal-lyd TC 00:09:00.418 - 00:09:02.788	Umkommagæba-gægisibu Mens du er væk?

	TP taler TC 00:09:02.117 - 00:09:03.045 TP taler TC 00:09:04.740 - 00:09:05.210 M Vokal-lyd TC 00:09:04.310 - 00:09:06.390 TP Sidder roligt M Sidder uroligt	Okay! Aaarhh...Ishibishi
09:05 - 09:10	M Sidder roligt TC 00:09:05.786 - 00:09:22.655 TP Synger TC 00:09:06.139 - 00:09:21.690 TP Sidder roligt M Vokal-lyd	Hornet i bussen siger: "Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!, Båt! Båt! Båt!" Hornet i bussen siger "Båt! Båt! Båt!" Gennem hele byen.
09:10 - 09:15	TP Sidder roligt M Sidder roligt	
09:15 - 09:20	TP Sidder roligt M Sidder roligt	
09:20 - 09: 25	TP taler TC 00:09:21.990 - 00:09:22.370 TP Sidder roligt M Sidder roligt	Er du derinde?

Bilag 4 – Litteraturreview af Holt og Mølgaard (2019)

Litteraturreview

Det følgende litteraturreview er et sammendrag, samt en opdatering, på et litteraturreview udarbejdet i 2019 (Holt & Mølgaard, 2019). I dette litteraturreview blev det undersøgt, hvordan musikterapeutiske metoder bliver brugt i arbejdet med børn med ASF, her var der særligt fokus på social kommunikation, ydermere blev det undersøgt hvilken virkning/effekt disse musikterapeutiske metoder har (Holt & Mølgaard, 2019).

I de følgende afsnit vil fundene fra Holt & Mølgaard (2019), blive præsenteret og efterfølgende præsenteres en opdateret version fra maj 2019 til maj 2020. I den opdaterede version udvides søgningen med to nye søgeord, for på den måde, at imødekomme dette speciales problemformulering.

Anvendte søgeord & databaser

Holt & Mølgaard (2019) bygger på 11 udvalgte artikler. Dog blev der forud for de endelige søgninger, foretaget indledende søgninger, for at få en forståelse for de forskellige databaser og undersøge mulighederne i litteraturen. Her blev hovedfokusset indskrænket og de endelige søgeord, samt inklusions- og eksklusionskriterier identificeret (Holt & Mølgaard, 2019).

Søgeordene er bygget op af fire dele, hvor den første identificerer interventionsformen, den anden beskriver klientgruppen, den tredje betegner diagnosen, og sidste del indkredser det udvalgte fokus yderligere. For at skærpe søgningen, blev der sorteret ud fra, at de forskellige søgeord skulle indgå i artiklens tilhørende abstract. Derudover blev kun peer-reviewed litteratur vist på de databaser, hvor dette var muligt (Holt & Mølgaard, 2019). Følgende viser de endelige søgeord:

“music therap*” AND child* AND “autism spectrum disorders” AND communicat*

Ovenstående søgeord blev indtastet på fire udvalgte databaser. Disse databaser blev udvalgt ud fra den emneopdelte samling af databaser, som findes på Aalborg Universitetsbibliotek. Der blev benyttet databaser som søger i flere forskellige databaser på én gang (Holt & Mølgaard, 2019). De anvendte databaser blev følgende:

- ❖ EBSCOhost – herunder Academic Search Premier, CINAHL og RILM
- ❖ PsycInfo
- ❖ Proquest
- ❖ Scopus

Udover søgninger i de ovenstående databaser, blev der foretaget søgninger via Aalborg Universitets forskningsportal, VBN og Det Digitale Projektbibliotek (Aalborg Universitet). Derudover blev der også søgt via Aalborg Universitets Biblioteks egen søgemaskine Primo (Holt & Mølgaard, 2019).

Inklusionskriterier

Holt & Mølgaard (2019) opstiller følgende inklusionskriterier for de fundne artikler:

- ❖ Aldersgruppe: Børn og unge 3-17 år
- ❖ Skal indeholde beskrivelser af virkningen/effekten af musikterapien.
- ❖ Klientgruppen skal være diagnosticeret med ASF
- ❖ Klientgruppen kan optræde i forskellige kontekster, fx. skoler, børnehaver, dag-/døgninstitutioner, fritidscentre eller psykiatrien

- ❖ Fokus på non-verbal, verbal og/eller social kommunikation
- ❖ Tidsskrifter skal være peer-reviewed

Eksklusionskriterier

Holt & Mølgaard (2019) opstiller følgende eksklusionskriterier for de fundne artikler:

- ❖ Omhandlende omsorgssvigtede børn/unge
- ❖ Skrevet på andre sprog end dansk, engelsk, svensk og norsk
- ❖ Der er ikke en musikterapeut involveret
- ❖ Omhandlende generelle indlæringsvanskeligheder
- ❖ Omhandlende voksne med ASF over 17 år
- ❖ Omhandlende familier, hvor forældre eller søskende har været involveret i selve terapien eller hvor forældre har rapporteret ang. barnet/den unge.
- ❖ Dobbelt-diagnoser
- ❖ Forskning skal være afsluttet
- ❖ Litteraturen må ikke være mere end 15 år gammel (med undtagelse af Holck, 2002, da vi finder denne yderst relevant).

Præsentation af søgeresultater

I nedenstående skema ses en oversigt over de forskellige søgninger og resultater.

Dato	Databaser	Antal hits	Eksklusion pga. irrelevans ift. inklusions- og eksklusionskriterier	Eksklusion af dubletter	Inklusion efter 1. gennemgang (overskrift og abstract)	Inklusion efter 2. gennemgang (nærmere læsning af artikler)
1/5 2019	EBSCOhost (Academic Search Premier, CINAHL, RILM)	18	4	6	8	2
	PsycInfo	12	4	0	8	2
3/5 2019	Proquest	5	1	1	3	1
3/5 2019	Scopus	338	266	2	71	4
4/5	Primo	18	4	6	8	2
4/5	Det digitale projektbibliotek (AAU)	1	0	0	1	0

4/5	VBN (AAU)	72	60	0	12	5
Sum:		466	340	15	111	16
Sum af relevante artikler (doubletter ekskluderet):				9		

Udover de ni inkluderede artikler fra de valgte databaser blev yderligere to typer litteratur inkluderet ud fra kædesøgning. Det endelige antal artikler, som blev inkluderet, var således 11 (Holt & Mølgaard, 2019).

Opsamling af inkluderet litteratur

De inkluderede studier bestod af både kvalitativ og kvantitativ forskning. Der blev inkluderet 4 kvantitative studier (RCT-undersøgelser & Cochrane review) - 1 peer reviewed artikel om kvantitative undersøgelser, 2 Ph.d.- afhandlinger (1 Kvalitativ & 1 multidimensionel undersøgelse) 3 oversigtsartikler, samt 1 kvalitativ artikel med case-beskrivelser. Alt inkluderet litteratur var peer-reviewed, udover de to ph.d.-afhandlinger (Holt & Mølgaard, 2019). Nedenstående er en kort opsamling af den valgte litteratur som ses i Holt & Mølgaard (2019).

LaGasse (2014) beskriver i en RCT-undersøgelse, hvordan musikterapi ift. til en kontrolgruppe fremmer fælles opmærksomhed, samt blikfang/blik mod andre mennesker (eye gaze), (LaGasse, 2014) derudover fremmes også evner indenfor kommunikation, selvbevidsthed og socialisering (Gadberry & Harrison, 2016). Dog viste undersøgelsen ingen signifikant effekt i forhold til reaktion på kommunikation, indledning af kommunikation eller social adfærd/tilbagetrækning (LaGasse, 2014; Holck, 2011). Spiro & Himberg (2016) påpeger dog, at der ses aspekter af interaktion og ændring som kan spores i musikterapi og at dette ses som relevant for terapeuter (Spiro & Himberg, 2016). Også Bieleninik et al. (2017) udførte en RCT-undersøgelse, hvor effekten af musikterapi blev sammenlignet med en kontrolgruppe, men her viste sig heller ingen signifikant effekt. Resultaterne viste dog, at livskvaliteten efter 5 mdr., hos deltagere der havde modtaget High-intensity music therapy, var højere i forhold til de deltagere, som havde modtaget low-intensity og ligeledes i forhold til kontrolgruppen (Bieleninik et al. 2017).

Et Cochrane review af Geretsegger, Elefant, Mössler & Gold (2014) viste en moderat til stor effekt af musikterapi, dette i forhold til initierende adfærd, social-emotionel gensidighed, ikke-generaliserende non-verbale kommunikationsevner, øget kvalitet i forældre-barn forholdet, samt ikke-generaliserende sociale interaktionsevner og generaliserende sociale interaktionsevner. Derudover viste resultaterne en lille til moderat effekt i forhold til social tilpasning og verbale kommunikationsevner. Med undtagelse af to underkategorier (Generaliserende non-verbale kommunikationsevner og generaliserende verbale kommunikationsevner) blev der fundet statistisk signifikans (Geretsegger et al., 2014; Geretsegger, 2015; Holck 2011).

I en oversigtsartikel af Venuti et al. (2016) viser resultaterne af undersøgelsen, at musikterapi er en effektiv og tilstrækkelig terapeutisk metode til forbedring af synkronisering hos børn med ASF. Ydermere viste resultaterne, at gennem synkronisering i musikterapi kan barnet udvikle gensidig og dynamisk interaktion med en voksen. Derudover er det ligeledes påvist hvordan et barn med ASF kan

forbedre synkroniseringsevner og socialt engagement ved deltagelse i et forløb på blot 20 sessioner med improvisational music therapy (Venuti et al., 2016).

Gadberry & Harrison (2016) påpeger, at musikterapi faciliterer medbestemmelse hos mennesker med ASF, og at dette øger livskvaliteten. Det beskrives også, hvordan mennesker med ASF kan have gavn af at udtrykke sig gennem et non-verbalt medie (instrumenter og musik) (Gadberry & Harrison, 2016).

Ifølge Pasiali (2004) kan musikterapi mindske uønsket adfærd, dog ses ingen signifikant effekt ved undersøgelser af dette. Dog forefindes der rapporter fra empirisk research og fra kliniske case-studier, som kunne indikere, at interventioner, hvor der benyttes “social stories”, har introduceret nye rutiner og ændringer i skolen og i hjemme og samtidigt skabt læring i forhold til en ny social og akademisk adfærd (Pasiali, 2004).

Ovenstående beskrivelser er en sammenfatning af litteraturen som den er beskrevet i Holt & Mølgaard (2019).

Bilag 5 – Det opdaterede litteraturreview - Databaser, søgninger og resultater

Databaser

*CINAHL

*EBSCOhost Research Database :

(Paraplysøgning) http://web.b.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?vid=3&sid=7d715775-ca8d-40c5-b45c-a441e56eab5a%40pdc-v-sessmgr03&bquery=AB+%22music+therap*+AND+AB+child*+AND+AB+%22autism+spectrum+disorders%22+AND+AB+communicat*&bdata=JmRiPWFwaCZkYj1jOGgmZGI9cmloJmNsaTA9UIYmY2x2MD1ZJnR5cGU9MSZzZWZyY2hNb2RlPUFuZCZzaXRlPWVob3NOLWxpdmU%3d

PRIMO

Det digitale projektbibliotek (AAU)

PROQUEST, i -->(Peer-reviewed) (Paraply søgning)

Kun peer-reviewed) - PsycINFO

*RILM

Scopus (KUN 2015-2019) - ikke peer-reviewed

Dato	Søgeord	Antal hits
2/3-3/3 2020	“music therap*” AND child* AND “autism spectrum disorders” AND “joint attention”	EBSCOhost - herunder Academic Search Premier, CINAHL og RILM: 1 PsycInfo: 0 Proquest: 0 Scopus: 215 VBN: 32 Det Digitale Projektbibliotek: 8 Primo: 178
2/3-3/3 2020	“music therap*” AND child* AND “autism spectrum disorders” AND “non-verbal”	EBSCOhost - herunder Academic Search Premier, CINAHL og RILM: 2 PsycInfo: 0 Proquest: 1 Scopus: 91 VBN: 46 Det Digitale Projektbibliotek: 8 Primo: 151

Dato	Databaser	Antal hits	Eksklusion pga. irrelevans ift. inklusions- og eksklusionskriterier	Eksklusion af doubletter	Inklusion efter 1. gennemgang (overskrift og abstract)	Inklusion efter 2. gennemgang (nærmere læsning af artikler)
2/3-3/3 2020	EBSCOhost (Academic Search Premier, CINAHL, RILM)	1	1	0	0	0
2/3-3/3 2020	PsycInfo	0	0	0	0	0
2/3-3/3 2020	Proquest	0	0	0	0	0
2/3-3/3 2020	Scopus	215	204	2	8	3
2/3-3/3 2020	Primo	178	177	0	1	1
2/3-3/3 2020	Det digitale projektbibliotek (AAU)	9	9	0	0	0
2/3-3/3 2020	VBN (AAU)	32	30	0	2	1
Sum:		435	421	2	11	5
Sum af relevante artikler (doubletter ekskluderet):				5		

Figur 1 – søgninger og resultater ved første søgekombination

Dato	Databaser	Antal hits	Eksklusion pga. irrelevans ift. inklusions- og eksklusionskriterier	Eksklusion af doubletter	Inklusion efter 1. gennemgang (overskrift og abstract)	Inklusion efter 2. gennemgang (nærmere læsning af artikler)
2/3-3/3 2020	EBSCOhost (Academic Search Premier, CINAHL, RILM)	2	2	0	0	0

2/3- 3/3 2020	PsycInfo	0	0	0	0	0
2/3- 3/3 2020	Proquest	1	1	0	0	0
2/3- 3/3 2020	Scopus	91	90	0	1	1
2/3- 3/3 2020	Primo	151	148	2	1	1
2/3- 3/3 2020	Det digitale projektbibliotek (A AU)	8	7	0	1	0
2/3- 3/3 2020	VBN (AAU)	46	44	0	2	1
Sum:		299	292	2	5	3
Sum af relevante artikler (dubletter ekskluderet):				<u>3</u>		

Figur 2 søgninger og resultater ved anden søgekombination

Bilag 6 – Skema over de enkelte sessioner med M

	Sessionerne	Dato	Fokus / overskrifter for sessionen (min opfattelse)	Video-optaget
Uge 33	Observationsuge	13/08/19-16/08/19	-	÷
Uge 34	Observationsuge	19/08/19-23/08/19	-	÷
Uge 35	1. Session	27/08/19	Assessment	÷
	2. Session	29/08/19	Assessment	✓
Uge 36	3. Session	3/09/19	Assessment OBS på initiativ og turtagning	÷
	4. Session	5/09/19	Opbygning af en sessions-form.	✓
Uge 37	5. Session	10/09/19	Brug af Kaj-sangen vha. små plastikfigurer	✓
	6. Session	12/09/19	<i>Initiativ fra M.</i> Brug af Kaj-sangen vha. små plastikfigurer	✓
Uge 38	7. Session	17/09/19	Turtagning og imitation vha. mikrofoner. <i>Udveksling af non-verbale lyde</i>	✓
	8. Session	19/09/19	Turtagning og imitation vha. mikrofoner. <i>Visuel kommunikation vha. billeder</i>	✓
Uge 39	9. Session	24/09/19	Imitation. <i>M ukoncentreret og uoplagt</i>	÷
	10. Session	26/09/19	Visuel kommunikation vha. billeder. <i>M ukoncentreret</i>	✓
Uge 40	11. Session	01/10/19	Brug af Kaj-sangen. <i>M har højt arousalniveau</i>	✓
	12. Session	03/10/19	Brug af Kaj-sangen. Initiativ <i>M ukoncentreret</i>	✓
Uge 41	13. Session	08/10/19	Turtagning og imitation vha. mikrofoner, samt lytte til afspillet nummer på CD.	✓
Uge 43	14. Session	22/10/19	Turtagning og imitation vha. mikrofoner. Brug af Kaj-sangen. <i>M bruger mange non-verbale lyde</i> <i>M ukoncentreret</i>	✓
	15. Session	24/10/19	Lade M bestemme rækkefølgen i sessionens aktiviteter <i>M ukoncentreret og højt arousalniveau</i>	✓
Uge 44	16. Session	29/10/19	Lade M bestemme rækkefølgen i sessionens aktiviteter sammen med tp. <i>M imitere på klokkespil - faldende arousalniveau gennem sessionen</i>	✓
	17. Session	31/10/19	Lade M bestemme rækkefølgen i sessionens aktiviteter sammen med tp. <i>M ukoncentreret</i>	✓
Uge 45	18. Session	05/11/19	Introduktion af pivedyr Musikalsk cue Brug af Kaj-sangen. <i>M meget koncentreret og viser stor glæde</i>	÷

	19. Session	07/11/19	Brug af pivedyr (synger "hjulene på bussen" - Giraf variation, da pivedyret ligner en giraf) <i>M putter sig på en stol ved siden af tp - Tager initiativ vha. klokkespil og nyt håndtegn</i>	✓
Uge 46	20. Session	12/11/19	Brug af pivedyr (synger "hjulene på bussen" - Giraf variation, da pivedyret ligner en giraf). <i>M putter sig på en stol ved siden af tp</i> <i>M koncentreret</i> <i>M kommunikerer vha. nyt håndtegn</i>	<i>Kun sidste halvdel</i>
	21. Session	14/11/19	Musikalske cues Brug af pivedyr (synger "hjulene på bussen" - Giraf variation, da pivedyret ligner en giraf). <i>M putter sig kortvarigt på en stol ved siden af tp</i> <i>M ukoncentreret</i> <i>M højt arousalniveau</i> <i>M kommunikerer vha. håndtegn, non-verbale lyde og pivedyr</i>	✓
Uge 47	22. Session	19/11/19	Lade M bestemme rækkefølgen i sessionens aktiviteter sammen med tp. Initiativ. Musikalske cues. Brug af pivedyr. <i>M er meget koncentreret</i> <i>M kommunikerer vha. håndtegn, non-verbale lyde og pivedyr</i>	✓
	23. Session	20/11/19	Musikalske cues. Brug af pivedyr. Brug af Kaj-sangen. <i>M koncentreret</i> <i>M kommunikerer vha. håndtegn og non-verbale lyde</i> <i>M siger mit navn (Når jeg spørger hvad jeg hedder)</i>	✓
Uge 48	24. Session	26/11/19	Afslutning (Dog uden at lave om på formen) Musikalske cues. Initiativ <i>M koncentreret</i> <i>M kommunikerer vha. håndtegn og non-verbale lyde</i> <i>M siger mit navn (Når jeg spørger hvad jeg hedder)</i>	÷

Bilag 7 - Præsentation af praktiksted

Den følgende præsentation af praktikstedet er beskrevet med informationer, som primært er indhentet fra skolens egen hjemmeside.

Specialskolen, hvor jeg var i praktik, er et institutionstilbud for børn og unge med vidtgående generelle indlæringsvanskeligheder, herunder børn indenfor autisme spektret. På skolen er der ca. 50 elever i alderen 6-18 år. Eleverne er, som på enhver anden skole, inddelt i klasser. I dette tilfælde er opdelingen af børnene dog anderledes, end den almindelige aldersopdeling. Opdeling sker på baggrund af diagnose, kognitive evner, samt fysiske og psykiske problemstillinger. Der er således 7 S-klasser og 2 A-klasser (primært børn med en autisme spektrum forstyrrelse). Alle elever har dog det til fælles, at deres IQ ligger under 70 – denne IQ-grænse er et afgørende parameter for, at den enkelte elev vil blive henvist til skolen. Mange af børnene kræver konstant 1:1 samvær med en voksen grundet deres psykiske og fysiske udfordringer. Personalegruppen består af lærere, pædagoger, pædagogmedhjælpere og SOSU-assistenter, derudover benytter skolen eksterne konsulenter indenfor forskellige områder, herunder f.eks. fysioterapi, ergoterapi, psykologi, tale-/hørekonsulenter mm. Skolen tager udgangspunkt i neuropædagogik, og benytter følelsesmæssige stimuli, men der anvendes også forskellige andre metoder for at åbne op for læring – herunder pædagogisk massage, sandplay og rideterapi. Skolens vision er at bestræbe sig på at møde den enkelte elev lige der, hvor barnet skal mødes – på barnets egne betingelser og barnets formåen og på den måde optimere læringsprocessen.

Eleverne på skole er fritaget for eksamen, og undervisningen foregår således i et tempo, som passer til det enkelte barn.

På skolen ses en stor mængde af forskellige diagnoser, herunder også mange sjældne diagnoser. Sammensætningen og udstrækningen af disse diagnoser er vidtgående, og den fælles betegnelse for klientgruppen er derfor; børn med vidtgående generelle indlæringsvanskeligheder.

Fælles for alle eleverne på skolen er, at de har et stort behov for en struktureret og systematiseret hverdag. Aktiviteter gennem dagen skal altså formidles tydeligt og gerne visuelt ved brug af f.eks. piktogrammer.

I min praktikperiode var jeg tilknyttet flere forskellige klasser og dermed også mange forskellige alderstrin. I alt havde jeg musikterapi med 8 børn i alderen 8-15 år.

Bilag 8 – Uddybende forklaringer omkring ASF

Atypisk autisme er karakteriseret ved, at symptomerne “kun” viser sig indenfor 1-2 af hovedproblematikkerne og ligeledes optræder symptomerne først efter treårsalderen (Eriksen & Sørensen, 2015; Holt & Mølgaard, 2019). Atypisk autisme er en betegnelse, som bruges i tilfælde, hvor det ikke er muligt at stille en fuld autisme diagnose, dette ses oftest pga. af barnets mentalt retarderede tilstand. Det kan derfor være vanskeligt at vurdere om alle kriterier for en autisme diagnose er opfyldt. Der kan dog også være tale om børn på et højere funktionsniveau, der ikke imødekommer kriterierne, grundet symptomerne ikke er udviklet efter treårsalderen eller er utilstrækkelige til at opfylde kriterierne (Trillingsgaard, 2004).

Aspergers syndrom giver særligt udfordringer ift. barnets adfærdsmønstre, samt forholdemåde i sociale sammenhænge. Børn, som er diagnosticeret med aspergers syndrom, befinder sig på et normalt udviklingsniveau, hvad angår både intellekt og sprog. Ift. typisk (infantil) autisme, anses aspergers syndrom som en mildere form for autisme (Eriksen & Sørensen, 2015; Holt & Mølgaard, 2019). Børn med aspergers syndrom har brug for en struktureret hverdag og har derved svært ved at håndtere nye og ustrukturerede sociale situationer. Disse børn knytter sjældent nære venskaber og de trækker sig dermed fra socialt samvær, med mindre disse situationer ligger i forudsigelige rammer og rutiner (Trillingsgaard, 2004). Hverdagen for børn med aspergers syndrom er ofte præget af rutiner og gentagelser, og til tider tvangspræget dyrkelse af særinteresser (Trillingsgaard, 2004).

Retts syndrom er et syndrom, der kun ses hos piger. Ved dette syndrom ses en tilsyneladende normal udvikling mellem 5- og 36-måneders alderen, men herefter ses en tilbagegang med delvis eller fuldstændig tab af sprogforståelse, sprogbrug, gangfærdighed og sociale færdigheder. Det mest karakteristiske er dog tabet af formålsbestemt brug af hænderne, hvor der samtidig viser sig stereotype “håndvridemanier”, der ligner at barnet vasker sine hænder (Trillingsgaard, 2004).

Børn med ASF kan have svært ved at forstå de forventninger og de indforståetheder, som opstår, når mennesker er sammen, og som er med til at regulere sociale situationer. Det ses derfor ofte, at disse børn er isoleret fra socialt samvær og i stedet udfører stereotype bevægelsesmønstre - dette være sig f.eks. basken med armene, rokken, eller de kan være optaget af specielle og underlige gøremål og interesser, som ses dyrket på en repetitiv eller indsnævret måde (Trillingsgaard, 2004).

Bilag 9 – Uddybende beskrivelser omkring musikterapi med børn med ASF

Geretsegger (2015) definerer improvisatorisk musikterapi på følgende måde:

“Improvisational music therapy is a child-centered approach where a trained therapist uses music experiences and the relationship that develops through them to facilitate growth in the child’s social communicative skills and promote development in other areas of need, such as developing awareness and attention, a sense of self, or promoting self-efficacy; it is based on active, spontaneous music making with the therapist generally following the child’s focus of attention behaviors, and interests” (Geretsegger, 2015, s. 40).

Musik betragtes som et effektiv terapeutisk medium, dette bl.a. fordi musik indeholder mange forskellige niveauer af struktur, men samtidig kan musikken også give den variation og fleksibilitet, der er nødvendig, for at modvirke de mere rigide mønstre/egenskaber ved patologien. (Wigram & Gold, 2006).

Musikterapi er blevet defineret som: *“en systematisk proces af interventioner, hvori terapeuten hjælper klienten til at fremme sundhed, ved brug af musikalske oplevelser og det forhold/samvær som udvikler sig gennem dem som dynamiske forandringskræfter”* (Bruscia 1998, s. 20, i Geretsegger et al., 2014). I musikterapien benyttes forskellige teknikker. Det være sig strukturerede og frie improvisationer, samtale, at synge sange og lytte til både prækomponeret og live musik. I forhold til arbejdet med børn med ASF, foregår terapien oftest som individuel terapi. Dog har familieterapi, hvor forældre eller andre familiemedlemmer deltager i terapien sammen med barnet, vundet indpas de senere år (Geretsegger et al., 2014). Noget af det, der er karakteristisk ved brugen af musik i arbejdet med børn med autisme, er, at det lader til, at musikken er med til at udløse specifikke positive reaktioner hos det enkelte barn med en autisme diagnose, dette set både ud fra et kognitivt og et emotionelt syn (Antonietti, 2018). Hvis man undersøger de neurofysiologiske virkninger, som musiklytning medfører, ser man hvordan studier har vist eksempler på øget afslapning, her refereres hovedsageligt til muskelspændinger (Skille & Wigram, 2013 i Antonietti, 2018). Hos børn som har udfordringer i forhold til grundlæggende kommunikative evner, grundet en autisme diagnose, har musik vist sig som en katalysator til gensidig interaktion, samt mindske manglen på fleksibel adfærd og sociale mønstre (Antonietti, 2018).

Bilag 10 - Transskription klip 1

