



Betydning af rammeopbygning for nærværende øjeblikke i musikterapi med elever med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser - Et kvalitativt casestudie



AALBORG UNIVERSITET

En undersøgelse af rammeopbygning i musikterapi og dens indvirken på nærvær i et forløb med en elev med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser - Et kvalitativt casestudie

Studieretning og fag:	Kandidatspeciale
Semester:	10. semester
Vejleder:	Hanne Mette Ochsner Ridder
Anslag:	162.625
Normalsider:	67.8
Grafisk notation	4800
Normalsider i alt:	69.8
Referencestil:	7th APA-stilen
Afleveringsdato:	31.05.22

Elisabeth Lundin

31.05.22

Elisabeth Lundin

Dato

Abstract

Aim: The aim of this thesis is to investigate the significance of framework development in music therapy and its importance in supporting client *presence* in a course of therapy with a student with mental, behavioral and neurodevelopmental disorders.

Background: The course of therapy, of which the framework development is explored in the present thesis, takes place at a non-residential school for students with mental, behavioral and neurodevelopmental disorders. The studied case is a young woman (19yrs old) with “*severe disabilities, autistic tendencies, epilepsy, cerebral palsy and mental retardation*”. The course of therapy consists of 12 sessions of music therapy structured around repeatable and easily recognizable musical activities, supported by pictograms. The therapeutic framework is developed continuously through minute changes in routine from one session to another. This framework, the way it changes and the effects of the changes made to it, are the themes around which this thesis revolves.

Method: The subjects of interest are investigated through a qualitative case study. A macroanalysis of personal notes and session footage is performed, which identifies four distinct changes in the therapeutic framework of a particular musical activity, of interest to this investigation. From there, coding of the selected data into relevant themes elucidates *interaction* and *initiative* as points of interest for further investigation. These findings form the basis of a microanalysis of video footage from the moments where the actual changes occur, inspired by the ethnographic and descriptive approach of U. Holck (2007).

Result: The microanalysis unfolds the causes of the aforementioned changes to the therapeutic framework, and reveals the extent to which these changes are initiated by the client, and in turn merely supported by the therapist. This finding accentuates the importance of *initiative* as a key theme in furthering *presence* in the therapy setting. Henceforth, the themes *initiative* and *presence* are scrutinized, and through this process a deeper understanding of the changes to the therapeutic framework is reached.

Keywords: Presence, initiative, music therapy, case study, microanalysis, framework development

Indholdsfortegnelse

1 Introduktion	6
1.1 Indledning	6
1.2 Problemfelt	7
1.3 Menneskesyn og værdigrundlag	8
1.4 Problemformulering	8
1.5 Disposition	9
1.6 Ethiske overvejelser	9
2 Teori	10
2.1 Fysiske og psykiske funktionsnedsættelser	10
2.2 musikterapi med børn og unge med FPF	10
2.3 Kernebegreber og tanker fra Anne Steen Møllers musikterapeutiske arbejde	11
2.4 Rammer	12
2.5 Lev Vygotskij- Zonen for nærmeste udvikling	13
2.6 Kjeld Fredens - Grundlæggende principper for udvikling.	13
2.7 Window of tolerance	14
3 Casebeskrivelse - Musikterapi med Liva	15
3.1 Dataindsamling på case	15
3.2 Casebeskrivelse - Liva	15
3.3 Terapeutiske Målsætning for musikterapiforløbet	16
3.4 De fysiske rammer	17
3.4.1 Refleksion over de fysiske rammer	18
3.5 De musikalske aktiviteter	19
3.5.1 Piktogrammerne	20
3.5.2 Opsummering	20
3.6 Forløbsoversigt	21
3.7 Præsentation af empiri til analyse	22
3.7.1 Sessionsnotaterne	22
3.7.2 Langt ud i skoven	22
3.7.3 De 4 udvalgte ændringer	23
3.8 Sessionslængde	24
4 Metode	25
4.1 Den kvalitative forskning	25
4.1.1 Begrundelsesform	25
4.1.2 Fænomenologi	26
4.1.3 Hermeneutik	26
4.1.4 Kvalitetssikring af kvalitative studier.	27
4.2 Casestudie	27
4.3 Kvalitativ analyse	28
4.3.1 Tematisk analyse	29

4.3.2 Tematisk kodning	29
4.3.3 Mikroanalyse	29
4.4 Overordnede metodiske arbejdsgang	30
4.5 Udvælgelse af data - Fremgangsmåde	31
4.5.1 Makroanalyse - Udvælgelse af data	31
4.5.2 Dataudvælgelse til tematisk kodning	32
4.5.3 Dataudvælgelse til mikroanalyse	32
5 Analyse	34
5.1 Gennemgang af processen i den tematiske kodning	34
5.2 Tematisering ud fra tematiske kodning	36
5.2.1 Nuet	36
5.2.2 Rammen	37
5.2.3 Interaktion	38
5.2.4 Initiativ	39
5.2.5 Ændringer	41
5.2.6 Arousal	41
5.2.7 Kropssprog	43
5.3 Opsætning af syntese i heptagon	43
5.3.1 Sammenfatning og delkonklusion	44
5.4 Gennemgang af processen i mikroanalysen	46
5.4.1 Læsevejledning:	48
5.5 Mikroanalyse	49
5.5.1 - Ændring 1: Session 5	49
5.5.1.1 klip 1	49
5.5.1.2 klip 2	50
5.5.1.3 klip 3	52
5.5.1.4 klip 4	53
5.5.1.5 Beskrivelse af analyse og fortolkning af klip 1-4 - 1. sekvens	54
5.5.2 - Ændring 2: Session 6	56
5.5.2.1 klip 1	56
5.5.3 - Ændring 3- Session 7	58
5.5.3.1 klip 1	58
5.5.4 - Ændring 4 - Session 10	59
5.5.4.1 klip 1	59
5.6 Opsummering:	61
5.7 Opsætning af syntese i heptagon	62
6. Diskussion	64
6.1 Diskussion af begreberne initiativ og interaktion	64
6.2 Diskussion af fund fra den tematiske analyse	65
6.2.1 Nuet	65
6.2.2 Rammer	66
6.2.3 Initiativ og interaktion	66
6.2.4 Kropssprog og arousal	67
6.3 Fund fra mikronalaysen	67

6.3.1 Ændring 1	68
6.3.2 Ændring 2	68
6.3.3 Ændring 3	68
6.3.4 Ændring 4	68
6.3.5 Diskussion af læring og selvhjulpenhed i musikterapi	69
6.4 Diskussion af rammernes indvirkning på nærvær	69
6.5 Diskussion af metodevalg	71
6.5.1 Dataudvælgelse, transskription & kodninger	71
6.5.2 Diskussion af anvendt litteratur	72
6.5.3 Diskussion af slutningsmetode og videnskabsteoretisk tilgang	72
6.5.5 Diskussion af validitet	73
7. Konklusion	73
7.1 Besvarelse af problemformulering	73
8. Perspektivering	74
Litteraturliste	75

Kapitel 1 Introduktion

Allerede på min rundvisning, inden jeg er startet i praktik, bliver der peget ned i enden af en græsplæne hvor der står en pavillion. *“Ja der inde er Liva, hende har de ansatte godt nok svært ved”* siger vedkommende der viser mig rundt. *“De kan ikke rigtig kommunikere med hende, og hun er udadreagerende. Så jaa. lige nu sker der ikke så meget med hende.”*

Jeg siger med det samme *“Hende skal jeg møde, det glæder jeg mig til.”*

Ved mit første møde ugen efter, åbnede pædagogen døren, jeg sagde hej mens jeg stod uden for rummet og så lukkede pædagogen døren igen. Det virkede fra pædagogens side som om det var af respekt for hvad eleven kunne rumme. Jeg blev fortalt, at alle møbler var boltet til gulvet og at pædagogen var lidt bekymret for alle de ting, jeg ville have med ind i rummet. Jeg var lidt nervøs den første gang, men ikke mere end jeg gik ind og sang et par sange, og jeg havde raslen med, som jeg gav hende uden instruktion til hvordan den skulle bruges. Efter at have holdt den et minuts tid lagde hun den ned i mit net igen. Da vi gik ud, sagde pædagogen at det var gået rigtig godt og at hun normalt ville have smidt raslen i stedet for at lægge den.

Her var der mange spørgsmål, der meldte sig for hvordan ville det overhovedet være muligt at danne en relation? Ville opgaven være for stor til et så forholdsvis kortvarigt praktikforløb? Hvordan skulle jeg introducere instrumenter og sange til hende og ville det være for overvældende?

1.1 Indledning

Det musikterapeutiske forløb har fundet sted i mit 9. semesters praktikforløb, som en del af kandidatuddannelsen i musikterapi på Aalborg universitet. I løbet af de 5 års uddannelse er der løbende indlagt tre praktikker, den tredje og sidste varer 4 måneder og i denne praktik, praktiserede jeg på en STU i Jylland. Dagtilbuddet STU står for *Special-Tilrettelagt-Ungdomsuddannelse*, er en 3-årig uddannelse for unge mellem 16 og 25 år med særlige behov, generelle indlæringsvanskeligheder, udviklingsforstyrrelser og psykiske vanskeligheder. Skolen har åbent mandag til fredag og en skoledag kan vare fra 8-14. Elevernes dage og uger er individuelt planlagt efter hvad den enkelte elev kan rumme og er indrettet så eleverne også kan være i erhvervspraktik i nogle af ugens dage, hvis de kan det.

Derudover var jeg tilknyttet et beskæftigelsestilbud, for borgere med svære fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, i alderen fra 18 og op. Nogle elever vil efter endt STU blive tilbudt plads på beskæftigelsestilbuddet. Dette bliver eleven Liva, der er den centrale person i dette speciale.

Casen, der danner grundlaget for dette speciale er et ud af flere forløb, jeg har haft på de 4 måneder. Overordnet har jeg under forløbet haft følgende forløb:

- 3 længere individuelle forløb (6-12 sessioner), med elever der havde psykiske og fysiske funktionsnedsættelser.
- 2 kortere forløb (2-3 sessioner), hvor den ene elev havde svær ADHD og den anden elev havde autisme.
- 5 sessioner med 1 gruppe med to borgere med svære funktionsnedsættelser.

- Samt faciliteret emneugen “*Leg med lyd*” med tre elever, med forskellige psykiske og fysiske problematikker.

Det videre forløb med Liva

Da jeg efterfølgende skulle planlægge forløbet med Liva, var der to ret modstridende tanker, der var meget fremtrædende for min måde at gå ind i forløbet og i relationen til Liva. Det ene var hvor vigtigt det ville blive med nogle klare og letforståelige rammer og den det andet forekom sig mere i form af en stærk følelse af at, hvis det havde mig, der ofte sad i skurvognen ville jeg hige efter og have ønske om at få medbestemmelse og selv at kunne tage styring. De to ting blev starten på planlægningen og her falder musikken og de musikalske rammer så godt i spænd med de tanker. Generelt er sange og sanglege bygget op som små let genkendelige rammer, med melodier og kadencer, der hjælper os til at forstå hvor sangene starter og slutter. Samtidig er musikken aldrig definitiv, særligt hvis man ser den i et musikterapeutisk lys, når vi former musikken selv og sammen, er der ikke andre end os der beslutter hvordan den skal lyde. Vi kan skifte tekst, melodi, tempo og volumen som vi ønsker og i modsætning til fx et puslespil er der ikke nødvendigvis nogen rigtig eller forkert måde at sætte tingene sammen.

Liva og jeg fandt sammen en vej og musikken viste sig at være et godt rum og ramme til at opbygge en relation med Liva, i anden session får jeg titlen som “*sød dame*” og i midten af forløbet skifter det til “*Elisabeth, min ven*”. Men ligeså god som rammen og strukturen er for, at Liva kan følge med, bliver det også hurtigt klart for mig at en låst struktur og ramme kan have den bagside, at det fylder for meget det, som er sket og hvad, der skal om lidt, og det ‘nu’ man er i får mindre betydning fordi at det vigtigste bliver selve rammen. Derfor satte jeg mig midt i sessionen en ny målsætning om at “Skabe og forlænge *signifikante øjeblikke* af tilstedeværelse og nydelse af nuet”. Selve termen *Signifikante øjeblikke*, vil ikke blive brugt som hovedterm i dette speciale, da det er mit ønske at kigge bredere og mere åbent på temaet. I terapien var der et ønske om, at eleven skulle være til stede i og nyde nuet, som det nu var og ikke have så travlt med at komme videre. Det er i dette speciale blevet beskrevet med ord som *i nuet*, *tilstedeværelse* og *nærværende øjeblikke*. På trods af at det var en stor målsætning at sætte sig, når man har udgangspunktet i mente, blev det som sessionerne skred frem mere klart for mig at eleven rykkede sig og eleven blev mere tilstedeværende og de nærværende øjeblikke begyndte at opstå.

1.2 Problemfelt

Denne case drejer sig om en person, som udenfor musikterapirummet, beskrives til at være udadreagerende og som har svært ved at interagere med sine omgivelser og udtrykke sine behov og ønsker. Der både i og udenfor musikterapirummet har brug for struktur og rammer men samtidig har tendens til at blive fanget i og blive så optaget af formen på disse rammer at eleven får svært ved at være i nuet og nyde indholdet og i det hele taget interagere i rammen.

Jeg vil i dette speciale undersøge hvordan rammerne er bygget op om musikterapien og hvordan der løbende bliver ændret på rammerne for at komme nærmere de nærværende øjeblikke.

Rammerne er i dette speciale et bredt udtryk for den kontekst eller de forhold der er om og i en given musikalsk aktivitet. Dette kunne fx omhandle hvordan en musikalsk aktivitet udføres helt konkret, hvordan den er blevet præsenteret, hvor man befinder sig i rummet når man spiller, hvordan rutinerne er før og efter en given aktivitet mm. Jeg er både interesseret i hvordan musikterapeuten ændrer rammerne bag kulissen men også hvordan eleven får rum og plads til medbestemmelse, styring og

hvordan, det viser sig i sessionerne i praksis og igen hvordan dette har en sammenhæng til de nærværende øjeblikke.

Nærværende øjeblikke bliver i specialet brugt om tidspunkter hvor, elev og musikterapeut inden for en ikke specificeret tidsramme, er nærværende sammen om noget, der forbinder dem til nuet, i form af øjeblikke, der føles specielle. Min definition af nærværende øjeblikke er inspireret af professor i musikterapi Gro Trondalens term *Signifikante øjeblikke*, som beskrives på følgende måde:

”Signifikante øjeblikk” står for et samspill som innebærer en tosidig emosjonell tilgjengelighet, der det relasjonelle uttrykket blir gjensidig regulert gjennom musikalske og mellommenneskelige virkemidler. Denne gjensidige reguleringen blir synlig på det konkrete plan gjennom dynamiske og prosessuelle kvaliteter som lyd, gester og bevegelse. På det non-verbale planet aktiveres indre bilder, kroppsopplevelser, tanker eller affekter, og kan bidra til en gjensidig anerkjennelse av intersubjektiv karakter.” (Trondalen, 2004 s. 26).

1.3 Menneskesyn og værdigrundlag

I denne praktik har jeg arbejdet med lærere, pædagoger og håndværkere.

Praktikstedet arbejder indgående med en målbasert læringsform, der fungerer således, at borgere og elever selv er meget involverede i, hvilke mål der bliver sat og hvordan der arbejdes med dem. Dette er selvfølgelig meget individuelt ud fra den enkeltes funktionsniveau.

Denne målbaserte læringsform har passet fint ind i praktikkens formalia med behandlingsoplæg og målsætning for forløbet. Læringsformen betyder dog også, at det som terapeut i nogle situationer har været en udfordring at give eleverne et rum, hvor vi kan fordybe os uden nødvendigvis at føle at man skal lære noget. Dette grundet elevernes higen efter at lære at spille noget bestemt og de produktorienterede og målorienterede tanker der præger deres uddannelse.

Som musikterapeut i denne praksis er jeg ud over de udviklingspsykologiske, neuropsykologiske og musikterapeutiske teorier og inspireret af læringsbaseret teorier som psykologen Lev Vygotskij's *zonen for nærmeste udvikling* i arbejdet med eleverne på skolen.

1.4 Problemformulering

Med afsæt i casen om Liva, vil jeg i opgaven undersøge følgende problemformulering:

Hvordan er rammerne i et musikterapeutisk forløb med en elev med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, hvordan udvikler musikterapeuten rammerne videre, og hvilken indvirkning har de på nærvær i forløbet?

1.5 Disposition

Dette speciale er inddelt i otte kapitler.

- **Kapitel 1** indeholder en inddeling i problemfeltet, specialets problemformulering, menneskesyn og værdigrundlag samt et afsnit om etik.
- **Kapitel 2** en gennemgang af relevant teori inden for den udvalgte klientgruppe samt relevant teori om musikterapi med målgruppen. Herefter kommer der en gennemgang af de teorier som jeg har været inspireret af under mit praktikforløb og som derfor også bliver refereret til i analysedelen som en del af min forforståelse.
- **Kapitel 3** er en gennemgang af casen og rammerne omkring det. Herunder, de fysiske rammer, aktiviteter og rammerne herom, hvor der indtræder ændringer og til slut en oversigt over varigheden af sessionerne forløbet igennem.
- **Kapitel 4** indeholder specialets videnskabsteoretiske tilgang og metode.
- **Kapitel 5** består af to analyser:

En tematisk analyse der ud fra mine sessionsnotater undersøger hvilke tanker, der ligger til baggrund for de ting der ændres i rammerne, samt hvordan rammerne påvirker elevens evne til at være i nuet og de nærværende øjeblikke. Den tematiske analyse skal ende ud i en oversigt over temaer, der vil give et syn på, hvordan de forskellige temaer folder sig ud og forholder sig til hinanden.

Mikroanalyser af de ændringer, der sker i musikaktiviteten "Langt ude i skoven"

Ud fra videomaterialet er der lavet transskriptioner i ELAN 6.8 af de ændringer der sker i rammen "Langt ude i skoven". Der er transskriberet fra fire sessioner: Session 5, 6, 7 og 10. Den første sekvens er ydere delt op i fire klip, mens de resterende tre består af et klip. Sekvenserne er analyseret påfokuspunkterne: *Opmærksomhed, interaktion i rammen og initiativtagning*.

De to sidstnævnte fokuspunkter er inspireret af mine fund i den tematiske analyse.

- **Kapitel 6** indeholder specialets diskussion, hvori analysens fund, begreber og metode vil blive diskuteret.
- **Kapitel 7** er konklusion og perspektivering.

1.6 Etiske overvejelser

I mit praktikforløb og i indsamlingen af empiri, har jeg arbejdet ud fra retningslinjerne for etik udstedt af Musikterapeutforeningen (2016). Under mit praktikforløb har jeg deltaget i praktikforberedelse og arbejdet under supervision under Aalborg Universitet.

I udarbejdelsen af specialet er gældende lovgivning om databeskyttelse (Datatilsynet, 2022). Personlig data og andre informationer der kan føres tilbage til personen i casen er derfor sløret. Der er indhentet samtykkeerklæring som er vedhæftet i bilag 6.

Kapitel 2 Teori

I følgende afsnit redegøres for børn og unge fysiske og psykiske funktionsnedsættelser.

Efterfølgende vil jeg fremlægge teorier og temaer, som har været brugbare for min måde at arbejde musikterapeutisk på.

2.1 Fysiske og psykiske funktionsnedsættelser

Fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, herefter FPF, er den betegnelse, der bruges inden for serviceloven (Serviceloven, 2022), og den betegnelse, der generelt vil blive brugt i specialet. De neurologiske eller genetiske skader der medfører FPF, er ofte medfødte eller opstået meget tidligt i livet. Årsagerne til FPF er mange og funktionsniveauet og hermed også de udfordringer der følger, spænder bredt, derfor vil der også være stor forskel på behovet for hjælp og støtte. Ud fra det internationale diagnosesystem ICD-1 (2022), beskrives det som *Mentale- , adfærds- og/eller neuropsykologiske udviklingsforstyrrelser* og er karakteriseres ved:

“Mental, behavioural and neurodevelopmental disorders are syndromes characterised by clinically significant disturbance in an individual's cognition, emotional regulation, or behaviour that reflects a dysfunction in the psychological, biological, or developmental processes that underlie mental and behavioural functioning. These disturbances are usually associated with distress or impairment in personal, family, social, educational, occupational, or other important areas of functioning.” (ICD-1, 2022)

På Socialstyrelsens hjemmeside (2019), beskrives målgruppen som mennesker med udviklingshæmning og kan bla. have følgende problematikker:

- Kommunikative udfordringer
- Udfordringer ved at forstå andre og tilpasse sig sociale sammenhænge
- Udfordringer ved at forudse konsekvensen af egne og andre handlinger
- Opmærksomheds- og koncentrationsbesvær
- Hukommelsesvanskeligheder
- Følelsesmæssige- og adfærdsmæssige udfordringer (Socialstyrelsen, 2019).

Når et menneske har en medfødt nedsat funktionsevne, går det også ud over personens evne til at regulere sine følelser. Et umodent nervesystem bliver derfor nemt over eller understimuleret af relativt lidt ydre eller indre stimuli. Dette kan skabe stor følelsesmæssig ubalance og følelsesmæssige tilstande kan hurtigt skifte, hvorpå følelserne ofte opleves som værende i yderpolerne, fx tryk/utryk, nærvær/fravær, i ro/ude af sig selv, sikker/usikker mm (Møller, 2021).

2.2 musikterapi med børn og unge med FPF

Lektor i musikterapi Ulla Holck beskriver hvordan musikterapi med børn og unge med FPF har en lang tradition bag sig, med de ældste caseeksempler, der går tilbage til 1940'erne. Musikterapien tager i dag udgangspunkt i neuro- og udviklingspsykologi og har ofte fokus på arousal, affektive relationserfaringer, socio-kommunikative samspil og identitet (Holck, 2014). Typiske henvisningsgrundlag kunne være at styrke udadrettet opmærksomhed, sociale færdigheder,

koncentration, tidlige former for kommunikation og sproglyde/ sproglig kommunikation. Yderligere kan der henvises grundet følelsesmæssige og relationelle problematikker.

Musikken har en evne til at vække en udadrettet nysgerrig, også hos børn og unge, der har svært ved at rette og fastholde deres opmærksomhed. Børnene kan dog hurtigt blive overstimuleret (Schwartz, 2013, her refereret i Holck, 2014), derfor arbejder musikterapeuter ofte med improvisatoriske metoder med denne klientgruppe, så de hurtigt kan matche eller ændre arousalniveauet med spændingselementer i musikken. Når denne nysgerrig er skabt, er det næste skridt at kanalisere denne opmærksomhed over på samspillet med musikterapeuten får hermed at kunne arbejde med nogle af de førnævnte problematikker (Holck, 2014).

Tidligt samspil har en underliggende fælles fornemmelse af puls og gentagelser af korte ytringer, hvilket gør det nemmere for spædbarnet at interagere. I musikterapi kan disse træk forstærkes så samspillet indeholder mange af de samme elementer som det tidlige samspil, samtidig med at interaktionen gøres mere alderssvarende (Holck, 2002, 2007, her refereret i Holck i 2014). Denne musikalske forstærkning af de tidlige kommunikationsformer kan udvikle sig til også at indebærer leg med sproglyde og kan inkludere udpluk af prækomponeret sange.

2.3 Kernebegreber og tanker fra Anne Steen Møllers musikterapeutiske arbejde

Musikterapeut Anne Steen Møller har gennem tredive år arbejdet musikterapeutisk med voksne, der har fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Møller beskriver i sin bog *“Musik, Leg og Liv”* (2021), hvordan mødet med denne klientgruppe er umiddelbar og ofte handler om hvorvidt de føler sig trygge eller utrygge i situationen. Personer med FPF kan i mødet med verden og relationer, udvikle forskellige strategier og måder at være til på, hvor man føler sig bedre sikret eller beskyttet. Strategierne, som Møller kalder for *værn*, kan både forekomme distancerende, ved at man trækker sig fra sociale sammenhænge eller nærgående ved fx at tage teten i en samtale for at få en følelse af kontrol. Værn kan være nødvendige, men kan også blive begrænsende faktorer hvis de tager overhånd, nogle værn bør derfor erkendes og overvinde så relationer ikke bliver overfladiske. Hvis man formår at bryde med nogle af disse værn vil man kunne opleve at der opstår nærhed i samværet, som efterhånden giver gensidig tilknytning og hermed dybde i relationen (Møller, 2021).

Møller deler det op i psykiske og fysiske værn. De mest almindelige former for psykisk værn beskrives af Møller som værende:

Psykisk værn	Fysiske værn
- Taleværn - Lave høje lyde - Skærme ansigtet - Trække sig ind i sig selv - Undgå fysisk berøring (s. 31).	- Gangværn - Sidde eller ligge ned det meste af tiden, evt. et bestemt sted - Lege med fingrene - Holde arme og hænder tæt ind til kroppen, evt. gemme armene under trøjen - Holde kroppen og/eller arme og ben låst i bestemte stillinger - Manipulere med ting og snore o.l

Møller beskriver yderligere hvordan man som musikterapeut, og personale kan møde personer med FPF, hvor de er og med en glæde, lyst og omsorg så de føler sig set og for mod på at være mere tilstede, så dybere relationer og følelser kan opstå. I samspillet vil man være primær initiativtager og når man skaber form og indhold må det ske i samarbejde med borgerne med udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger og interesser. Som igangsætter kan det hjælpe at have en fleksibel, legende og kreativ tilgang til måden at være sammen på eller de aktiviteter der igangsættes, dette giver en lethed i samspillet der kan gøre det lettere for begge parter at interagere i relationen, når der ikke er noget rigtigt og forkert udgangspunkt (Møller, 2021).

Anerkendelse og ros er også to begreber, der bliver brugt i flere forskellige sammenhænge i bogen og beskrives som værende af to forskellige kvaliteter i opbygningen af selvværd og selvbevidsthed. Ved anerkendelse, sker anerkendelse alene på det faktum at personen *er* og det værdsættes i anerkendelsen. Forud for ros ligger en handling eller måske et samarbejde, på baggrund af sine bestræbelser, vil en person føle sig set og hørt gennem rosen, hvilket kan føre til at der kan gives slip på sin selvbeskyttelse eller værn i bestemte sammenhænge, for at kunne deltage aktivt i samspillet (Pedersen, 2019, her refereret i Møller, 2021).

2.4 Rammer

Fra spædbarnsforskning ved vi at spædbarnet tidligt udvikler forventning til bestemte rækkefølger og procedurer (Holck, 2002), disse gentagne, velkendte handlingssekvenser, kalder Psykologen Jerome Bruner (1983) for *formater*. Gennem en række gentagne men dog varieret formater med forældrene, danner barnet generaliseret erfaringer, som Bruner beskriver som handlingsrepræsentationer (Bruner, 1983). Formatet vil løbende videreudvikles så det passer til barnets udvikling, med den underliggende struktur at en opbygget forventning hos barnet bliver udløst. Ifølge Bruner er dannelsen af formater og handlingsrepræsentationer, vigtige elementer for den senere sprogudvikling, da de skaber en fælles ramme om mor og barn. Denne fælles forståelsesramme er et grundlæggende element for alt kommunikativt samspil, og vil forblive et element i samspillet selvom strukturen omkring rammerne er mere strikts desto yngre barnet er. Parallelt med at der bliver opbygget nye samspilsformer og underliggende strukturer, vil barnet overtage de gamle (Bruner, 1983, Holck, 2002).

Opbygning af fælles struktur i samspillet er ikke udelukkende vigtig for barnet. Musikterapeuterne Hauge og Tønsberg pointerer med henvisning til Bruners begreb *formater*, vigtigheden af rammedannelse i form af formater, når samspillet der er besværliggjort at den ene parts kommunikative handicap. Den genkendelige formatstruktur vil gøre at den voksne lettere kan svare barnet på en meningsfyldt måde, da rammen kan støtte op om barnets kommunikative udtryk (Hauge & Tønsberg 1998). Denne struktur, der dannes om barnet kan beskrives som et *stillads* (eng. *scaffolding*). Bruner beskriver hvordan man kan sætte rammerne op “To make the child’s entry easy and *successful* and then gradually pulling back and handling the role to the child as he becomes skillful enough to manage it” (Bruner, 1983, s. 60).

2.5 Lev Vygotskij- Zonen for nærmeste udvikling

Samspillet ses af psykologen Lev Vygotskij som det centrale i alt læring og udvikling. Samspillet har betydning fra livets start, og starter i samspillet med den primære omsorgsperson for senere at udvides fra samspil i hjemme til også at indgå i sammenspil i institutioner og skoler. Vygotskijs påstand er at barnets kompetencer ikke udelukkende er bundet op på barnets *aktuelle* udviklingsniveau, men også på barnets *potentielle* udviklingsniveau (vygotskij, 1978, her refereret i Bråten, 2006). Det potentielle udviklingsniveau betegner de næste mulige udviklingstrin, *zonen for nærmeste udvikling*. "En indlæring er kun god, dersom den går forud for udviklingen. I så tilfælde vækkes en hel række funktioner, der befinder sig på et modningsstadium, og som ligger i den nærmeste udviklingszone" (Vygotskij, 1974: s. 291, her refereret i Smidt, 2011: s. 121).

Det potentielle udviklingsniveau opnås ifølge Vygotskij gennem guidning eller i et samarbejde. Her tillægges samarbejdspartneren afgørende betydning og beskrives af Vygotsky som *den kompetente anden*. Formår barnet i samspillet at blive opmærksom på sit potentielle udviklingsniveau, bliver barnets naturlige nysgerrighed udfordret og hermed udviklet (Bråten, 2006).

Termen *scaffolding* bliver også brugt om Vygotskij teori om *den kompetente anden* persons rolle til at føre barnet videre fra *præstationsniveau* til det *potentielle niveau* (Smidt, 2011). Smidt beskriver hvordan den kompetente anden kan have en støttende funktion, som først bliver fjernet og barnet er klar til at klare opgaven selv. Det uddybes at den støtte der gives må indebære så lidt mulig indgriben som mulig, hvilket forudsætter at den kompetente anden har tilstrækkelig opmærksomhed på barnet, og forstår hvad det er i gang med, og dermed hvilken hjælp det behøver. Det beskrives yderligere hvordan denne form for hjælp kræver stor kompetence i kombination med tæt, lydhør observation, da en indgriben på et forkert tidspunkt ville kunne forstyrre barnets planer (Smidt, 2011).

Ud fra en pædagogisk synsvinkel er elevens personlige erfaringer altafgørende i oplæringsprocessen og oplæring bør derfor ifølge Vygotskij opsættes på en sådan måde at eleven oplærer sig selv. Det handler altså om at finde nogle af barnets naturlige interesser, evner og ressourcer og indlejre dem i en sammenhæng, der er i barnets zone for nærmeste udvikling (Lindqvist, 2004).

2.6 Kjeld Fredens - Grundlæggende principper for udvikling.

Hjerneforskere Kjeld Fredens (2018), beskriver i sin bog, "*Læring med kroppen forrest*" fire grundlæggende principper indenfor udvikling. Fredens beskriver overordnet hvordan kognition ikke kun er processer i hjernen, men at mennesker skaber mening med sine handlinger ud fra det samspil handlingerne udspiller sig i. Læring og udvikling sker i samspillet mellem kroppen, hjerne og omverden, hvilket betyder at læringen skal krops- eller sans-liggøres før der sker udvikling, hvilket også beskrives som *Embodiment*. Efter inspiration fra Møllers (2021), udgangspunkt i FPF, beskrives Fredens (2018) fire grundlæggende principper:

1) Læring sker gennem kropslige sansninger og handlinger, derfor er opmærksomhed og sanseindtryk centrale elementer i læringsprocessen når nogen skal tolke og opfange kontinuitet og sammenhæng i en given situation. Derudover vil det ubevidste samt tidligere sociale og kulturelle erfaringer påvirke den måde man går til en opgave på og ens forståelse af samme.

2) Den kontekst som en udviklings- og/eller læringssituation er bygget op omkring, påvirker tænkning, sansning og følelser og styrer i høj grad også handlinger. Derfor kan man fremme læring ved at ændre konteksten, så dele af situationen stadigvæk er kendte mens andre er nye.

3) Sociale relationer har stor indflydelse på læring, i særlig grad for personer der ikke selv kan udvide deres erfaringsverden. Når man lære foregår det ofte gennem iagttagelse og ved at efterligne andres handlinger, hvilket Møller beskriver kan gøre at borgere selv begynder at tage initiativer.

Musikaktiviteter og leg tilegner deltagerne sig sociale normer og nye samværsformer når de synkroniseres med hinanden, og oplevelser og følelser deles.

4) Bevidst og ubevidst læring beskrives af Fredens som de to måder vi tænker på. Langt det meste af det man lære foregår primært gennem ubevidst læring, men de to læringsformer forudsætter hinanden, da det er to komplementære former for tænkning, og beskrives som hurtig og langsomt tænkning. Dette kan forklare hvorfor gentagelse af små musikalske lege og andre samhandling, over lang tid, er så vigtigt da sansninger og handlinger på denne måde lagres som kropslige erfaringer. Hvilket kan ses når deltagerne kan huske hvad der skal ske, ved blot at se de remedier der knytter sig til legen (Fredens, 2018; Møller, 2021).

2.7 Window of tolerance

Window of tolerance er et begreb der bruges til at område, hvor *arousal* er på et optimalt niveau i forhold til forståelse, koncentration og ydeevne (Siegel, 1999). Det er derfor også i denne tilstand at personer typisk til være åbne for nye erkendelser, processer og læring. Eide-Midtsand uddyber dette ved at skrive at når en person når over sit *window of tolerance*, herefter *tolerancevindue*, er man i *hyperaktiv*, hvilket vil sige at arousal er for høj. Mens man er *hypoaktiv* hvis man er under sit *tolerancevindue*, hvilket derimod vil sige at arousal er for lav (Eide-Midtsand, 2017).

Siegel skriver i bogen "The developing mind" fra 1999 at nogle mennesker har store udfordringer ved at komme sig efter alle typer af *følelsesmæssig oversvømmelse*, som han beskriver den tilstand hvorpå man bliver så overvældet af følelser at det trigger ens *kamp-flugt-instinkt*, og her med *kapre* hjernen (Siegel, 2002; Manes, 2013). For mennesker som hvor dette er en realitet kan livet blive et forsøg på at undgå situationer der kan udløse stærke følelsesmæssige reaktioner. De kan udvikle defensive forsvarsmekanismer, for at holde sig selv i balance. Disse mennesker har et lille tolerancevindue hvilket kan påvirke hele deres personlighed og måden de håndterer verden på (Siegel 1999).

Siegel beskriver at alle har en tærskel for hvor meget stimuli man kan håndtere, her bliver *kamp-flugt-instinktet* hurtigt sat ind. Et lille *tolerancevindue* kan udvides og dermed modificeres gennem nye erfaringer i et trygt miljø (Siegel, 1999).

Kapitel 3 Casebeskrivelse - Musikterapi med Liva

3.1 Dataindsamling på case

Jeg har gennem et fire måneders praktikforløb på en STU i jylland, indsamlet data bestående af noter og videomateriale fra et individuelt musikterapiforløb. Ud af forløbets tolv sessioner, blev session fem-tolv filmet. Jeg har filmet videomaterialet med et videokamera på stativ, som jeg har rykket rundt efter hvilke aktiviteter vi laver. Den første gang der bliver filmet (session 5), hjælper en pædagog med styrer kameraet, i de følgende syv sessioner er det kun elev og musikterapeut der er til stede i rummet under videooptagelserne.

Mellem hver session har jeg lavet et fast udgangspunkt for mine sessionsnotater, der fungerer som "et overblik over sessionen". Dette faste udgangspunkt for sessionsnotaterne har jeg udarbejdet før praktikkens start, med et ønske om at optimere mine noter så de blev mere egnede til det efterfølgende projekt - dette speciale. Jeg har derfor formuleret elleve spørgsmål/temaer som noterne tager udgangspunkt i og derudover lavet et afkrydsningssystem med varighed i minutter, om det er optaget og om og hvor jeg finder spændende indhold på en evt optagelse. Udgangspunkt for sessionsnotaterne er sat op med både afkrydsningsboks, forslag til uddybninger og en vas-skala for klientens "motivation for terapien". De resterende temaer og spørgsmål lyder: *Musikalske aktiviteter, verbal dialog, fysisk/kropssprog, bearbejdning af aktiviteter, følelser, din følelse/fornemmelse efter sessionen, hvad er du nysgerrig på?, hvad gik godt?, hvad gik dårligt?/var der misforståelser? og næste gang vil jeg:.* Denne opsætning af før defineret formuleringer har mindske graden af eftertænkninger i mine noter og gjort at noterne i højere grad er sammenlignelige og alsidige.

Dette udgangspunkt for sessionsnotaterne er vedhæftet som bilag 1. Sessionsnotaterne er udfyldt efter hver session hvilket giver et samlet antal sessionsnotater på tolv.

Det er ud fra dette datamateriale at den tematiske analyse i afsnit 5.2 er blevet til.

3.2 Casebeskrivelse - Liva

Eleven, som casen omhandler er nitten år, bor hjemme hos sin mor og er i aflastning i weekenderne. I journalpapirer om Liva beskrives hun til at have svære funktionsnedsættelser, autistiske træk, epilepsi, cerebral parese og en mental retardering, men på trods af hendes omfattende handicap er der beskrevet meget lidt om hende. Livas kontaktpædagog beskriver, at de oplever Liva som en generelt glad og smilende ung kvinde, der godt kan lide gamle børnesange og kender mange af dem. Livas kontaktperson fortæller yderligere at hun har svært ved at udtrykke sig verbalt og følelsesmæssigt. Når Liva får svært ved at udtrykke sig oplever personalet at Liva bliver presset og motorisk urolig hvilket kan ende i at hun bliver udadreagerende, spytter og kaster med ting. Når det kommer dertil bliver det svært at få hende ned igen og hun bliver guidet til hendes eget rum i skurvognen, hvor hun er, til hun falder til ro. Nogle gange lykkes det ikke så kommer hendes mor og henter hende.

I følgende skriv beskrives den ønskede målsætning med eleven. Målsætning A, blev lavet umiddelbart efter første møde, mens målsætning B kom til efter tre-fire sessioner.

3.3 Terapeutiske Målsætning for musikterapiforløbet

A: At skabe et meningsfyldt samvær i en tryk og klar ramme.

Delmål: (At arbejde med at styrke...)

- Selvbestemmelse
- Aktiv deltagelse og inddragelse af kropsfornemmelse.
- Samspil og evnen til at være i en rolig og aktiv setting sammen med en anden.

B: Skabe og forlænge *signifikante øjeblikke* af tilstedeværelse og nydelse af nuet.

Metode

Forløbslængde: 2 gange ugentligt af 10-20 min med tanken om langsomt at forlænge sessionerne

A: At skabe et meningsfyldt samvær i en tryk og klar ramme.-

Ved at skabe en tryk relation og bruge et fast program af forskellige musikalske aktiviteter både receptive og aktive.

- Programmet består af: Fragtesange, musiklytning, spil på instrumenter, valg af sange ud fra sangkasse, afslapning på madras med guitarspil og sang.
- Herudover har jeg lavet piktogrammer der viser de musikalske aktiviteter, der i samarbejde med eleven, sættes op på elevens tavle inden sessionens start.

Selvbestemmelse: Blandt andet med sangkassen hvor hun selv vælger sange, i spørgsmål om vi skal synge eller lytte til en sang igen og medbestemmelse i hvornår sessionen slutter.

Aktiv deltagelse og inddragelse af kropsfornemmelse:

Med fagtesange og ved brug af sange hvor kropsdele indeholder fx sang med rasleæg hvor vi flytter ægget forskellige steder rundt på kroppen og i den sidste sang hvor vi arbejder med vejtrækning og synger om at slappe af i kroppen.

Samspil og evnen til at være i en aktivitet sammen med en anden:

Er et gentagende tema der spiller ind på alle aktiviteterne.

B: Skabe og forlænge *signifikante øjeblikke* af tilstedeværelse og nydelse af nuet.

Jeg vil facilitere de samme aktiviteter gennem forløbet. Men løbende vil jeg observere hendes adfærd og filme sessionerne for at finde steder at justere på musikalske og sociale parametre i ønsket om at forlænge de signifikante øjeblikke. Derudover vil jeg arbejde med relationsarbejdet. Musikalske rammer og parametre der skal facilitere ro og fordybelse i nuet. Samt undersøge hvilke sange hun kender og på den måde booste hendes motivation.

Uddrag af behandlingsoplæg, Elisabeth Lundin, Sep. 2021

Nedenstående afsnit beskriver hvordan musikterapeuten, skaber rammer i sessionerne, hvilke aktiviteter der bliver lavet, og hvordan rammerne er omkring disse aktiviteter og hvornår de musikalske aktiviteter ændre sig, med særligt fokus på ændringer i musikaktiviteten "Langt ude i skoven" der danner grundlaget for mikroanalysen i afsnit 5.5. De fysiske rammer om sessionerne skal være med til at skabe et billede af den samlede setting omkring casen.

3.4 De fysiske rammer

Eleven har sit eget rum i en skurvogn, der står ude på græsplænen, som ligger lidt afsides fra skolen. Rummet er ca. 12 kvm, sparsomt indrettet og møblerne er boltet fast til gulvet pga. tidligere episoder med udadreagerende adfærd. Væggene er hvide, på nær det store whiteboard der hænger over bordet. Her bliver elevens dag/uge visualiseret med piktogrammer, og det er også her, vi hænger piktogrammer op i forbindelse med musikterapien. Udover whiteboardet er der ikke andet på væggene, på nær to vinduer, som eleven ofte står og kigger ud af. Af løse genstande har eleven ofte en Ipad, en bamse og en *Push Pop Bubble* der altid ligger i højre side af sofaen. Det er her vi afholder musikterapisessionerne.

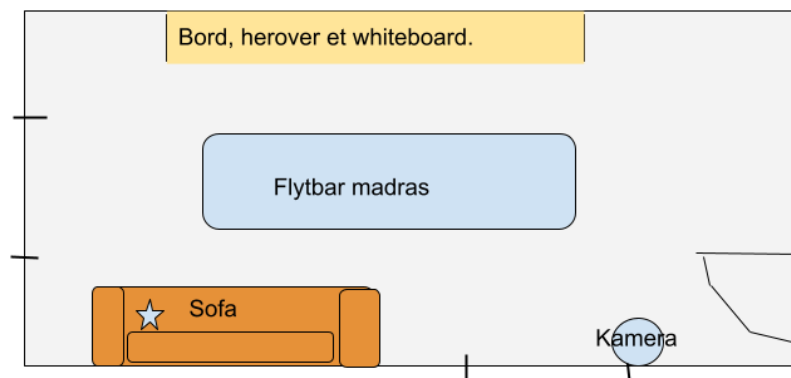


Fig. 1 - Visualisering af elevens rum

Når jeg kommer ind i rummet, har jeg, foruden mit kamera og stativ, min guitar og et net med en sangbog, sangkasse, lille højttaler, lille xylofon og piktogrammerne. I starten udviste personalet en vis bekymring for mængden af genstande, og da jeg begyndte med at filme, fik jeg at vide, at det var bedst, hvis kameraet stod så tæt som muligt på døren, jeg kunne komme ud igen med det, hvis hun blev udadreagerende.

Jeg har dog på intet tidspunkt oplevet udadreagerende adfærd, eller på anden vis oplevet at mine ting ikke blev behandlet med respekt i musikterapisessionerne.

De musikalske aktiviteter foregår enten på madrassen, som vi lægger ud på gulvet, eller på gulvet hvor vi står op. En session hen imod slutningen af forløbet var en undtagelse, hvor eleven besluttede at vi skulle sætte os på sofaen i stedet.

Når vi har en aktivitet på madrassen, sætter jeg mig ofte først på madrassen og der går som regel lidt tid, før Liva også sætter sig. Først skal hun lige finde xylofonen eller slå op på siden med sangen, og herefter skal hun ofte lige se, hvad der sker udenfor eller fortælle mig noget ud fra piktogrammerne. Hvis eleven begynder at miste koncentrationen ved at fx kigge ud af vinduet, begynder jeg at spille på guitar og Liva kommer og sidder med mig på madrassen. Her starter aktiviteten først rigtig, og her bliver den ofte ved, indtil vi afslutter den, eller Liva rejser sig igen, hvorved aktiviteten afsluttes.

3.4.1 Refleksion over de fysiske rammer

De fysiske rammer er faste. Ud over rullemadrassen, de få løse genstande og piktogrammerne kan man ikke ændre på de fysiske rammer. De hvide vægge og den skrabede møblering gør også at selve rummet giver meget lidt stimuli og dermed også meget lidt, der kan interageres med. Det står i stor kontrast til, når jeg kommer ind i rummet med mit udstyr, instrumenter og andre *remedier*. I sig selv fylder tingene fysisk i rummet og da de fordobler antallet af ting i rummet, kan de muligvis også påvirke eleven psykisk. Det er dog i samspillet med musikterapeuten, at de fysiske ting fylder rummet med lyde, stemninger, relationelle og fysiske interaktionsmuligheder, farver, følelser og musik. Rummet i sig selv er statisk i modsætning til musikterapeuten og de ting og elementer der indføres af samme, som er dynamiske.

Når madrassen ligger på gulvet, eller vi sætter os i sofaen, skaber den i sig selv en ramme om aktiviteten. Det er elevens fysiske kontakt med underlaget der er med til at bestemme, hvornår en aktivitet starter eller stopper.

3.5 De musikalske aktiviteter

Målet med sessionerne var, som beskrevet i afsnit 3.3, *at skabe et meningsfyldt samvær i en tryk og klar ramme*. Dette kommer til udtryk ved brugen af et fast program med forskellige musikalske aktiviteter; både receptive og aktive, og i musikterapeuten's tilstedeværelse og engagement, samt en ensartethed i den måde musikterapeuten agerer på, der kan være med til at skabe en tryk relation. Som illustreret i fig. 2 bestod programmet af forskellige sange, herunder fagtesange, sange der lyttes eller danses til og opøvning af sangen "Der sad to katte på et bord", herudover bevægelse til indspillet sang, improvisation, valg af sange fra sangkasse samt afslapning på madras med guitar og sang.

En af de måder, jeg har prøvet at skabe et meningsfyldt samvær på, er at sætte en ramme, hvor eleven har selvbestemmelse. Blandt andet med sangkassen hvor hun selv vælger sange, i spørgsmål om vi skal synge eller lytte til en sang igen og medbestemmelse i, hvornår en improvisation slutter. Eleven har også haft indflydelse på hvilke sange, vi har sunget og hvordan rammerne ændrer sig. Det har været vigtigt at finde måder, hvorpå eleven kunne deltage aktivt i aktiviteterne - gerne med inddragelse af hendes kropsfornemmelse. Dette har jeg bl.a. gjort med fagtesange og ved brug af sange, hvor kropsdele indgår - fx sang med rasleæg hvor vi flytter ægget forskellige steder rundt på kroppen, og den sidste sang hvor vi arbejder med vejtrækning og synger om at slappe af i kroppen.

Hver session bestod af seks musikalske aktiviteter, med mindre eleven stoppede sessionen før. Hver session havde en fast ramme med startsang og afslutningssang. De andre aktiviteter er løbende blevet justeret eller byttet ud, hvorfor nedenstående oversigt indeholder otte musikalske aktiviteter.

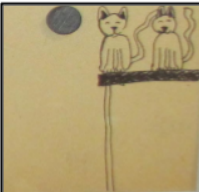
Oversigt over de musikalske aktiviteter					
	STARTSANG Kategori: FAGTESANG Sangtitel: Vi siger goddag til dag"	Beskrivelse: Sangen synges mens vi vinker, klapper på lå og i hænder i takt.		Kategori: BEVÆGELSE TIL INDSPILLET SANG Sangtitel: Inde i min hånd	Beskrivelse: Sangen afspilles på højttaler imens vi rykker et rasleæg hen til det sted der synges om
	Kategori: FAGTESANG Sangtitel: Drala	Beskrivelse: Elevens navn synges mens vi drejer hænderne i takt med stavelserne i navnet.		Kategori: FAGTESANGE + SANGE + DANS Sangtitel: Fx. Se den lille kattekilling, oles nye automobil mm.	Beskrivelse: Eleven vælger forskellige genstande fra en kuffert - Der hver symboliserer en sang.
	Kategori: IMPROVISATION	Beskrivelse: Eleven improviserer på xylofon og MT spiller guitar og synger		Kategori: OPØVNING AF SANG Sangtitel: Der sad to katte på et bord	Beskrivelse: MT ligger op til at eleven selv synger med på dele af sangen
	Kategori: SANG Sangtitel: "Langt ude i skoven"	Beskrivelse: Sangen synges mens vi sidder på en madras, MT akkompagnerer med guitar		AFSLUTNINGSSANG Kategori: SANG OG AFSPÆNDING Sangtitel: Det var sidste stop	Beskrivelse: MT synger sangen for eleven, der følger sangens anvisninger og vi trækker vejret dybt mellem versene.

Fig. 2 - Oversigt over musikalske aktiviteter fra sessionerne illustreret med tilhørende piktogrammer.

3.5.1 Piktogrammerne

Piktogrammerne, som jeg har lavet over programmet, er affotograferet i fig. 2. Inden hver session satte vi piktogrammerne op på elevens whiteboard og sluttede af med at tage dem ned igen, når sessionen var færdig.

I en devaluering skriver jeg om piktogrammerne:

Jeg har lavet forskellige piktogrammer der repræsenterer de forskellige musikalske aktiviteter; jeg laver med hende. Hun tog godt imod dem, og de havde med det samme den effekt, at hun forstod, hvor længe jeg skulle være der, og hvilke sange og lege jeg ville lave med hende.

Dog er det også min opfattelse, at piktogrammerne giver en udfordring. Nemlig at hun virker til at have travlt med at komme til den næste aktivitet. Hun står og tripper lidt og kigger hen på tavlen for at se, hvad det næste, vi skal, er. Inden jeg når ud af rummet, har hun gerne fortalt flere gange, hvad vi skal, i den rækkefølge der står, og at det slutter med, at jeg skal gå. Jeg tænker både at det er en hensigtsmæssig måde for hende at forberede sig selv på, hvad der skal ske, men også at det kan påvirke hendes evne til at være i nuet – og nyde det samspil vi har sammen.

Devaluering, skrevet af Elisabeth Lundin under praktikforløbet

3.5.2 Opsummering

Det musikalske program består af aktiviteter der vækker sanserne og elevens opmærksomhed både fysisk og kognitivt. Piktogrammerne er med til at skabe en fast og forudsigelig ramme, men jeg har også gennem forløbet været opmærksom på at piktogrammerne påvirker eleven på flere forskellige planer, bl.a. hendes evne til at være i nuet.

For at sessionerne ikke skal blive fastlåste, har jeg løbende valgt at ændre og justere på rammerne for hele tiden at være nysgerrig på hendes motivation, kunne give hende mere med-, og selvbestemmelse og for at komme nærmere mit andet mål, beskrevet i afsnit 3.3, at *skabe og forlænge signifikante øjeblikke af tilstedeværelse og nydelse af nuet.*

3.6 Forløbsoversigt

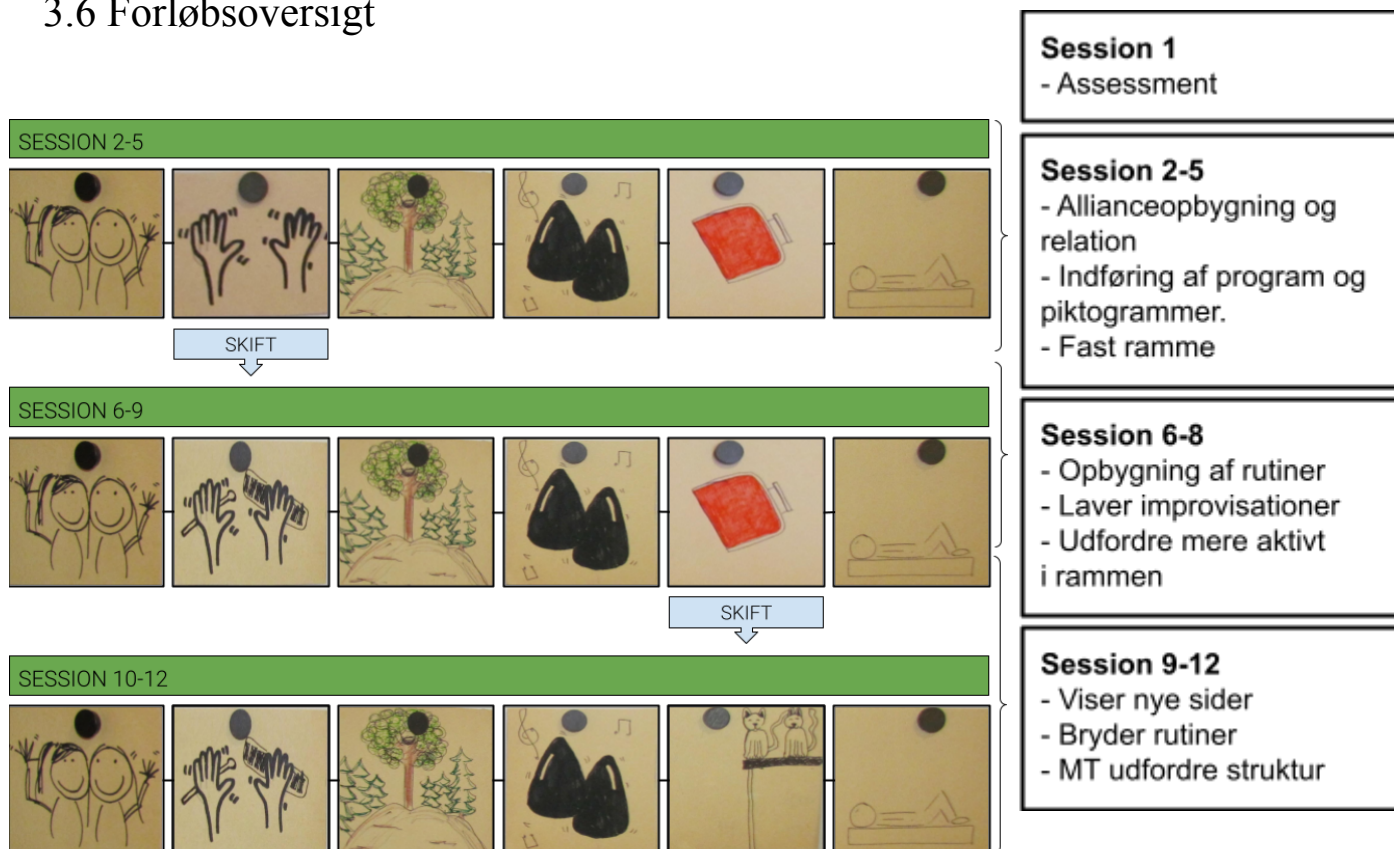


Fig. 3 - opsætning af ændringer i programmet i musikterapien.

Sessionsforløbet opdelt i fire faser. Faserne i sessionsforløbet kan ses i ovenstående figur, fig. 3, og opdeles overordnet således:

- **1 fase** (Session 1) Det først møde med eleven, hvor musikterapeuten sammen med en pædagog undersøger hvordan eleven tager imod musikterapeuten og det at musikterapeuten spiller på guitar og synger inde i hendes rum.
- **2 fase** (Session 2-5) Her begynder alliance- og relationsopbygningen. Her bliver den første version af programmet og piktogrammerne indført. Der bliver i fase to lavet små justeringer af musikterapeuten, dette kunne være længde på en sang og hvor mange sange eleven skal vælge i sangkassen. Ud over de små justeringer er rammen meget fast i denne fase
- **3 fase** (Session 6-8) Eleven kommer mere på banen og sammen opbygges rutiner. musikterapeuten udskifter "Drala-sangen" med en improvisation hvor eleven spiller på xylofon mens musikterapeuten spiller guitar og synger. musikterapeuten begynder nu mere aktivt at udfordre i rammen, fx opfordre musikterapeuten til at ægget kan balanceres på kroppen, man kan danse til de sange der synges og selv vælge hvad der synges om i "langt ude i skoven".
- **4 fase** (Session 9-12) Eleven viser nye sider og begynder fx at synge med i improvisationerne og laver sine egne sange ud fra rammen. Eleven bryder med de opbyggede rutiner og musikterapeuten udfordre strukturen på rammen ved at gøre den løsere.

3.7 Præsentation af empiri til analyse

3.7.1 Sessionsnotaterne

De tolv *sessionsnotater*, der har fungeret som et overblik over sessionen og som forberedelse til næste session, bliver genstand for den tematiske kodning. Udgangspunkt for sessionsnotaterne er beskrevet i afsnit 3.1.

Makroanalysen, der dokumentere ændringer i sessionsforløbet, baserer sig på en gennemgang af noter og videomateriale og er en del af dataudvælgelsesprocessen jf. afsnit 4.5.1. Der sker en del ændringer i musikaktiviteten "Langt ude i skoven". Ændringerne er ud fra noter og videomateriale beskrevet og illustreret i nedenstående afsnit. Det er ændringer fra denne musikaktivitet der indgår i mikroanalysen afsnit 5.5.

3.7.2 Langt ud i skoven

I fig. 4 er opsat en fremstilling af de syv ændringer der sker gennem forløbet i musikaktiviteten "Langt ude i skoven". Den horisontale stolpe af pile symbolisere hvilken session ændringen er sket i. De første tre ændringer sker før jeg er begyndt at filme sessionerne, dokumentationen for ændringerne er hermed fundet i sessionsnotaterne. Dette er synliggjort ved den grønne baggrund. De næste fire ændringer er dokumenteret ved at gennemse videomaterialet, forskellen er synliggjort ved at opsætte de sidste fire med en gul baggrund. Det er de sidste fire ændringer der vil blive analyseret i mikroanalysen afsnit 5.5.

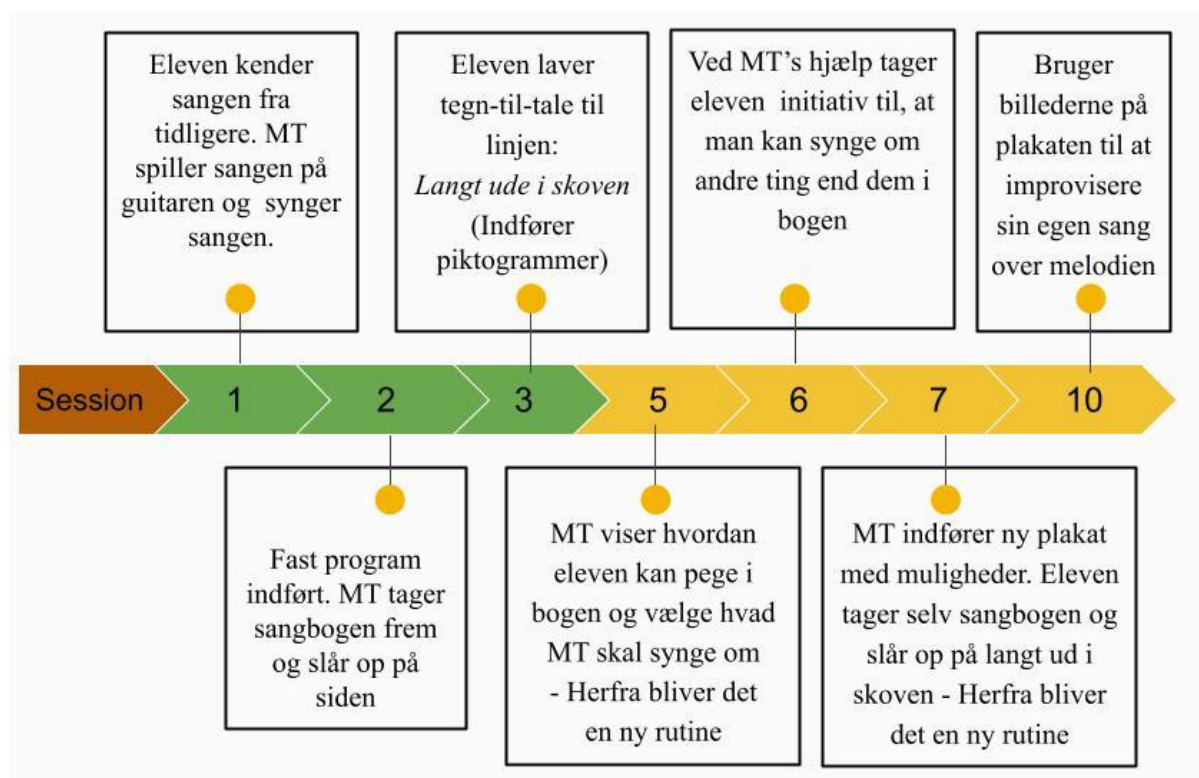


Fig.4 - opsætning af ændringer der sker i musikaktiviteten "Langt ude i skoven"

3.7.3 De 4 udvalgte ændringer

5

I sangbogen med sangen “langt ude i skoven” er der tegnet et billede af de ting der er oppe i træet, som bliver nævnt i løbet af sangen. I session fem viser musikterapeuten, eleven hvordan hun ved at pege på billedet i sangbogen, så kan vælge hvilken ting der skal være det næste der skal synges om i sangen. Dette er illustreret på billedet, Fig 5.

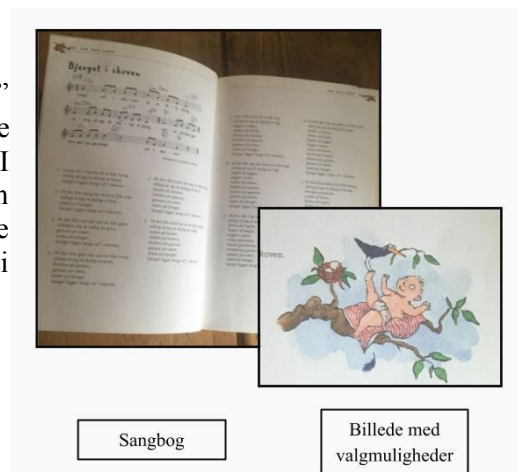


Fig. 5 - Billede af sangbog og billede med valgmuligheder.

6

Inden sangen er startet, begynder eleven af synge sange, hun starter med at synge sangen med de ting der er på billedet, fuglen og babyen. Så synger hun at babyen siger vræ, vræ, vræ og til slut synger hun barnevogn. musikterapeuten spørger ind til om der kunne være en barnevogn oppe i træet og om musikterapeuten og eleven skal prøve at synge dette, hvilket eleven nikker til.

7

musikterapeuten synger ikke efterfølgende om en barnevogn men indfører i session syv en plakat med femten muligheder, på den nye plakat er der både nogle af de samme ting som der var i bogen, men der er også flere nye ting.



Fig. 6 - Billede af sangbog, billede med valgmuligheder.

10

I session ti bruger eleven de nye ting på plakaten til at lave en længere sang over melodien “Langt ude i skoven”, ud over tingene på plakaten inddrager eleven også sig selv og musikterapeuten i sangen.

3.8 Sessionslængde

I kapitel 3 er det dokumenteret hvordan rammerne har været om forløbet, både de fysiske rammer, målsætningen for sessionerne og indholdet af sessionerne. Der er redegjort for hvornår rammerne har ændret sig, hvilke faser der har været og hvilke type noter der er blevet taget mellem sessionerne som forberedelse til næste session. Derudover er der lavet en gennemgang af nogle af de ændringer der konkret sker i musikaktiviteten "Langt ude i skoven". Til slut i kapitel undersøges det kvantitativt om sessionerne forlænges over tid.

Mit evalueringspapir (se fig. 7) er sat op som et afkrydsningsskema.

Dette påvirker sammenligningsgrundlaget til de resterende sessioner, da de er filmet, hvorpå sessionslængden kan opgøres mere akkurat. I diagrammet er det opsat som max tid i de fire sessioner, hvilket vil sige 15 minutter.

Navn: Sød dame	Varighed i min: 0-15 ☒ 16-30 ☐ 30-45 ☐ 45+ ☐
Uge: 36	Optagelse: Video ☐ Audio ☐
Session: 2	Spændende indhold på optagelse: Start ☐ Midt ☐ Slut ☐

Fig. 7 - Udklip af udgangspunkt for sessionsnotater.

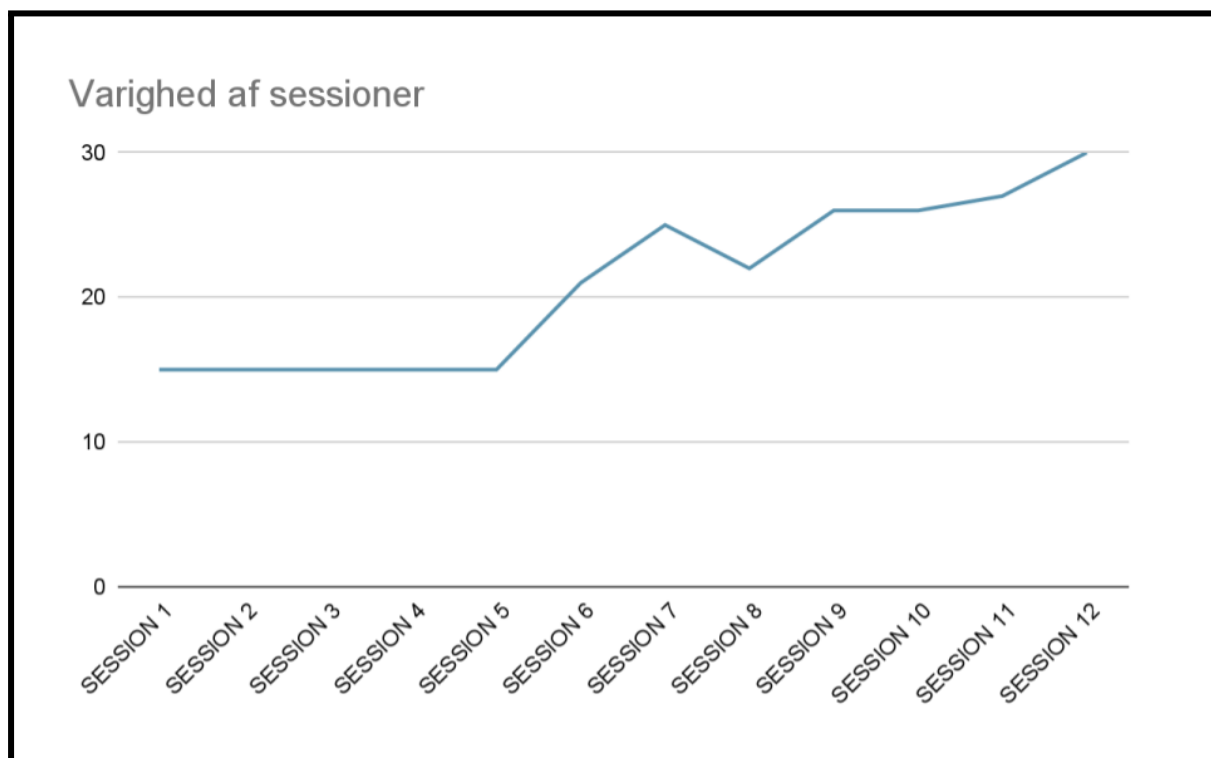


Fig. 8 - Sessionslængde i minutter.

Diagrammet giver et indblik progression forløbet igennem. På grafen ses at sessioner går fra sessionslængde på max 15 min i session 1-5, til 30 min i session 12, hvilket vil sige en stigning på 100%.

Kapitel 4 Metode

4.1 Den kvalitative forskning

Dette speciale er udarbejdet som et kvalitativt studie. Inden for den kvalitative forskning tages der udgangspunkt i det umiddelbare miljø, hvor målet fx er at undersøge og finde meningen i menneskers interaktioner, og den kan på den måde tage udgangspunkt i omgivelserne, omstændigheder og andre vilkår der har relevans for interaktionen (Wheeler og Kenny, 2005). Kvalitativ forskning handler om at beskrive, forstå og fortolke for at finde ud af hvordan noget opleves i den kontekst, et menneske befinder sig i.

Ud fra det kvalitative paradigme tilstræber man ikke objektivitet, ligesom i det kvantitative paradigme, men søger derimod aktivt at inddrage og problematisere forskerens subjektivitet. Dette kan forringe styrken af forskningen pga usystematisk dataudvælgelse og subjektive observationer der giver ringe muligheder for generalisering. Men samtidig giver disse dybdegående analyser en række komplekse data, der kan informere, interessere og inspirere læseren (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 579-580). I dette perspektiv dannes en ideografisk og kontekstuel viden, denne viden kan dog også sige noget om mere almene tilstande (Birkler, 2021). Mens den kvantitative forskning beror på statistiske metoder, bruger man ikke i samme omfang generaliseringer i det kvalitative forskningsparadigme, og hvis man gør, er det metoder der bygger på analytisk generalisering.

4.1.1 Slutningsmetode

Filosoffen Jacob Birkler, beskriver at begrundelse er en helt central del af videnskabelig forskning, fire af begrundelsesformerne er *deduktion*, *induktion*, *hypotetisk deduktiv* og *abduktion*.

Den deduktive begrundelsesform argumenterer gennem fornuft. Dette kunne være ved at argumentere gennem allerede kendt teori og denne begrundelsesform går dermed fra det almene til det specifikke.

Den induktive begrundelsesform argumenterer gennem erfaring. Gennem observationer og eksperimenter sluttet hermed almene love. Her sluttet altså fra det specifikke til det almene.

Den hypotetisk deduktive afprøver hypoteser og kommer med konklusioner herpå.

Den abduktive begrundelsesform kan siges at være mere cirkulær. Her opstilles også hypoteser. Men i den abduktive begrundelsesform kan der både opstilles hypoteser på baggrund af videnskabelig og erfaringsbaseret viden. Der opstilles altså *kreativt* hypoteser om det vi gerne vil undersøge ud fra det, vi ved på forhånd. Hypotesen skal afspejle et mønster i det, vi gerne vil forklare, og gennem undersøgelsen skal der så gerne komme en bedre og mere dybdegående forklaring ud. Den abduktive begrundelsesform har ikke til formål at nå frem til en endelig konklusion, men man er her åben for, at der på baggrund af de begrundelser man drager kan opstilles nye hypoteser der kan give bedre og bedre forklaringer og begrundelser (Birkler, 2021).

Dette speciale kan siges at være inspireret af den abduktive begrundelsesform. Når der her skrives *inspireret*, er det fordi problemformuleringen, som ordet angiver, er formuleringen af et problem og ikke en kreativt opstillet hypotese, som Birkler beskriver det (2021), i problemfeltet og problemformuleringen ligger der på den anden side ikke direkte undren eller problem.

Med den abduktive begrundelsesform ønskes det, på baggrund af min forudgående viden og erfaringer at reflektere over hvilke parametre der spiller ind samt hvorfor og hvordan rammerne påvirker nærværende øjeblikke.

4.1.2 Fænomenologi

Ordet fænomenologi stammer fra græsk og kan beskrives som så: “Læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for en bevidsthed” (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, p. 217). Den fænomenologiske forsker ønsker at lade sin videnskabelige forforståelse stå i baggrunden så fænomenet træder frem, og på denne måde holde sit sind åbent for det der viser sig.

Et centralt begreb i fænomenologien er begrebet *reduktion*, med dette menes at man går åbent til fænomenet og sætter altså sin forforståelse til side (i parentes), når man skal analysere fænomenet. Dette kaldes også for parentesreglen (Birkler, 2021).

I den fænomenologiske analyse er målet at komme frem til fænomenets essens og dette gøres ved at gå i dybden med et enkelt fænomen for at forstå, hvordan fænomenet udfolder sig i en general setting. Det antages i fænomenologien, at man kun ved at inkludere det observerende subjekt og medtænke subjektivitetens medkonstituerende rolle i vores tænkning kan forstå de fænomener, vi undersøger. For at undersøge fænomenet må man ud fra en fænomenologisk tilgang også undersøge meningen og oplevelserne bag fænomenet (Jackson, 2016).

I dette speciale er fænomenet nærværende øjeblikke, og jeg beskriver fænomenet og hvordan dette påvirkes af variationerne i rammen. Min fænomenologiske indfaldsvinkel kommer særligt til udtryk i analyserne i specialet der tager udgangspunkt i min empiri, og hvor analyserne udfolder sig derefter.

4.1.3 Hermeneutik

Hermeneutik er den måde vi fortolker og udlægger vores forståelse. Grundlæggende drejer den hermeneutiske undersøgelse sig om forståelse, og om hvordan vi kommer frem til denne forståelse. I den filosofiske hermeneutik, som der refereres til i dette speciale, ses mennesket som et fortolkende og forstående væsen, og på denne måde er hermeneutikken blevet et ontologisk princip, hvor forståelse bliver en måde at være til på (Birkler, 2021). Vores forståelse bygger ifølge filosofen Hans-Georg Gadamer på vores forforståelse, fordomme og verdenssyn og er påvirket af vores kulturer, traditioner og historie. Dette udgør tilsammen vores forståelseshorisont, som er derigennem vi forstår vores verden (Fuglsang et al. 2013). Begrebet *den hermeneutiske cirkel* er centralt for fortolkningsprocessen og lægger vægt på den viden og forforståelse man har med når man forstår og fortolker. Hermed henviser begrebet til den bevægelse og cirkularitet der ligger i forståelsen. Grundtanken er hermed, at der sker en cirkulær vekslen mellem helhedsforståelsen og forståelsen af de forskellige dele. Det er denne måde hvorpå forskerens viden og forståelse gang på gang bliver uddybet og revideret (Birkler, 2021).

I udarbejdelsen af analyserne og fortolkningerne er der delvist vekslet mellem dele og helhed. Dette er understreget ved at arbejde i temaer og ved at lave synteser efter analyserne for at sammensætte den viden og forståelse, der er kommet ud af analyserne. Hver gang man læser noget nyt eller opdager noget nyt, kommer der nye lag af forståelse, der beriger eller modsiger de tidligere begrundelser og hypoteser, hvilket ligger i god tråd med abduktive slutningsmetode, hvor der altid er mulighed for at undersøge nye vinkler af et felt.

4.1.4 Kvalitetssikring af kvalitative studier.

Ifølge Maxwell (1996, her refereret i Robson & McCartan, 2016) er der særligt tre steder i kvalitativ forskning, hvor man bør gøre sig overvejelser i forhold til kvalitetssikring. (*Beskrivelse, fortolkning og teori*).

Beskrivelse af data kan blive upræcise eller ufuldkomne. Derfor er lyd- eller videomateriale at foretrække. Et andet element er kvaliteten og sammenligningsmulighederne for forskerens noter.

Fortolkning skal ske uden at en forståelsesramme er påtvunget et givent materiale, derimod skal forståelsen udspringe af databearbejdningen.

Teori kan påvirke data og fortolkningsprocessen i en ensartet retning, hvor alternative forklaringer overses (Robson & McCartan, 2016).

Colin Robson og Kieran McCartan, professorer i henholdsvis psykologi og kriminologi, beskriver vigtigheden af at have en *scientific attitude* indenfor al forskning. Ved en *scientific attitude* skal der arbejdes skeptisk, systematisk og etisk (Robson & McCartan, 2016). Kvaliteten af kvalitativ forskning må vurderes ud fra kriterier, der tager hensyn til forskningens ambitioner og målsætning (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Kvalitet og validitet øges ved at stræbe efter transparens og refleksivitet i undersøgelsen (Ridder & Bonde, 2014).

Kvalitetssikringen af denne undersøgelse skabes ved en stræben efter transparens, systematik og en logisk sammenhæng mellem undersøgelsens spørgsmål, metode og de trin, der er involveret i specialet. Udarbejdelsen af noter er foregået systematisk, ud fra spørgsmål og som udgangspunkt udfyldt så hurtigt som muligt efter sessionens afslutning. Der er derudover brugt video som kilde til dokumentation. Analyser og fortolkninger er datanære og udspringer af databearbejdningen. I metodeafsnittet er det kortlagt, hvordan jeg er kommet frem til dataudvælgelse og de forskellige trin i analyserne, og denne transparens kan sammen med et fokus på refleksivitet også påvirke validiteten af undersøgelsen. Her kan nævnes de bias som jeg som forsker, student og terapeut bringer med ind i undersøgelsen, et bias der både er afgørende for at undersøgelsen kan laves, men er også en udfordring, set op imod den førnævnte *scientific attitude*. Der tilstræbes derfor kritisk refleksion angående de metodologiske valg og analysens fund.

4.2 Casestudie

Ifølge Robson (2002) er 'casen' i et casestudie det, der bliver udforsket og interesseret sig for. Casestudiet fokuserer ofte på et fænomen i en kontekst og grænsen mellem de to vil typisk ikke være tydelig. Det kan i realiteten være alt muligt, man undersøger, men et af de mest brugte casestudier er studiet af et individ. Dette kaldes af Robson et *individual case study* og beskrives som en detaljeret redegørelse af en person. Studierne tendenserer til at have fokus på antecedenter, kontekstuelle faktorer, opfattelser og holdninger forud for et kendt resultat og bruges til at udforske mulige årsager, faktorer, determinanter, processer og oplevelser. Casestudiet beskrives her i sig selv som en strategi eller tilgang frem for en direkte metode, som er empirisk i den forstand, at det bygger på den indsamlede data om casen. Disse data og/eller vidensindsamling er foretaget ved hjælp af forskellige metoder (Robson, 2002). Det centralt definerede ved casestudiet er dets fokus på en specifik case, dog understreges vigtigheden af casens setting eller kontekst, da et fokus på herpå minder os om at en 'case' altid sker i en speciel social og psykisk setting (Miles and Huberman, 1994, her refereret i Robson, 2002).

Dette speciale bygger også på et *individual case study*, hvor ‘casen’ er, hvordan rammerne om et individuelt musikterapiforløb forholder sig og om, og hvordan rammerne kan skabe grundlag for nærværende øjeblikke. Fænomenet kan siges at være de *nærværende øjeblikke* og konteksten *rammen*, men grænsen mellem de to er heller ikke tydelig i dette tilfælde. I undersøgelsen er data afgørende for analysen, i dette speciale er der indhentet data ved systematiseret noteskrivning, videooptagelser og ved observation og interaktion af og i casen. Vigtigheden af casens setting er ønsket imødekommet ved de dybdegående beskrivelser i kapitel 3.

Rammen om det terapeutiske forløb kan ses som bestående af kontekstuelle faktorer, hvoraf jeg undersøger de variable. Ud af de variable faktorer undersøges det, hvilke som kan optræde som antecedenter for et ønsket outcome, i dette tilfælde skabelsen og forlængelsen af nærværende øjeblikke. Det bruges altså her til at udforske faktorer, processer og oplevelser der kan forbindes til specialets interesseområde.

4.3 Kvalitativ analyse

Miles & Huberman (1994. Her refereret i Miles, Huberman & Saldaña, 2014) har opsat en model for de forskellige processer og komponenter der er i en kvalitativ analyse og beskriver, hvordan forskeren veksler mellem disse fire faser i analysen, her vist i Fig. 9..

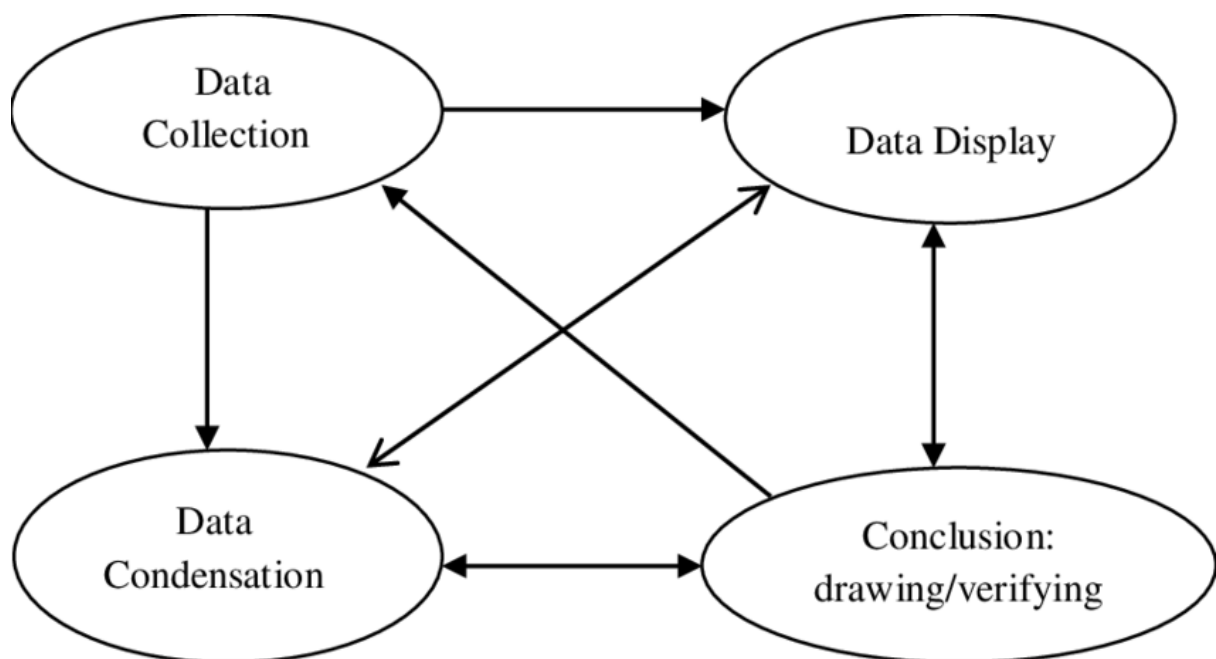


Fig. 9 - Komponenter i kvalitativ analyse Miles & Huberman (1994 s. 14. Her refereret i Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

I dette speciale har jeg også bevæget mig mellem disse fire faser og er på den måde hele tiden blevet opmærksom på nye sammenhænge og vinkler. Denne måde at sætte det op på falder både i god tråd med den hermeneutiske cirkel, i den forstand at man veksler mellem dele og helheden, og falder også i god tråd med fænomenologiske tanker om at holde sig tæt på og åbent til data.

4.3.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en betegnelse for en eksplorativ og fleksibel analysemetode. Tematisk analyse kan udføres på mange måder, men overordnet kan man sige at en tematisk analyse er en proces hvor en forsker koder dele af en tekst for at undersøge hvordan delene bidrager til et givent tema. Fortolkningen er subjektiv, kontekstafhængig og ideografisk og kvaliteten sikres gennem transparens i forhold til fremgangsmåden og tydelighed i forhold til valgte kodninger (Hoskyns, 2016).

Nedenstående afsnit beskriver den ene valgte metode - tematisk kodning, der bliver brugt i specialets, afsnit 5.1-5.3.1

4.3.2 Tematisk kodning

Fremgangsmåden for dataudvælgelse og analyseprocessen tager udgangspunkt i Robson & McCartans (2016) opsætning af faserne i tematisk kodningsanalyse.

Robsons opsætning er inddelt i fem dele:

1. Familiarizing yourself with your data
2. Generating initial codes
3. Identifying themes
4. Constructing thematic networks
5. Integration and interpretation

4.3.3 Mikroanalyse

Nedenstående afsnit beskriver den anden valgte metode - mikroanalyse 4.7.3, der beskriver hvordan metoden specifikt er brugt i specialets afsnit 5.2-5.5.4.1

Analysemetoden, der er valgt til at gennemføre mikroanalysen, er inspireret af lektor i musikterapi Ulla Holcks etnografiske og deskriptive tilgang til mikroanalyse af videoklip. Denne metode kan bruges til at undersøge interaktioner, som er af mere eller mindre implicit karakter (2007).

Denne metode består af fire faser:

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

Holck (2007) definerer det horisontale perspektiv som en lineær analyse af data, der relaterer sig til den tid den foregår i. Dette vil tydeliggøre interaktionskæder, der kan vise sig relevante for undersøgelsens fokus. Den vertikale analyse ses, når disse interaktionskæder sammenlignes på tværs af materialet, hvorefter det muligvis bliver muligt at finde interaktionsmønstre. Det vertikale fokus vil altid medføre endnu en horisontal gennemgang for at sikre, at det er de rigtige interaktionskæder der sammenlignes (Holck, 2007).

4.4 Overordnede metodiske arbejdsgang

Herunder er opsat en grafisk præsentation af trinnene i min overordnede metodiske arbejdsgang.

Den orange farve repræsenteret i trin 1 og 2 er dataudvælgelsesfasen. Trin 2 kan ses som en analysedel i sig selv, men i specialet fungerer makroanalysen som metode til dataudvælgelse og indledende øvelse til, hvad der giver mening at undersøge nærmere, hvorpå den her kategoriseres under dataudvælgelsesfasen.

Den røde farve repræsenteret i trin 3, 4 og 5 er analysedelen, med de to analyser.

Den grønne farve viser, at teorien først er indsamlet efter analysedelen, hvorefter der er blevet diskuteret problemstilling ud fra den nye viden, der er indhentet og til slut konkluderet.

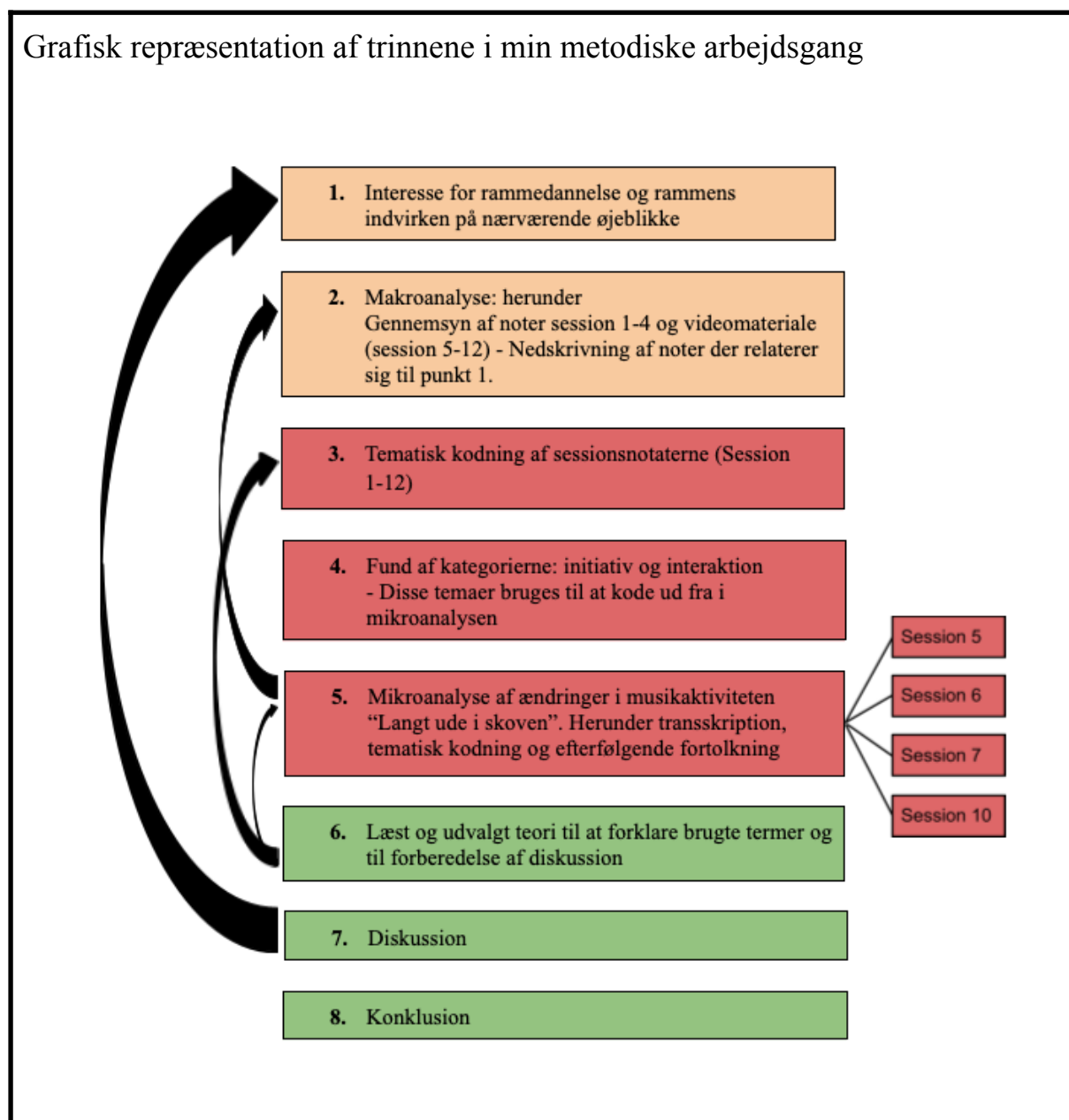


Fig. 10 - Grafisk repræsentation af trinnene i min metodiske arbejdsgang

4.5 Udvælgelse af data - Fremgangsmåde

4.5.1 Makroanalyse - Udvælgelse af data

For at undersøge og dokumentere hvor jeg ændrer rammerne, har jeg lavet en makroanalyse, der fungerer som oversigt over sessionerne. Hver af de seks aktiviteter har fået fire underkategorier: *Rutiner/Udvikling*, *Særligt i arousal*, *Krop* og *Ændringer fra MT*. Kategorierne *Rutiner/Udvikling* og *Ændringer fra MT* er valgt ud fra en forestilling om, at de ville give et indblik i, hvordan rammerne er, hvorvidt de ændrer sig og muligvis også på hvilken baggrund. Kategorierne *Krop* og *Særligt i arousal* er valgt, fordi jeg gennem sessionerne har oplevet, at eleven også med sin krop viser sine følelser og holdninger, da eleven, qua sine funktionsnedsættelser, kan have svært ved at udtrykke sine oplevelser verbalt. Dette blev til tre oversigter. Herunder ses et klip af *Oversigt session 2-5*. De tre komplette oversigter findes i bilag 2.

Makroanalysen er lavet ud fra følgende punkter:

- 1) Videomaterialet er gennemset.
- 2) Noter er skrevet ud fra en subjektiv vurdering om, hvad der kunne have relevans for specialets interessefelt.
- 3) Videomaterialet er gennemset igen for at se, om der ud fra de første noter skulle tilføjes noget.
- 4) Kategorier er genereret for at kunne sortere de fundne data.
- 5) Kategorier er opsat og inddelt i sessions og ugenummer ud fra de forskellige musikaktiviteter for at bibeholde de horisontale ændringer.

Kategorierne, der er genereret for at kunne sortere de fundne data, er:

- 1) Rutiner/Udvikling
- 2) Særligt i arousal
- 3) Krop
- 4) Ændringer fra MT

Kategorierne *Rutiner/Udvikling* og *Ændringer fra MT* er valgt ud fra en forestilling om, at de ville give et indblik i, hvordan rammerne er, hvorvidt de ændrer sig og muligvis også på hvilken baggrund. Kategorierne *Krop* og *Særligt i arousal* er valgt, da eleven med sin krop viser sine følelser og holdninger, da eleven, qua sine funktionsnedsættelser, kan have svært ved at udtrykke sine oplevelser verbalt. Dette blev til tre oversigter.

Del	Forklaring	Uden video			Med video
Oversigt session 2-5		Uge:	Uge 36	Uge 37	Uge 38
		Session:	2	3	4
		Varrighed:	0-15 min	0-15 min	16-30min
					Uge 39
					5
					15 min
	Overordnet	- Rutiner/Udvikling - Bemærkninger - Ændringer fra MT	Hun lære hurtigt Fast program start	MT - Sætter piktogrammer op C- bruger piktogrammerne: Gør det mere roligt, men også e Indfører piktogrammer	Tager initiativer i c
1	Goddagsang Sang: Vi siger goddag til dag" Sangen synges mens man vinker, klapper på lår og i hænder i takt.	- Rutiner/Udvikling - Særligt i arosal - Krop - Ændringer fra MT			
2	Drala: Elevens navn synges mens vi drejer hænderne i takt med stavelserne i navnet.	- Rutiner/Udvikling - Særligt i arosal - Krop			Høj arosual - glad,

Fig. 11 - Udklip af Oversigt session 2-5

Ud fra disse oversigter bliver det klart, hvor nogle af de større ændringer bliver lavet, og at der laves ændringer på flere niveauer. Der laves to programændringer og herudover laves der løbende små ændringer under de enkelte musikaktiviteter. Programændringerne er vist i afsnit 3.6 - Forløbsoversigten og danner grundlag for forløbets fire faser. De løbende ændringer i musikaktiviteten "Langt ude i skoven" er beskrevet i detaljer i afsnit 3.7.2, da de vil danne grundlag for mikroanalyserne i afsnit 5.5.

4.5.2 Dataudvælgelse til tematisk kodning

Ud fra kategoriseringen i dataudvælgelsen bliver jeg nysgerrig på hvilke kategorier, jeg vil finde i en tematisk kodning af *Sessionsnotaterne* (jf. afsnit 3.7.1). Den tematiske kodning skal derudover undersøge hvilke tanker, der ligger til baggrund for de ting der ændres i rammerne, samt hvordan rammerne påvirker elevens evne til at være i nuet og i nærværende øjeblikke.

Sessionsnotaterne består som beskrevet i afsnit 3.7.1 af elleve spørgsmål/temaer. Ud af de elleve spørgsmål er otte spørgsmål/temaer valgt ud til den tematiske kodning. Følgende tre temaer er valgt fra: "Bearbejdning af aktiviteter", da det ikke var aktuelt at lave bearbejdning af aktiviteterne, og "Følelser", da kategorien viste sig svær at udfylde under udarbejdelsen af sessionsnotaterne, pga elevens verbale udfordringer, der gjorde at eleven ikke selv havde mulighed for at sætte ord på de følelser der var, og det ikke virkede passende at fortolke.

"Motivation for sessionerne" er ikke medtaget i den tematiske kodning, da temaet var opsat som en *Vas- skala*, og der derfor ikke kan generes en uddybende, kvalitativ analyse ud fra denne metode.

Denne udvælgelsesproces førte til de resterende otte spørgsmål/temaer, der er udfyldt for alle tolv sessioner.

4.5.3 Dataudvælgelse til mikroanalyse

Ud fra makroanalysen har jeg valgt at tage udgangspunkt i fire ændringer i musikaktiviteten "Langt ude i skoven". Disse ændringer sker i session 5, 6, 7 og 10 og beskrives yderligere i afsnit 3.7.2.

Kapitel 5 Analyse

I Kapitel 5, gennemgås undersøgelsen to analyser - Først en tematisk kodning af sessionsnotaterne efterfulgt af en mikroanalyse af 4 ændringer i musikaktiviteten "Langt ude i skoven".

5.1 Gennemgang af processen i den tematiske kodning

I nedenstående afsnit følger først en gennemgang af processen i den tematiske analyse afsnit: 5.2

Herefter følger en opsætning af de farvekodede sessionsnotater med en efterfølgende fortolkning i afsnit 5.2.1-5.2.7 og sammenfatning i hhv afsnit 5.3 & 5.3.1

Jeg vælger at lave tematisk analyse af sessionsnotaterne for at undersøge, hvilke strømninger, der er i mine sessionsnotater for at ændre rammerne, samt hvordan rammerne påvirker elevens evne til at være i nuet og de nærværende øjeblikke. Den tematiske analyse skal ende ud i en oversigt over temaer der vil give et syn på, hvordan de forskellige temaer folder sig ud og forholder sig til hinanden.

Disse analyser og fortolkninger må ses som eksempler på strømninger i sessionerne, set ud fra musikterapeuten's perspektiv. Det er derfor ikke nødvendigvis kun i de perioder, der bliver beskrevet her, at problematikkerne eller succeserne er relevante for helheden. Derfor er fortolkningen med til at danne et billede af konteksten men også processen og udviklingen i forløbet.

Analyseafsnittet er et resultat af opsætningen over den tematiske kodning, som er beskrevet i afsnit 4.3.2. Ud fra Robsons faser i den tematiske kodning er analysen gennemført på følgende måde:

1) Alle sessionsnotater er læst og genlæst.

De udvalgte temaer og spørgsmål fra sessionsnotaterne er sat ind i et skema der er opsat i *Tema/spørgsmål* og *sessionsnummer*.

Tema/spørgsmål er opsat med et referencebogstav, sessionnummer er angivet i tal. For at kunne spore noterne tilbage til oprindelsesstedet får de derfor referencekoderne efter *Tema/Spørgsmål* og *sessionsnummer*.

Fx bliver spørgsmål D, sessionsnummer 5 til D5 i de senere oversigter og (D5) i tekst.

Tema/Spørgsmål	1	2	3
A Musikalske aktiviteter:			
B Verbal dialog:			
C Fysisk kropssprog:			
D Din følelse/forfølelse efter sessionen:			

Fig. 12 - Udklip af opsætningen af sessionsnotater

2) Ved at interagere med noterne er der produceret temaer ved farvekodning.

I farvekodningen opstod syv forskellige farveinddelinger.

Et udklip af opsætningen med farvekodningen kan ses i fig. 13. Hele skemaet kan ses i bilag 3

Fig. 13 - Skema med farvekodning af sessionsnotater

3) Farvekoderne bliver tematiseret og der opstår kategorier under nogle af temaerne.

Temaer og farvekoder lyder:

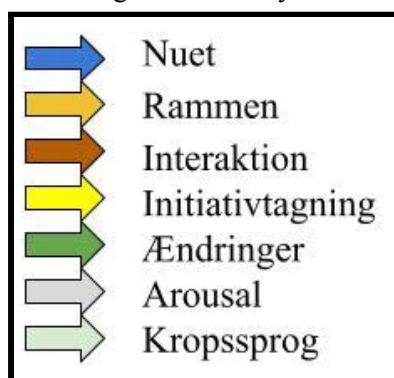


Fig. 14 - Temaer og farvekoder

4) Temaerne er opsat i et heptagon, hvorefter relationen mellem de syv temaer er undersøgt og fremvist ved at forbinde dem med streger

Temaerne er opsat i en syntese, de syv temaer forbindes ved streger og relationen undersøges. Heptagonet kan ses i afsnit 5.3

5) Analyserne er opsat på forskellige måder, ud fra omfanget og indholdet af det enkelte tema.

Da de farvekodede noter bliver opsat i tabellerne herunder, opstår der kategorier under nogle af temaerne, i fortolkningsprocessen af de individuelle temaer og kategorier opstår der yderligere underkategorier under nogle af temaerne.

Til slut opsættes alle temaer, kategorier og underkategorier i et skema for at give et overblik over fundene.

5.2 Tematisering ud fra tematiske kodning

Her præsenteres de syv temaer med kategorier, hvert tema vil først blive analyseret og fortolket enkeltvis, herefter kommer en analyse og fortolkning af temaerne i relation til hinanden, som sammenfatter helheden af det tematiske netværk.

5.2.1 Nuet

Nuet	
I nuet	Ikke i nuet
Udvalgte sessionsnotater	
2D: Synes det er sjovt med lidt spænding. Som ballonsangen. 6D: Hun begynder at være mere til stede. Hun laver fagter og aer mig, 7A: Hun nød det virkelig og havde ikke travlt med at komme videre. 7D: Jeg har en stærk følelse af at det går fremad, og at målet om at danne et rum for fordybelse og nydelse af nuet er etableret, og at vi er på vej.	1D: Det bliver bedre, når jeg har fundet lige netop de sange, hun elsker mest. 3E: Jeg er nysgerrig på, om pigtogrammerne får hende til at skynde sig mere igennem aktiviteterne. Den følelse fik jeg i dag. 4F: Jeg strakte aktiviteterne i dag. Bare lidt. Hun accepterede det. Men vi er ikke helt ved nydelse endnu. Dog snart af nydelse engang imellem. Tror også at tiden vil hjælpe. 4G: Der er noget, når vi synger sange. Det er ikke helt hyggeligt. Hun venter på at sangene er færdige. Det hjælper med de sange, hun kender.
Fortolkning	
I starten af sessionerne, får jeg ofte en følelse af, at hun skynder sig videre til næste aktivitet, eller at hun venter på, at aktiviteten er færdig. Dette har jeg givet kategorien: <i>Ikke i nuet</i>. De noter, jeg har valgt at kategorisere som <i>ikke i nuet</i>, er alle fra session 1-4, altså i opstartsfasen, hvor eleven skal rumme mange nye indtryk og lære musikterapeuten og rammen om sessionerne at kende. Her er få nærværende øjeblikke, men dog er de der. I starten af sessionerne kommer de mest til udtryk ved, at hun smiler og griner. Hun reagerer på noget, jeg gør, og der skabes et nærværende øjeblik. Fx. 2D, hvor jeg synger en sang om en ballon, hvor dynamikken og fagterne gradvist bliver større og kraftigere og afsluttes med et "bang". I kategorien <i>I nuet</i> er der noter fra session 2-7, hvor man får et billede af, at der sker en udvikling i musikterapeuten's opfattelse af elevens evne til at være i nuet. Gradvist sker der en ændring, og i takt med at sessionerne går, opstår der tidspunkter hvor eleven begynder at nyde interaktionerne mere (7A,7D). Jeg bruger ordet hygge som en indikator for, om det går godt. Med <i>hygge</i> mener jeg ikke nødvendigvis en glad stemning, men en tryk og nærværende stemning, hvor der er flow eller ro i spillet, og hvor der i relationen ikke er en negativ spænding, som hæmmer interaktionen.	

5.2.2 Rammen

Rammen	
Rammen støtter	Rammen forstyrrer?
Udvalgte sessionsnotater	
3B: Hun fortalte om, hvad der skulle ske. Jeg brugte piktogrammer til at understøtte de forskellige aktiviteter. Stor hjælp til at forstå hvad det næste er. 4D: Jeg har en følelse af, at piktogrammerne gør sessionen mere rolig for hende. 8B: Hun snakker meget om, hvad det næste er. Særligt når jeg ikke er helt tilstede. 11D: Hun bruger stadigvæk systemet og sætter pris på det, men der må gerne ske ændringer. Jeg føler en større rummelighed fra hendes side.	3B: Hun lukkede selv kufferten uden at det betød <i>færdig</i>, fordi hun kunne se, at der var noget bagefter. 4D: (om piktogrammerne) Jeg har også en fornemmelse af, at det kommer til at handle meget om det næste, der skal ske.
Fortolkning	
I starten af forløbet, hvor eleven har svært ved at være i nuet, bruger musikterapeuten aktivt piktogrammerne til at understøtte de forskellige aktiviteter. Rammen støtter eleven og understøtter de forskellige aktiviteter. Samtidig får jeg en fornemmelse af, at piktogrammerne kan være et forstyrrende element, da de fylder meget. Eleven kommer ud i talestrømme, hvor hun repeterer, hvad der skal ske, eller er sket, igen og igen. I starten af sessionerne (3B; 3B; 4D; 4D) handler det meget lidt om, hvad der reelt sker i aktiviteterne, hvilket ligger godt i tråd med, at hun skynder sig videre. Dette er et tema, som fortsætter op igennem forløbet, men efterhånden som forløbet skrider frem, ser jeg et mønster i, at hun især snakker mere, når jeg ikke er helt tilstede (8B). Det, at hun snakker meget, kan ses som en forsvarsmekanisme, eller et værn (Møller, 2021), en måde at beskytte sig på, når man bliver utryg. Her giver det god mening at hun så bruger rammen mere, da den er tryghedsskabende, fordi hun kender den. Hvilket der også gives udtryk for i 3B: <i>“Rammen virker til at være en stor hjælp til at forstå, hvad vi skal”</i> og i 4D; <i>“...at rammen med piktogrammerne giver hende en ro”</i>. Mod slutningen af forløbet (11D) bruger hun stadigvæk piktogrammerne. På dette tidspunkt er hun selv begyndt at sætte piktogrammerne op på tavlen og kigger nogle gange op på tavlen. Jeg fornemmer dog, at piktogrammerne og rammen generelt fylder mindre, idet hun snakker betydeligt mindre om rækkefølgen og aktivt afviger fra vores rutiner, som beskrevet under temaet <i>initiativ</i>.	

5.2.3 Interaktion

Interaktion		
Elev interagerer i rammen	Elev interagerer i rammen	MT hjælper Elev med at

uden MT	med MT	interagere i rammen
Udvalgte sessionsnotater		
2B: Vil gerne vælge 3A: Bjerget i skoven - sang med guitar - hun laver fagter 7A: Hun laver tegn til tale til flere sange	7C: I dag prøvede vi for første gang at danse sammen. Hun ville til sidst gerne danse med mig. 9A: Vi improviserer en lille sang om en bi hun synger med. Hun synger med på Krittevittevit bom bom. 9B: Synger mere med på sangene. også nogle vi ikke har sunget før. 11A: Hun klappede i takt til at starte med i goddag sangen. 12A: Hel klar lederrolle i improvisationen på xylofon.	1F: Improvisation over noget hun sagde - mere af det. 11A: Jeg fik hende til at synge med på Bum bum på kattesangen igen i dag. Jeg lader guitaren hænge og så kom det bumbum.
Fortolkning		
Elev interagerer i rammen uden MT: I starten af forløbet oplever jeg at eleven er mest nærværende når hun, som beskrevet i <i>Nuet</i>, smiler og griner over noget, jeg gør, men eleven interagerer også i rammen. I starten af forløbet interagerer eleven ved at vælge sange på opfordring fra musikterapeuten, og ved at lave fagter til sangen. Sidstnævnte tager eleven selv initiativ til, da musikterapeuten spiller guitar til mange af sangene. Elev interagerer i rammen med MT I løbet af sessionerne begynder eleven at interagere mere med musikterapeuten, f.eks. i (9A) hvor eleven under en improvisation har fundet en død bi, og vi sammen improviserer en tekst om bien med udgangspunkt i, at den stikker, hvilket eleven udviste frygt for. Her synger eleven med og flere øjeblikke med nærværende opstår. I slutningen af forløbet har jeg skrevet flere noter der indikerer, at eleven i højere grad interagerer med musikterapeuten (9A; 9B; 11A; 12A). MT hjælper Elev med at interagere i rammen Da et af målene for forløbet er at "Skabe og forlænge <i>signifikante øjeblikke</i> af tilstedeværelse og nydelse af <i>nuet</i>" er jeg hele tiden nysgerrig på, hvordan vi kommer nærmere dette mål. Ud fra note 1F og 11A ser jeg to indfaldsvinkler, som jeg ved, at jeg bruger i flere sammenhænge 1) Inkluderer hendes udsagn i improvisationer. Eller mere overordnet: Inviterer og integrerer hendes verden og oplevelser ind i musikken. Denne måde at integrere hendes input bruger jeg også i andre sammenhænge. Det kan være, hun peger ud ad vinduet, og jeg synger om, hvad hun gør eller viser mig, eller omkring jul hvor hun havde en julemand på trøjen, og der så pludselig stod en julemand ude i skoven, da jeg sang langt ud i skoven. Det bliver også gjort mere indirekte, hvor hendes intensitet i kroppen kan blive indikator for, hvilken energi der bliver lagt i en sang. Jeg gør dette i håbet om, at		

det skaber et medejerskab og derved også en motivation for at interagere mere i rammen, idet hendes input bliver set som valide og ligeværdige.

2) Bruger musikalske cues til at få hende til at interagere i rammen.

Igen mere overordnet kunne det lyde: Bruger musikken til at guide.

Ud over at bruge musikalske cues til at få hende til at synge med, bruger jeg også musikken til fx at fortælle, hvornår en ny aktivitet skal til at starte. Når hun har svært ved at finde ind i rammen, så sætter jeg mig gerne på gulvet og begynder at spille på guitaren, en rolig akkordbrydning - 2-3 akkorder, og så "kalder" jeg på hende med guitaren, jeg bruger gerne stemmen til at svare på hendes talestrøm med lange jaaa eller mmhmm lyde, så de anerkendes men samtidig indikere at der er noget andet der skal til at ske. Jeg fortæller sjældent eleven verbalt, hvad hun skal gøre, men prøver så vidt muligt at guide hende med musikken og kropssproget.

Når eleven interagerer i rammen oplever jeg en sammenhæng med elevens evne til at være værende.

5.2.4 Initiativ

Initiativ		
Elev tager initiativ til noget udenfor rammen	Elev tager initiativ til at ændre rammen - indfører rutiner	MT tager initiativ til at ændre rammen
Udvalgte sessionsnotater		
1B: Meget interesseret i at fortælle mig ting. 3F: Vi hyggede os og der var lidt plads til at hendes input også fik plads. Hun tændte og slukkede lyset. sagde forskellige ting om pigtoogrammerne 6A: Flere ord end vanligt, ville også gerne stove ting.	3A: Bjerget i skoven - hun laver fagter 6C: Havde nu lært at tænde beo (højtaleren) - meget stolt 8C: Mere fysisk kontakt, aer mig meget på ryggen i sidste sang. 9A: Hun afviger fra det vi plejer. Foreslår at vi sætter os i sofaen. Finder nye sange. 12E: Er det hende eller mig der faktisk udvikler på den impro?	1G: Hvad var planen? Hun ville godt. Men klar ramme næste gang. 9E: Om jeg langsomt skal gå efter mindre struktur på hvad vi skal lave. 11E: Om jeg aktivt kan gøre noget for at gøre det (strukturen) lidt mere "rodet".
Fortolkning		
Elev tager initiativ til noget uden for rammen: Når nogen tager initiativ til noget, må det i større eller mindre grad afspejle en grad af tilstedeværelse i nuet. Om dette nu er et fælles nu, må vise sig i konteksten. Fx i 3F, hvor eleven tænder og slukker lyset. Det er et initiativ, men det er afgørende for, hvorvidt dette tilfælde lægger op til et fælles nu, om eleven viser musikterapeuten at hun kan tænde og slukke lyset, eller om det virker til at være elevens egen lille leg. Derudover oplever jeg		

også at elevens intensitet i kroppen påvirker, hvordan jeg kan tolke hendes initiativ uden for rammen som et tegn på tilstedeværelse i nuet. Som eksemplet i 6A hvor eleven bruger flere ord end vanligt og også gerne vil stave ting. Jeg oplever i eksempler som dette, at hendes arousalniveau må tages i betragtning for at finde ud af, om hendes snak skal ses som et værn, eller om hun tager initiativ til at interagere ved at vise musikterapeuten, at hun kan stave, hvilket kan lægge op til et nærværende øjeblik hvor der læses sammen.

Elev tager initiativ til at ændre rammen - indfører rutiner: Det, at tage initiativ, kan ske på mange forskellige måder. Ud fra noterne ser jeg, at eleven tager initiativ på flere forskellige måder:

1) Eleven tager initiativ ved at lave fagter (3A)

Overordnet: Tager initiativ ved at indføre et nyt element i rammen.

Her er det vigtigt, at det er eleven der tager initiativet, da jeg spiller på guitaren og derfor ikke kan opmuntre hende til at gøre det. Denne måde at tage et initiativ på, kan beskrives som: At indføre et nyt element i rammen.

2) - Indfører ny rutine.

Note (6C), "havde nu lært at tænde beo", betyder at eleven i 6. session, selv tændte min højttaler, som vi bruger i vores receptive sang. Overordnet kan man sige, at Liva her indfører en ny rutine. Hun indfører faktisk adskillige nye rutiner, og grunden til at jeg specificerer det som rutiner, frem for at "indføre et nyt element i rammen" er, at hun fremover gør det hver gang. Eleven har gjort det til sin opgave at tænde og efterfølgende også slukke for højttaleren, ligesom hun henter sangbogen, når vi skal bruge den og slår op den rigtige side, hun henter xylofonen, når vi skal spille improvisation osv. Jeg ser det som en måde, hvorpå eleven aktivt tager ansvar for det, vi skal i sessionerne, og at hun derved får medindflydelse og medejerskab i den ramme, vi sammen former.

3) Tager initiativ til kropskontakt.

En tredje måde at tage initiativ på, ses i noten (8C), "Mere fysisk kontakt, aer mig meget på ryggen i sidste sang". Eleven tager initiativ til kropskontakt, i dette tilfælde ved at æ musikterapeuten på ryggen. Initiativet til kropskontakt fortæller både meget om den tryghed, den relation der er bygget op, men er også et udtryk for en empati, en kærlig gestus, hvilket er et rigtig fint udgangspunkt for et nærværende øjeblik.

4) Tager initiativ ved at afvige fra normer og rutiner.

Hen imod slutningen af forløbet afviger eleven fra de normer, vi har bygget op (9A). Eleven tager altså initiativ til at afvige fra rammerne, det velkendte, det trygge. Elevens afvigelser ses her bl.a. som et tegn på, at eleven er blevet så tryk i rammen og relationen, at den faste ramme ikke længere er så afgørende, hvilket giver mere rum og ro til, at nye input er mere velkomne, hvilket igen gør, at vi sammen kan tage nye skridt inden for zonen for nærmeste udvikling. I noterne omhandler denne session derfor stilles yderligere spørgsmålet, om eleven er begyndt at kede sig, og musikterapeuten beslutter at lave løsere struktur i den følgende session, hvis eleven kan rumme det. Dette gøres med et ønske om ønske om at skabe et miljø, der fortsat er kontrolleret, men som afspejler virkeligheden i højere grad - et sted der i afmålte doser er lidt mere uforudsigeligt.

MT tager initiativ til at ændre rammen. Noterne her giver udtryk for den indre dialog og overvejelser om, hvad strukturen, som rammen er, skal fylde, og hvordan musikterapeuten aktivt hen imod slutningen af forløbet kan bryde rammen, for på den måde kun at støtte eleven akkurat så meget, som det er nødvendigt.

5.2.5 Ændringer

Ændringer
Udvalgte sessionsnotater
3A: Inde i min hånd - kan godt være dobbelt så lang. 6E: Jeg lavede bevidst improvisationen med en ramme, hvor der var frit spil mellem det faste. Kan jeg gøre rammen tydeligere og det frie mere frit? 7E: Hvordan vi arbejder videre med improvisationen - skal det være mere dialog? Mindre input fra min side? Mindre ramme? - Jeg har ikke besluttet mig. 9E: Mindre struktur hvis hun kan rumme det.
Fortolkning
Ud fra noterne ser jeg overordnet to former for ændringer 1) (3A), Konkret ændring, i dette tilfælde for aktivt at forlænge en aktivitet 2) (6E; 7E), Fokus på steder i sessioner hvor der ønskes ændring, men uden et konkret forslag. 2a (9E), Fokus på steder i sessioner hvor der ønskes ændring, (med forbehold) uden et konkret forslag. Jeg er overordnet overrasket over, at der ikke er flere noter, der kan gå ind under temaet <i>Ændringer</i>, da jeg føler at netop ændringer har været en stor del af hele processen. Hvor det før var min opfattelse, at de fleste ændringer blev besluttet i min refleksionsproces efter en given session, og herpå indført ved næste sessions start, må jeg grundet manglen på noter om ønskede ændringer sætte spørgsmålstejn ved denne opfattelse. Det må nærmere forholde sig sådan, at flere ændringer end først antaget er indført i nuet, og/eller at tanken om en ændring først er opstået efter notetagningens afslutning.

5.2.6 Arousal

Arousal
Udvalgte sessionsnotater
1C: Hun lagde ranglen tilbage i kurven da hun var færdig. (normalt ville hun smide den) Hun satte sig ned på madrassen. (paraderne ned) "rart i benene" - impro til ro 2C: Lidt mere uro i kroppen den her gang. mange nye sange. Bliver sikkert bedre når hun kender sangene

4G: Der er noget når vi synger sange, det er ikke helt hyggeligt. Hun venter på at sangene er færdige. Det hjælper med de sange hun kender

6F: Jeg synes at det gik godt at implementere noget nyt i sessionen men det var på grænsen til at være for spændende. Men hun overvandt det - Zonen for nærmeste udvikling.

9C: Var lidt mere rolig, i starten af sessionen.

Meget motiveret, men mindre i hyperarousal som hun har været de andre gange.

9F: Det vi ikke plejer at lave gik bedst. Er hun begyndt at kede sig lidt? Er det derfor hun også selv afviger?

10E: Da jeg ville øve kritte vitte vit bum bum. ville hun ikke, men hun kan hele sangen. For hun sang den lige før vi gik i gang.

11A: Jeg rodede rundt og hun klarede det så fint.

11B: Der var meget rod i dag. hun klarede, kun med lidt uro i kroppen at jeg havde glemt min telefon så jeg måtte afbryde sessionen for at hente den.

11B: Jeg bliver ikke smidt ud af lokalet når jeg er færdig. Efter en session på 30 min, er hun stadigvæk rolig og siger farvel stille og roligt.

11C: Hun bruger stadigvæk systemet og sætter pris på det, men der må gerne ske ændringer. Jeg føler en større rummelighed for hendes side.

12A: Sang på " to katte på et bord" ! Succes meget mere roligt!

Fortolkning

I noterne bliver der flere gange henvist til elevens grad af ro eller omvendt uro i kroppen, hvilket giver et billede af, hvordan hendes arousalniveau kommer til udtryk rent fysisk i kroppen. Elevens arousalniveau bliver et af de fysiske pejlemærker for, om eleven oplever ro; føler sig udfordret og motiveret for opgaven; synes at det er lidt for spændende, eller keder sig.

Ud fra noterne ses det, at eleven løbende bliver udfordret og kommer i den høje ende af arousalniveauet. Dette kommer enten til udtryk ved uro i kroppen - dette betyder, at eleven har svært ved at koncentrere sig og holde fokus på aktiviteten (2C; 4G) - eller ved en særlig høj intensitet, hvor eleven bliver motorisk urolig af iver, fordi hun bliver så stimuleret af aktiviteten. (6F) Her har jeg i noterne ekspliciteret *zonen for nærmeste udvikling*. Det har jeg gjort, da hun ved musikterapeuten's støtte kan være i aktiviteten, og med støtte fra en kompetent anden kan blive reguleret ned igen efterfølgende, uden at hun umiddelbart bliver overstimuleret.

I musikterapien bliver eleven ikke udadreagerende, vred eller aggressiv, hvilket ellers er elevens umiddelbare reaktion uden for rummet, når hun føler sig presset eller ikke bliver forstået, og hun derfor er uden for sit *window of tolerance*. Det er her min opfattelse, at en sådan aktivitet uden den rette støtte og arousalregulering kunne have endt med at være uden for elevens *window of tolerance*, frem for en succes, som det blev her. I slutningen af forløbet (11C) beskrives det, at musikterapeuten føler en større rummelighed fra elevens side. Dette kan være et tegn på, at elevens *Window of tolerance*, i musikterapisessionerne er blevet større.

Det er min opfattelse, at musikterapeuten's opmærksomhed på elevens arousalniveau er vigtig i forhold til at regulere og tilpasse graden af struktur og udfordringer på en måde, som tilgodeser eleven, både i forhold til hvor eleven er i sin udvikling generelt, men i særdeleshed også hvor eleven er på det pågældende tidspunkt. Dette ses tillige i temaet: *Ændringer fra gang til gang*, ved musikterapeuten's ønske om at indføre løsere struktur med forbeholdet: "Hvis hun kan rumme det" (9E).

5.2.7 Kropssprog

Kropssprog	
MT læser k's kropssprog	Eleven læser MT's kropssprog
Udvalgte sessionsnotater	
2G: Hun vinkede. Jeg kunne have tolket det som slut til kufferten? Men vil også gerne læse og lytte til hende.	2B: Vil gerne vælge. vinkede. og vi sluttede der. jeg lukkede kufferten. hun tog det måske som et tegn om at timen var slut. 2D: Den (sessionen) stoppede for tidligt. Tror godt at hun kunne have været i det længere. Jeg signaleret at det var slut. 12F: Helt klart at hun læser mine signaler ved slut langt ud i skoven.
Analyse og fortolkning	
Som beskrevet under <i>MT hjælper Elev med at interagere i rammen</i> er kropssproget, ligesom musikken, et aktivt kommunikationsredskab. Det, der fylder mest i noterne, omhandler en situation omkring sangkassen i 2. session (2G; 2B; 2D). Her misforstår eleven intentionen ved en handling, hvilket gør musikterapeuten bevidst om, hvor opmærksom eleven er på musikterapeuten, og hvor vigtigt det er, særligt i starten af et forløb, at være tydelig - også i sit kropssprog. Eleven bliver ved med at være opmærksom på musikterapeuten gennem forløbet, både musikalsk og på hvad der signaleres kropsligt (12F).	

5.3 Opsætning af syntese i heptagon

I det følgende er der opsat en heptagon over de syv temaer. Under dette gives en kort sammenfatning af temaernes relation til hinanden.

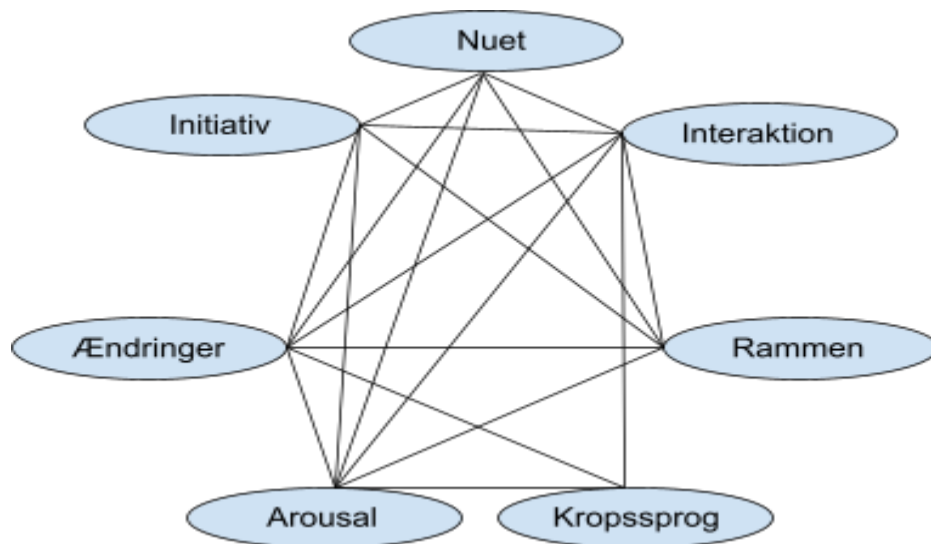


Fig. 15 - Opsætning af syntese

5.3.1 Sammenfatning og delkonklusion

Nuet står øverst i heptagonen, og det er også herfra, at sammenfatningen vil tage sit udgangspunkt, for det, at være tilstede i nuet, er et gennemgående tema i sessionsnotaterne. Vi har set, hvordan rammen kan påvirke eleven negativt, så det kommer til at handle mere om, hvad det næste der skal ske er, men også hvordan rammen kan give tryghed og på sigt bevirke, at eleven udviser større rummelighed i forhold til uforudsigelighed og ændringer.

Initiativ og *Interaktion* er to fremtrædende elementer i sessionsnotaterne, og der ses en sammenhæng mellem elevens tilstedeværelse i nuet, og om hun interagerer, ved eksempelvis at lave fagter, at ville vælge, at synge med, improvisere og klappe i takt. Det bliver på nogle måder et pejlemærke for, om eleven er tilstedeværende, om eleven forstår rammen, og om der skal laves ændringer. Temaet *Initiativ* har en klar sammenhæng med temaet *Interaktion*, og på visse punkter overlapper de to temaer direkte hinanden, mens de på andre punkter adskiller sig. Eksempelvis skal der fra elevens side et initiativ til, hvis hun vil ændre noget eller indføre noget nyt, hvilket får afgørende betydning for denne analyse. I *Arousal*, *Initiativ*, *Ændringer* og *Rammen*, ses det, hvordan musikterapeuten har fokus på at udfordre ved at ændre på ramme og struktur, og hvordan disse overvejelser har fokus på elevens *zone for nærmeste udvikling* og hendes *Window of tolerance*. Her holdes aktiviteterne på et niveau, så de er udfordrende, men samtidig opnåelige og med fokus på, at der skal være så lidt støtte så muligt. Dette gøres med et mål om at eleven skal føle sig støttet, hvis det bliver for udfordrende, men kun nok til at hun stadigvæk føler, at hendes input er en væsentlig del af indholdet, med tanke på medejerskab. I heptagonet ses, at kropssprog i noterne hverken har relation til *initiativ*, *nuet* eller *rammen*. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der ikke er en sammenhæng, men noterne tegner ikke et tydeligt billede af sammenhæng.

Herunder er opstillet i de syv hovedtemaer, tolv kategorier og de yderligere otte underkategorier der kom til under analysen.

TEMA	Kategorier	Underkategorier
Nuet	I nuet	
	ikke i nuet	
Rammen	Rammen støtter	
	Rammen forstyrre?	
Interaktion	Elev interagere i rammen uden MT	
	Elev interagere i rammen med MT	
	MT hjælper Elev med at interagere i rammen	Inviterer og integrerer elevens verden og oplevelser ind i musikken.
		Bruger musikken til at guide
Initiativ	Elev tager initiativ til noget udenfor rammen	
	Elev tager initiativ til at ændre rammen - indfører rutiner	Tager initiativ ved at indfører et nyt element i rammen
		Tager initiativ ved at indfører en ny rutine
		Tager initiativ til kropskontakt
		Tager initiativ ved at afvige fra de normer vi har bygget op
	MT tager initiativ til at ændre rammen	
Ændringer		Konkret ændringsforslag
		a) Fokus på steder i sessioner hvor der ønskes ændring - uden et konkret forslag.
		b) Fokus på steder i sessioner hvor der ønskes ændring, (med forbehold) - uden et konkret forslag.
Arousal		
Kropssprog	MT læser k's kropssprog	
	Eleven læser MT's kropssprog	

Fig. 16 - Opstilling af temaer, kategorier og underkategorier fra den tematiske kodning

5.4 Gennemgang af processen i mikroanalysen

I nedenstående afsnit følger først en gennemgang af processen i mikroanalysen afsnit: 5.4 og en læsevejledning for analysen afsnit 5.4.1.

Herefter følger en opsætning af “De fire ændringer” der individuelt er transskriberet og kodet i ELAN 6.2 med en efterfølgende fortolkning i afsnit 5.5.1-5.5.4.1 og sammenfatning i afsnit 5.6 og 5.7

Ud fra Holcks (2007), tilgang til mikroanalysen er faserne gennemført på følgende måde:

1) Data er fundet gennem makroanalyse af videomaterialet for “Langt ude i skoven”

De fire ændringer ses i fig. 17. (Se evt afsnit 3.7.2)

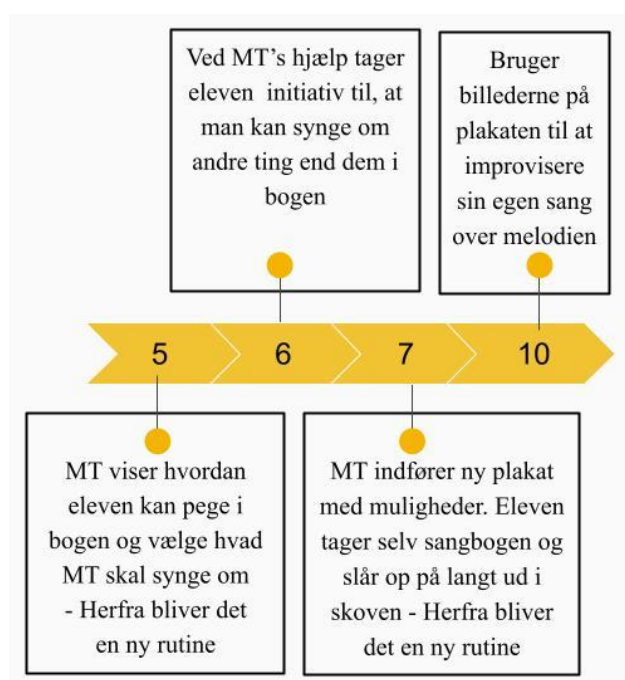


Fig. 17 - Opstilling af de 4 ændringer ud fra sessioner

2) Transskription

Ud fra videomaterialet af ‘de fire ændringer’ fra session 5, 6, 7 og 10 er der lavet fire transskriptioner. I transskriptionerne er det nedskrevet hvad eleven og musikterapeuten siger og gør.

Transskriptionerne af de fire sekvenser viser klip af selve ændringen, og/eller det, jeg ser leder op til en ændringen. Den første sekvens er delt op i fire klip for at vise forskelle og ligheder mellem *før sangen starter*, *optakt til ændring*, *selve ændringen* og *efter ændringen*.

De resterende tre sekvenser består af et klip, der er således samlet set lavet syv transskriptioner, der fordeler sig således:

Session/klip	1. klip	1. klip	2. klip	3. klip
5 - Ændring 1	Før sangen starter	Optakt til ændring	Ændringen	Første valg efter ændring
6 - Ændring 2	Initiativ til ændring			
7 - Ændring 3	Ændringen			
10 - Ændring 4	Interagerer med ramme på ny måde			

Fig. 18 - Oversigt over klip

Transskriptionen er lavet i ELAN 6.2 - *EUDICO Linguistic Annotator*. Med dette program er det muligt at lave en transskription og efterfølgende analysere forskellige aspekter ved siden af hinanden. Man udformer her sine egne *Types* og *Tiers* og kan herefter lave bl.a. *annotations*, hvor man frit kan beskrive for på den måde at kunne transskribere audio eller beskrive hvad der sker på video.

Ved opdelingen i *tiers*, kan man få overblik over forskellige personer og perspektiver, i analysesammenhæng er det derudover muligt at lave *Controlled vocabularies* i stedet for *annotations*.

Controlled vocabularies er i analysen brugt til at opstille foruddefineret valgmuligheder til analysere med, foruddefineret valgmuligheder kan give et mere direkte sammenligningsgrundlag.

Controlled vocabularie vil blive uddybet i det følgende afsnit.

Programmet ELAN 6.2 kan notere ned til millisekunder, og det er på denne måde muligt at få indblik i mikroudtryk og indblik i rækkefølgen af handlinger ned til millisekunder.

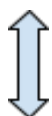
Elevens sprog er i nogle tilfælde meget svært at transskribere, grundet elevens sproglige problematikker. I de tilfælde sproget er utydeligt er transskriberet tre punktummer. I transskriptionen er elevens navn, desuden ændret til dæknavnet som følge af GDPR.

3) Horisontal og vertikal analyse

Der veksles i analysen mellem et horisontalt og et vertikalt perspektiv.



Den første horisontale analyse som Holck (2007) beskriver, sker i dette speciale allerede i makroanalysen, hvor jeg ser eleven tager initiativ, interagere i og med rammen, ændre rammerne og i hvordan elevens og musikterapeuten's opmærksomhed bliver på påvirket på baggrund af dette.



Ud fra den tematiske kodning af sessionsnotaterne ser jeg, i et vertikalt perspektiv, at jeg bl.a. oplever en større tilstedeværelse og mere nærvær når eleven udviser *Initiativtagning* og/eller *Interaktion i rammen*, med eller uden musikterapeuten. Dette bliver derfor udgangspunktet for mine *Types* i analysen af transskriptionen.

Jeg laver herefter en horisontal analyse ved at kode for hhv. hvornår der bliver taget initiativ og hvornår der sker en interaktion i rammen. Denne *annotation* er lavet i følgende *tiers*:



Elev_initiativtagning, *Elev_interaktion i rammen* og *MT_initiativtagning*.

Det er bevidst valgt ikke at analysere på, hvorvidt musikterapeuten interagerer i rammen, da det må ses som naturligt at musikterapeuten i bred forstand er rammen og derfor må interagerer med den hele tiden.



Efter den første horisontale analyse mangler jeg et bindeled til min nysgerrighed på *de nærværende øjeblikke*, i et vertikalt perspektiv kan jeg se en sammenhæng mellem vores initiativer og interaktioner den måde musikterapeuten og elev er opmærksomme på hinanden og vælger derfor også at lave en horisontal analyse på *opmærksomhed*. I denne analyse ønskes det at undersøge elevens og musikterapeuten's opmærksomhed på hinanden, her er der fokus på blikkets retning, hvilket er derfor det *Controlled vocabulary*, er navngivet *Øjne*. Det *Controlled vocabulary* består af følgende fire foruddefineret valgmuligheder:

- *Elev kigger på MT*
- *MT kigger på elev*
- *Fælles fokus*
- *Øjenkontakt*

Denne analyse laves i følgende to *tiers*: *Elev_Opmærksomhed* og *MT_Opmærksomhed*.

4) Fortolkning

I den første sekvens fra session 5, er der i de subjektive tolkninger gået i dybden med flere emner relaterer sig til og/eller viser sig også i de følgende sekvenser.

Disse er ikke gentaget i de andre sekvenser af hensyn til specialets omfang.

Af hensyn til dette speciales omfang er det ikke muligt at beskrive alle observationer i de udvalgte klip. Derfor er der udvalgt eksempler som ekspliciteres og beskrives i analysen. Disse eksempler er visualiseret i klip af den horisontale mikroanalyse samt transskriberet. De fulde analyse findes i bilag 4, og de fulde transskription findes i bilag 5. Eksemplerne analyseres for at undersøge hvordan der sker ændringer i rammerne, og hvordan musikterapeuten og elevens fokus på hinanden bliver påvirket af ændringerne. I diskussionen vil det blive undersøgt, hvordan disse ændringer kan påvirke elevens evne til at være til stede og vilkårene for nærværende øjeblikke.

5.4.1 Læsevejledning:

I de fire første *tiers* er det transskriberet hvad der bliver sagt og gjort af musikterapeuten og eleven (*Elev_Snak*, *Elev_Gøren*, *MT_Snak*, *MT_Gøren*) og herunder følger kodningerne:

Elev_Opmærksomhed, *MT_Opmærksomhed* der er kodet med *Controlled vocabulary*.

& *Elev_Initiativtagning*, *Elev_Interaktion i rammen* og *MT_Initiativtagning*, der er kodet med *annotation*, altså en beskrivelse af det pågældende initiativ eller interaktion.

Læsevejledningen fungerer som tre eksempler, der er afbilledet i nedenstående figur (fig. 19). I den blå firkant er der kodet for *MT_initiativtagning*. I dette eksempel ligger initiativet i noget der bliver sagt, som her hvor musikterapeuten siger “lad os sætte os”. I det røde eksempel er det derimod noget, der bliver gjort, som er i fokus: Eleven der “laver fagter til Langt ude i skoven”, hvilket både er kodet med *Elev_initiativtagning* og *Elev_interaktion i rammen*. I den grønne firkant er det musikterapeuten der tager initiativ ved at gøre noget, ligesom i den røde firkant. Her kan man se at kodningen stopper, før handlingen stopper. Dette betyder ikke nødvendigvis, at der sker en ændring i initiativet, men mere at det er et fortolkningsspørgsmål, hvorvidt musikterapeuten med vilje tager sig meget lang tid til at sætte sig ned, for at signalere et initiativ, eller om det bare, som i dette tilfælde, tog lang tid at sætte sig.

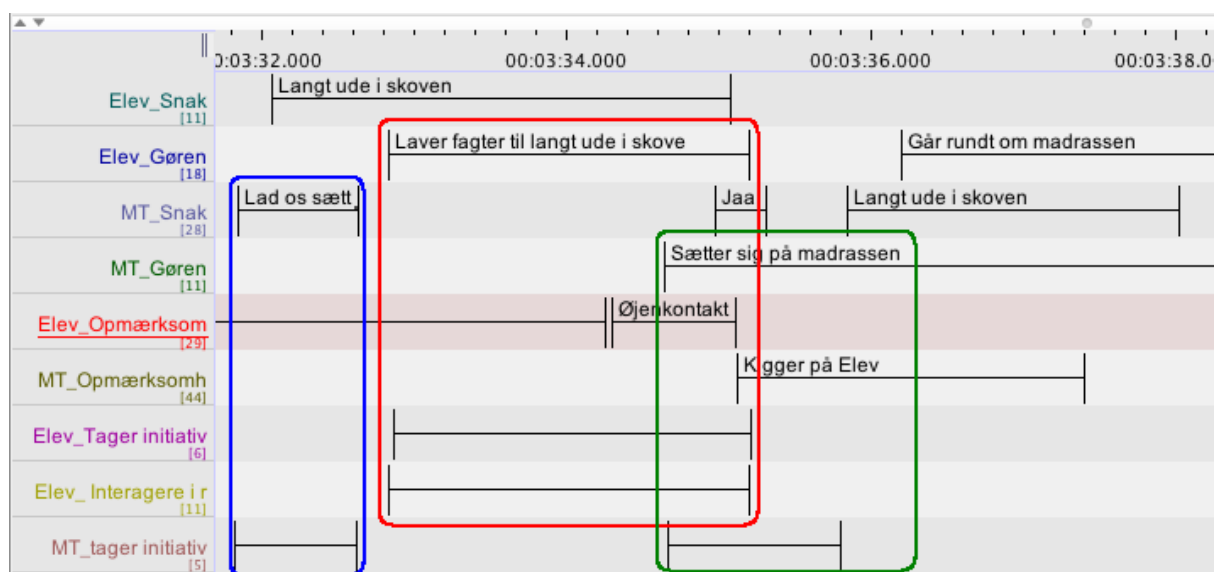


Fig. 19 - Udklip af transskription, med farvede inddelinger med forklarende formål.

5.5 Mikroanalyse

5.5.1 - Ændring 1: Session 5

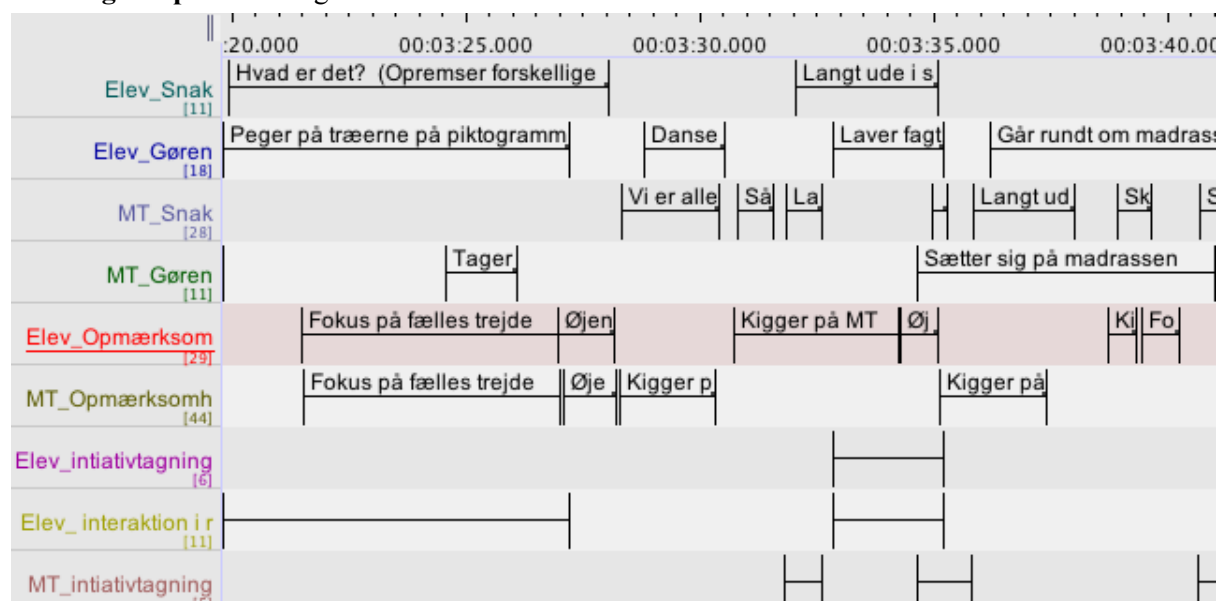
Sekvens	1
Videoklip:	1, 2, 3 og 4
Session:	5
Varighed:	3.12- 5.18 = 2,6 min
Hvor i forløbet:	Optakt og starten af musikaktiviteten
Ændring:	Musikterapeuten viser hvordan eleven kan pege i bogen og dermed vælge hvad der skal synges om - Herfra bliver det en ny rutine
Evt. bemærkninger:	Dette er den første session der blev filmet. Derfor er der en pædagog med inde i rummet, hvilket der normalt ikke er.

5.5.1.1 klip 1

Transskription af sekvens 1, klip 1

	Snak	Gøren
5 Elev	Hvad er det? (Opremsrer forskellige navne på forskellige mennesker, inklusive pædagogen, musikterapeuten og eleven selv) er med!	Peger på træerne på piktogrammet og fortæller at det er os der er i skoven
6 MT	Vi er allesammen med ude i skoven, ik'ås	Tager sangbogen
7 Elev		Danser lidt på vej over til madrassen
8 MT	Så hyggeligt. Lad os sætte os ned på madrassen	
9 Elev	(Sang) Langt ude i skoven	Laver fagter til Langt ude i skoven
10 MT	Jaa. (Sang) Langt ude i skoven	Sætter sig på madrassen

Kodning - klip 1: Før sangen starter



Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: *Opmærksomhed, Initiativtagning og Interaktion i rammen*

Det første eksempel er fra før sangen begynder og før ændringen indtræder. I denne session varer optakten 42 sek. Eleven peger på piktogrammet for sangen “Langt ude i skoven” hvorefter hun fortæller, at hun selv, musikterapeuten og nogle af de andre elever og ansatte er med ude i skoven. Hun peger på træerne på piktogrammet, som om at træerne symboliserer de forskellige mennesker. Man kunne tolke det som om, eleven tager initiativ til, at vi skal snakke sammen, men handlingen anses her som værende en måde at interagere med rammen på, da det primært virker til, at være for at få min opmærksomhed og vise mig at eleven godt ved, at piktogrammet symboliserer den næste aktivitet, der skal til at starte. Her bliver piktogrammet et fælles tredje, som vi begge har fokus på, og herefter opstår der øjenkontakt. Eleven danser hen til madrassen, og samtidig med at musikterapeuten tager initiativ til, at vi skal sætte os på madrassen, begynder eleven at synge frasen “Langt ude i skoven” alt imens eleven laver fagter dertil. Her er der kodet for både *Elev_initiativtagning* og *Elev_interaktion i rammen*. Dét, at eleven synger en frase fra sangen, kan både ses som et ønske om, at sangen skal starte, og hermed som et initiativ, men også som om at eleven bare har lyst til at synge sangen, inden musikterapeuten starter sangen. Det, at eleven laver fagter til sangen, må dog ses som et initiativ, da det ikke er noget, musikterapeuten har indført, men derimod noget eleven selv er kommet med. I slutningen af elevens initiativ/interaktion opstår der igen øjenkontakt.

I denne sekvens ses hvordan begge parter er opmærksomme på hinanden, tager initiativer og interagerer med hinanden. Det initiativ, der kommer fra eleven, vurderes ikke at have til hensigt, at få musikterapeuten til at kopiere elevens adfærd, men nærmere at fange musikterapeutens opmærksomhed og der opstår et lille men nærværende øjeblik. Det samme gør sig gældende for de to episoder der er kodet som *Elev_interaktion i rammen*.

5.5.1.2 klip 2

Transskription af sekvens 1, klip 2

	Snak	Gøren
17 MT	Jaa. <i>(Sang, 1. vers)</i> Langt ud i skoven lå et lille bjerg aldrig så jeg så dejligt et bjerg. Bjerget ligger langt ud i skoven.	Spiller guitar
18 Elev		vipper frem og tilbage med hoved
19 MT	Hov	Spiller en fejl - Spiller videre
20 MT	<i>(Sang, 2. vers, 1. frase)</i> På det lille bjerg stod et lille træ, aldrig så jeg så dejligt et træ	
21 Elev		(Fløjter)
22 MT	Øj, du kan fløjte. <i>(Sang, 2. vers, 2. frase)</i> Træet på bjerget, bjerget ligger langt ud i skoven	
23 Elev		Kigger under armen, og sætter sig på en anden måde

Kodning - klip 2: (Første og andet vers) Sangen er startet, optakt til ændring



Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: Opmærksomhed, initiativtagning samt interaktion i rammen

Her ses et skift i vores interaktion og opmærksomhed. musikterapeuten spiller på guitaren og starter sangen "Lange ude i skoven". 4,5 sek efter sangen er startet, begynder eleven at vippe med hovedet, hun smiler og virker fornøjet over situationen. Dette er kodet som *Elev_interaktion i rammen*, da det her ses som et tegn på, at eleven hører sangen og gerne vil interagere med det, der sker. Eleven kigger rundt i rummet, ud af vinduet, ned i madrassen og på pædagogen der står bag kameraet. musikterapeuten kigger primært ned i sangbogen, men ser op flere gange, dog uden at der opstår fælles fokus eller øjenkontakt. Efter første vers spiller musikterapeuten en fejl på guitaren og siger "Hov". Eleven reagerer og kigger på musikterapeuten, men heller ikke her opstår der øjenkontakt, da musikterapeuten kigger ned i bogen for at rette op på fejlen. musikterapeuten observerer ud af øjenkrogen, at der blev misset en mulighed for et øjen-møde, og begynder herefter at kigge mere hyppigt på eleven for at få øjenkontakt, dog uden held. Under første frase i andet vers fløjter eleven, hvilket her er kodet som et initiativ. Det er det, fordi det igen er noget, eleven selv kommer med, og her vælger musikterapeuten at tolke det mere kraftigt som et ønske om at deltage aktivt i musikken.

Musikterapeuten forlænger pausen mellem første og anden frase i andet vers for at anerkende elevens input og siger “Øj, du kan fløjte”. Eleven reagerer ikke på min anerkendelse af elevens input, men kigger rundt i lokalet og under armen og begynder at flytte på sig.

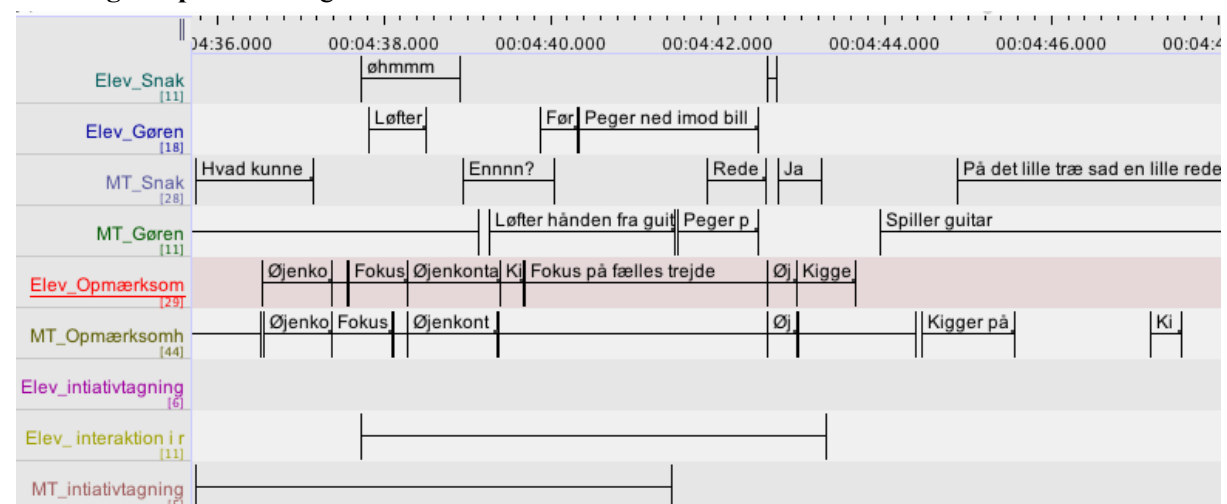
Jeg tolker elevens signaler; at hun vipper med hovedet, smiler, kigger rundt og fløjter med, som om hun hygger sig med at høre sangen. Samtidig tolker jeg også elevens input som et tegn på, at hun kan rumme at få en større part i samspillet, at der her er en mulighed for, at vi i højere grad kan interagere, og at hun tager initiativ ved at vise, at hun også kan deltage i samspillet ved at fløjte. Jeg oplever, at det, at jeg kigger mellem sangbogen og eleven, er med til at skabe en distance som gør, at jeg får sværere ved at mærke vores nærhed og læse hendes signaler, hvilket bekræftes i at jeg misser en mulighed for øjenkontakt efter “hov’et”, og det generelle asynkrone opmærksomhedsfokus, på trods af at eleven livligt kigger rundt i lokalet.

5.5.1.3 klip 3

Transskription af sekvens 1, klip 3

	Snak	Gøren
24 MT	Hvad kunne der være på bjerget?	
25 Elev	øhmmm	Løfter hånden med håndfladen opad og sætter den ned igen, mens hun smiler
26 MT	Ennnn?	Løfter hånden fra guitaren og fører den langsomt hen imod tegningen i sangbogen
27 Elev		Fører hånden langsomt hen imod tegningen i sangbogen- Peger ned imod billede - på reden
28 MT	Rede?	Peger på reden
29 Elev	Huh	Nikker
30 MT	Ja. (Sang, 3. vers, 1. frase) På det lille træ sad en lille rede	Spiller guitar

Kodning - klip 3: Ændring + start 3 vers



Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: Opmærksomhed, initiativtagning samt interaktion i rammen

Mellem andet og tredje vers forlænger musikterapeuten pausen og spørger eleven: "Hvad kunne der være på bjerget?". ¾ sekund efter musikterapeuten er begyndt at snakke, er elevens opmærksomhed på musikterapeuten, og der er øjenkontakt. Musikterapeuten kigger ned i sangbogen, som en invitation til at bogen kan blive et fælles tredje. Eleven kigger på musikterapeuten, og da eleven bliver opmærksom på, at musikterapeuten kigger ned i sangbogen, gør eleven det samme. Efter dette øjeblik er sangbogen et fælles tredje. Eleven siger "Øhmm" og løfter hånden med håndfladen opad for at indikere, at hun ikke forstår, hvad musikterapeuten vil have hende til. Musikterapeuten løfter hånden fra guitaren og peger ned mod billederne i sangbogen. 0,6 sekunder efter musikterapeuten har løftet hånden fra guitaren, følger eleven trop, og mens musikterapeuten's finger hænger i luften peger eleven på reden. Den hurtige reaktionstid, der næsten fører til synkronicitet, tolker jeg som, at eleven i denne situation har en god evne til at kode den sociale situation, og det bekræfter mig som analysator i, at eleven her havde overskud til at påtage sig en større rolle i samspillet. Musikterapeuten bekræfter elevens valg ved også at pege på reden og sige "Rede?", hvortil eleven svarer "Huh" og nikker, imens der igen opstår øjenkontakt.

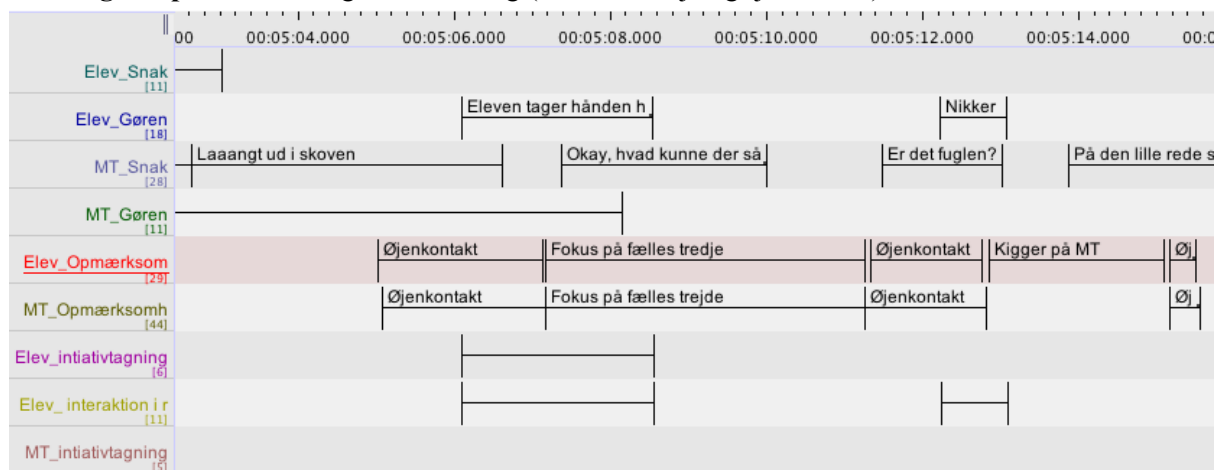
I dette klip er det musikterapeuten der tager initiativ, og dette initiativ udtrykker et ønske for det fælles samspil. Som musikterapeuten oplever jeg i denne episode af skiftevis øjenkontakt og fokus på fælles tredje at der opstår en særlig form for mild spænding og idet eleven fører fingeren i samme retning som musikterapeuten bliver der skabt et håb eller ønske for og en fornemmelse af at dette initiativ bliver grebet og forstået. Der opstår et øjeblik hvor begge parter nøje aflæser hinandens kropssprog for at forstå og færdiggøre det initiativ der er blevet sat i værk. Der opstår altså både en fysisk nærhed idet at vi sidder tæt sammen og kigger skiftevis mellem bogen og hinanden, samtidig sker der også en psykisk nærhed, idet begge parter bliver påvirket følelsesmæssigt af situationen. Et nærværende øjeblik.

5.5.1.4 klip 4

Transskription af sekvens 1, klip 4

	Snak	Gøren
33 Elev	Ahhh	Laver fagter til langt ud i skoven
34 MT	(Sang) Laaangt ud i skoven	
35 Elev	Uuuh	Eleven tager hånden hen til bogen for at vælge en ny ting
36 MT	Okay, hvad kunne der så være på reden? Er det fuglen?	
37 Elev		Nikker
38 MT	(Sang) På den lille rede sad en lille fugl	

Kodning - klip 4: Første valg efter ændring (Mellem tredje og fjerde vers)



Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: Opmærksomhed, initiativtagning samt interaktion i rammen

Imens musikterapeuten synger den sidste frase af sangens tredje vers, skaber eleven øjenkontakt og kigger intenst på musikterapeuten, og inden frasen er færdig, flytter eleven hånden hen til bogen for at vælge noget nyt på billede, som symboliserer det der skal synges om i næste vers. Musikterapeuten stiller spørgsmålet “okay, og hvad kunne der så være på reden?” og Eleven peger på fuglen, musikterapeuten søger bekræftelse på, om det er rigtigt forstået, eleven nikker, og 4. vers påbegyndes ud fra elevens valg. I denne samling af opmærksomheds-episoder, opstår et nærværende øjeblik. Det, at eleven selv tager initiativ til at vælge, er endnu en bekræftelse på, at eleven var klar til at tage en større aktiv del i samspillet. Herudover udviser eleven musikalsk forståelse, idet hun udelukkende tager initiativet på baggrund af det musikalske cue musikterapeuten giver ved at tempoet falder lidt og de sidste ord bliver mere stacerede. Eleven udviser også social forståelse, ved selv at udvise initiativ til øjenkontakt og udelukkende i øjenkontakten føler nok bekræftelse til at løfte hånden hen for at vælge.

5.5.1.5 Beskrivelse af analyse og fortolkning af klip 1-4 - 1. sekvens

Før vi synger sangen, udviser eleven initiativ og interagerer i høj grad med musikterapeuten, hvilket fører til mange øjeblikke med øjenkontakt, dialog og interaktion. Når sangen starter, sker der et skift, og øjenkontakten og samspillet bliver markant mindre. Eleven smiler og vipper med hovedet og virker fornøjet, men begynder efterhånden at sidde mere uroligt, hun kigger under armen, ud af vinduet og rundt i rummet. Jeg tolker det som om, eleven kunne have overskud til, at jeg involverer hende mere i aktiviteten, og efter det første vers er slut, peger jeg ned mod billederne i bogen, for at hun kan vælge, hvad det næste er. Vi får her igen god øjenkontakt, og hun bliver inddraget i musikaktiviteten ved at få medbestemmelse. Her er det altså musikterapeuten der tager initiativ til at ændre rammen, for at give eleven noget, hun kan interagere med og fokusere på. Dette giver dels anledning til, at eleven kan tage mere initiativ under sangen, og gør at vi flere gange i løbet af sangen får øjenkontakt og interagerer sammen, hvilket igen giver flere anledninger til at øve de sociale spilleregler. Hvornår er frasen færdig? Er det nu, jeg skal vælge? Men det kan også sætte gang i andre følelsesmæssige oplevelser - Synger hun nu også det jeg valgte? Hvad skal jeg vælge? Hør! Hun sang det jeg valgte! osv.

Når man kigger på 1. sekvens i sin helhed, er der i alt 5 episoder med *fokus på fælles tredje*, i en episode kan der godt være *fokus på fælles tredje* i flere omgange. I 4 ud af de 5 episoder, opstår der *øjeblikkontakt* i direkte forbindelse til det fælles fokus, og i 1. episode bliver *Fokus på fælles tredje* efterfulgt af, at *Eleven kigger på MT* for igen at ende med *Øjenkontakt*. I sekvensen opstår der yderligere øjenkontakt i 5 andre episoder, der ikke relaterer sig direkte til fælles fokus.

I 8 ud af 12 episoder hvor eleven tager initiativ eller interagerer i rammen, bliver dette set i forbindelse med øjenkontakt, og i de 4 resterende episoder får eleven musikterapeuten's opmærksomhed, på trods af at den ikke bliver gengældt i øjenkontakt.

Ud fra disse data ser jeg sammenhæng mellem den opmærksomhed, elev og musikterapeuten har på hinanden, og opmærksomhed på et fælles tredje og øjenkontakt. Jeg ser også en stigning i antallet af episoder med fælles opmærksomhed og øjenkontakt, når der bliver taget initiativer eller eleven interagerer i rammen.

Dette er et mønster der også gør sig gældende i de resterende klip, men det vil ikke blive gennemgået i de resterende analyser.

5.5.2 - Ændring 2: Session 6

Sekvens	2
Videoklip	1
Session:	6
Varighed:	4.21- 5.10 = 49 sek
Hvor i forløbet:	Optakt til musikaktiviteten
Ændring:	Eleven tager indirekte initiativ til at man kan synge om andre ting end dem i bogen
Evt. bemærkninger:	Ændringen sker først mellem 6 og 7 session, da musikterapeuten ikke får grebet bolden i session.

5.5.2.1 klip 1

Transskription af sekvens 2, klip 1

	Snak	Gøren
11 Elev	(Sang) Langt ude i skoven,	Laver fagter til langt ude i skoven
12 MT		Skal til at lave fagter til langt ude i skoven
13 Elev	Her er lille fugl, og se baby. Aldrig	Laver tegn til tale til fugl
14 MT		Laver tegn til tale til fugl
15 Elev	(Sang) Langt ude i skoven. Vræ vræ vræ	
16 MT	Ja, en baby. Du har øvet dig. Hvem har du sunget den med?	Peger på elev og smiler stort
17 MT		Tager sangbog
18 Elev	Vræ vræ vræ. Barnevogn	
19 MT	Vræ vræ, ja det er rigtigt, tror du også, at der kan være en barnevogn oppe i træet?	
20 Elev		Kigger i bogen
21 MT		slår op på siden
22 MT	Det kan være at vi skal prøve at synge det?	
23 Elev		Nikker
24 MT	Ja	
25 Elev	Baby barnevogn, vræ vræ, barnevogn wuuw	imiterer at hun skubber til en barnevogn. Peger ud ad vinduet
26 MT	Jaa. (Sang) Langt ude i skoven...	

Kodning - klip 1: Eleven tager indirekte initiativ til at man kan synge om andre ting end dem i bogen

	04:35.000	00:04:40.000	00:04:45.000	00:04:50.000	00:04:55.000	00:05:00.000	00:05:05.000	
Elev_Snak [9]	Langt ude i skoven, Her er lille	Langt ude i sk			Vræ vræ		Baby barn	
Elev_Gøren [11]	L	Laver te		Sætter sig n		Kigger i boge	Nik	imit Pe
MT_Snak [13]	Ne		Ja, en baby. Du har ø		Vræ vræ, ja det er	Det		La
MT_Gøren [8]	sætter sig	Sk Laver te		Pe	Tager	slår op på sid		
Elev_Opmærksom [18]	Øjenk K	Øjenkontakt		Øjenk Kigger	Øjen	Fokus på fæl	K Øj Kigger	Fo Fokus
MT_Opmærksomh [11]	Øjenk	Øjenkontakt		Kig	Øjenk	Øje Fokus på fæl	Ki Øj	Fo
Elev_initiativtagning [4]								
Elev_interaktion i r [4]								
MT_initiativtagning [1]								

Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: *Opmærksomhed, initiativtagning samt interaktion i rammen*

Ligesom i første sekvens er eleven meget aktivt deltagende, inden sangen starter. Op til klippet har eleven taget initiativ til, at vi skal sætte os på madrassen, og fortalt hvor vi skal sidde. Musikterapeuten sætter sig og imens eleven stadigvæk står op, begynder hun at synge "Langt ude i skoven". Eleven laver fagter til. Musikterapeuten vil spejle eleven, men eleven er videre til at lave fagter til sætningen "her er lille fugl", hvilket musikterapeuten når at spejle ved også at lave fagter dertil. Til slut synger eleven "baby, aldrig - Langt ud i skoven, vræ, vræ, vræ". I musikterapeuten's ansigtsudtryk er der både tegn på noget, jeg tolker som overraskelse og glæde over elevens præstation. Musikterapeuten peger på eleven og smiler, mens musikterapeuten siger "Ja, en baby. Du har øvet dig. Hvem har du sunget den med?" Eleven svarer ikke på spørgsmålet men prøver igen. De første sætninger er kodet som *elev_interaktion i rammen*, da fuglen og babyen er afbilledet i bogen, dog kan det diskuteres om elevens input "Vræ vræ vræ, burde være kodet som initiativ da dette jo er en måde at digte videre på historien i sangen. Sætningen "Vræ, vræ, vræ barnevogn" er derimod kodet som *elev_initiativtagning*, da eleven her introducerer noget nyt der kan synges om. Dette tolkes ikke som værende et direkte initiativ til at musikterapeuten skal synge om en barnevogn, men det, at musikterapeuten reagerer på elevens udsagn som et direkte forslag til sangen, gør at udsagnet får den samme værdi et initiativ, som det gør. Musikterapeuten: "Vræ vræ, ja det er rigtigt, tror du også, at der kan være en barnevogn oppe i træet?" og herefter "Det kan være, at vi skal prøve at synge det?"

I analysen og fortolkningen af sessionsnotaterne afsnit 5.2.3 beskriver jeg hvordan musikterapeuten inviterer og integrerer elevens verden og oplevelser ind i musikken, hvilket dette godt kunne være et eksempel på. Dette gøres med håbet om, at det skaber et medejerskab og dermed også en motivation for at interagere mere i rammen, fordi hendes input bliver set som valide og ligeværdige. Min tolkning af dette klip er, at eleven oplever at blive set og hørt, og at dette, ud over den fælles opmærksomhed, også skaber noget der minder om den samme milde spænding som beskrives i sekvens 1 - klip 3. Følelserne er muligvis ikke forventning og håb i denne sammenhæng, men en form for stolthed eller følelse af accept fra begge sider, kunne være et bud. Der opstår også her et nærværende øjeblik.

5.5.3 - Ændring 3- Session 7

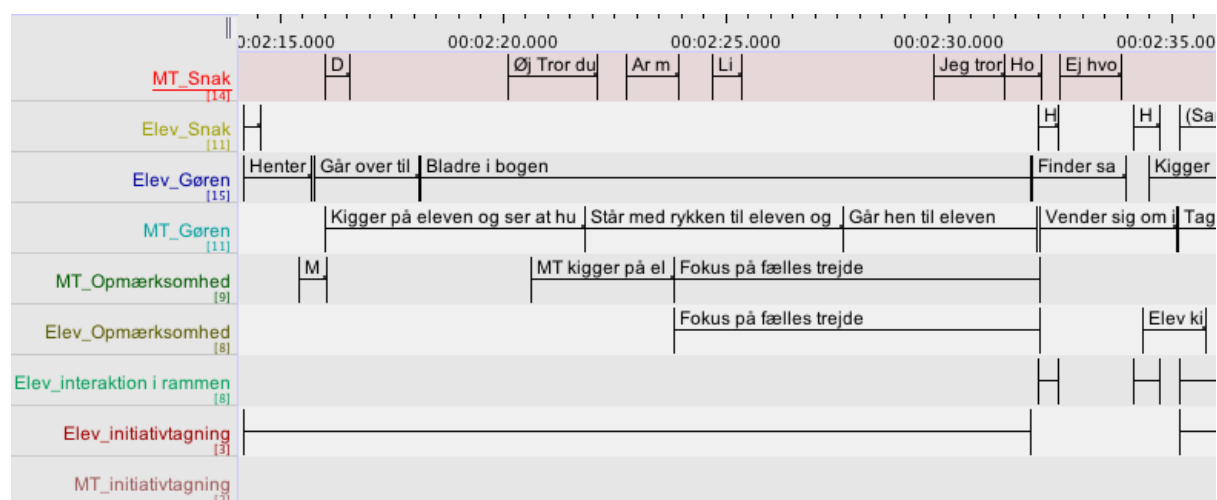
Sekvens	3
Videoklip	1
Session:	7
Varighed:	2.14- 2.35 = 21 sek
Hvor i forløbet:	Optakt til musikaktiviteten
Ændring:	Eleven tager selv sangbogen og slår op på langt ud i skoven - Herfra bliver det en ny rutine
Evt. bemærkninger:	-

5.5.3.1 klip 1

Transskription af sekvens 3, klip 1

	Snak	Gøren
1 Elev	Hov	Henter bogen
2 Elev		Går over til bordet for at slå op i bogen
3 MT	Det er rigtigt	Kigger over på eleven og ser at hun tager bogen. Samtidig ligger musikterapeuten madrassen på sin plads på gulvet
4 Elev		Bladre i bogen
5 Elev	Øj Tror du at du kan finde sangen - Arh men altså - Liva*!	Står med ryggen til eleven og kigger over skulderen
6 MT	Jeg tror faktisk måske - Hov var det den der?	Går hen til eleven
7 Elev	HER	Finder sangen
8 MT	Ej hvor er du sej	Smiler og bokser armen mod gulvet og vender sig om igen og går hen imod den nye plakat
9 Elev	HER!	Kigger over på musikterapeuten

Kodning - klip 1: Eleven tager selv sangbogen og slår op på langt ud i skoven - Herfra bliver det en ny rutine



Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: Opmærksomhed, initiativtagning samt interaktion i rammen

I dette klip ses, hvordan eleven selv tager initiativ til at gå over og hente den bog, der skal bruges, og slår op på den rigtige side. Eleven bladrer i bogen i 14,5 sek i alt, hvilket i situationen virker som meget længe, pga. elevens høje arousalniveau. musikterapeuten er meget opmærksom på eleven, og observerer hendes initiativ. “Øj, tror du, at du kan finde den?” “Ar men altså” “Liva*” - i musikterapeuten’s bemærkninger ligger der en usikkerhed, men også et ønske om, at eleven kan udføre dette initiativ, men efter ca. 10 sek, går musikterapeuten over til eleven for at støtte hende: “Jeg tror faktisk..” Men musikterapeuten når ikke videre, før eleven finder sangen og musikterapeuten vender sig om i samme sekund mens musikterapeuten smiler og udbryder “Ej hvor er du sej”.

Dette klip er spændende, fordi det er med til at nuancere, hvordan elevens initiativer hænger sammen med vores fælles opmærksomhed. I dette eksempel er vores fælles opmærksomhed på, at eleven skal lykkes. Og ikke nok med at eleven skal lykkes - det er vigtigt for os begge, at det bliver så meget elevens sejr som muligt.

Som musikterapeuten står jeg i baggrunden, kigger mig fysisk over skulderen, fordi jeg på den ene side ønsker for eleven, at hun selv kan gennemføre sit initiativ, samtidig med at jeg er opmærksom på, at det vigtigste er, at det lykkes, selv om det muligvis kræver en smule støtte fra musikterapeuten’s side. Jeg fungerer her som det solide stillads som eleven kan støtte sig op ad, så det lykkes, der går ikke mere end 10 sek, før jeg står ved hende. Men straks, da hun finder sangen, er jeg væk igen med den intention, at eleven skulle føle, at det var elevens egen fortjeneste, og at eleven selv kan. Spændingen, som også er beskrevet i de andre klip, opstår også her; den fælles forventning der påvirker begge parter i samspillet. Men i modsætning til de andre klip opstår der ikke øjenkontakt her, og der er ikke flere episoder med skiftevis fokus på fælles tredje, øjenkontakt og en der kigger på en den anden. På trods af at der i dette klip ikke er øjenkontakt ser jeg det som et meget nærværende øjeblik.

Jeg ser her initiativet som en måde, eleven aktivt tager ansvar for det, vi skal i sessionerne, og på den måde får eleven medindflydelse og medejerskab i den ramme, vi sammen former.

5.5.4 - Ændring 4 - Session 10

Sekvens	4
Videoklip	1
Session:	10
Varighed:	3.08- 3.51= 43 sek
Hvor i forløbet:	Optakt til musikaktiviteten
Ændring:	Bruger billederne på plakaten til at improvisere sin egen sang over melodien
Evt. bemærkninger:	-

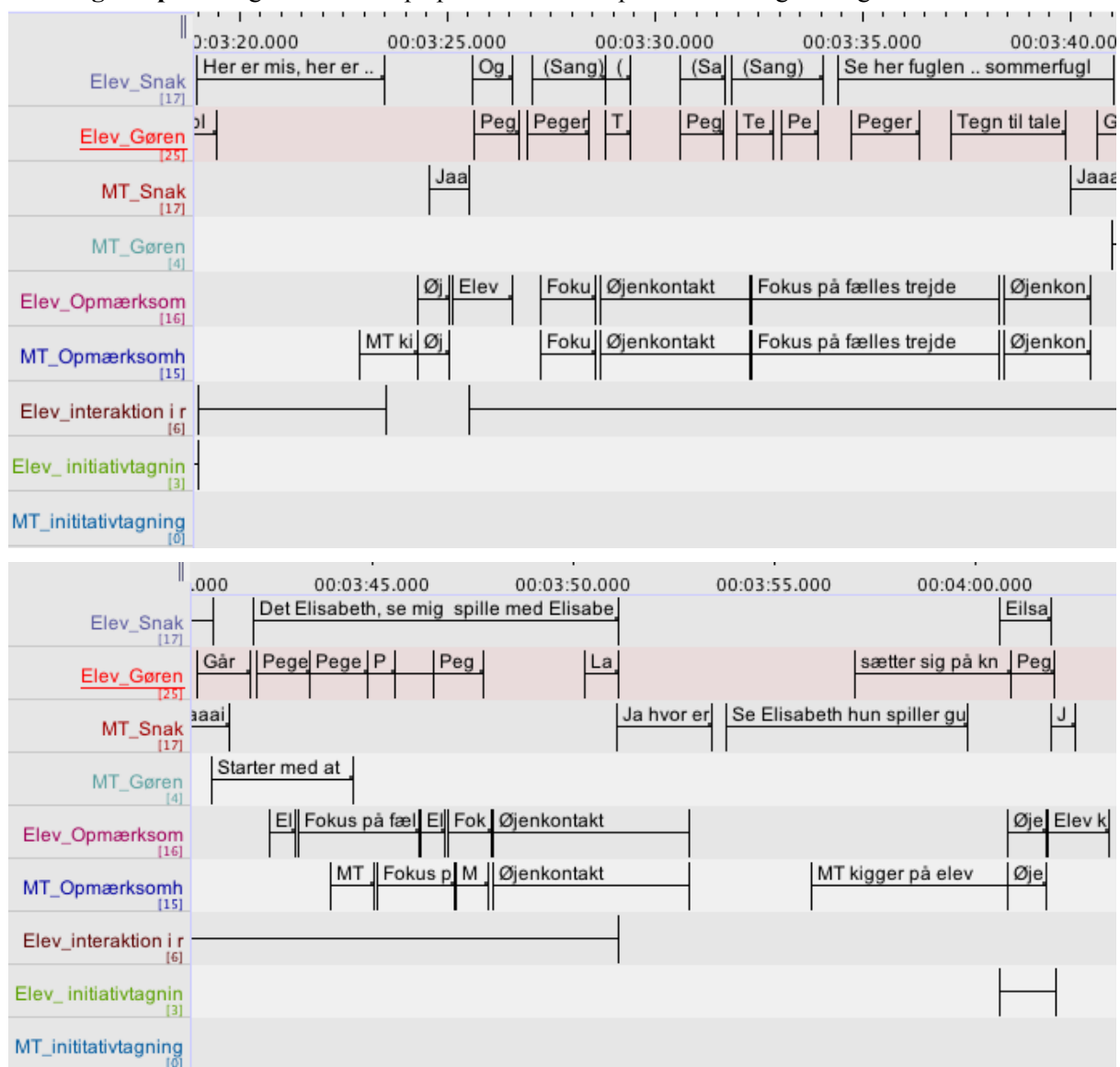
5.5.4.1 klip 1

Transskription af sekvens 4, klip 1

	Snak	Gøren
21 MT	(Sang) Langt ud i skoven	
22 Elev	Her er mis, her er .. soooool	Tegn til tale på sol

23 MT	Jaa	
24 Elev	Og Elisabeth	Prikker musikterapeuten på skulderen -
	(Sang) Her er sol .. tager ned... dig mis sol (Sang) Se her fuglen... sommerfugl	Peger skiftevis mellem musikterapeuten og på plakaten på solen og fuglen. Laver tegn til tale på mis og sommerfugl
25 MT	Jaaaii	
26 Elev		Går over madrassen
27 MT		Starter med at stemme guitaren, men stopper igen
28 Elev	Det Elisabeth, se mig spille med Elisabeth mis miav	Peger skiftevis mellem musikterapeuten, sig selv, i bogen, på guitaren og på plakaten - (Mis miav) tegn til tale
29 MT	Ja hvor er du god Liva*	
30 MT	(Sang) Se Elisabeth hun spiller guitar med en kat	Smiler og griner
31 Elev		Sætter sig på knæene
32 Elev	Eilsabeths tur	Peger på musikterapeuten
33 MT	Ja	

Kodning - klip 1: Bruger billederne på plakaten til at improvisere sin egen sang over melodien



Subjektive tolkninger

ift. fokuspunkterne: Opmærksomhed, initiativtagning samt interaktion i rammen

I dette klip ses et eksempel, hvor eleven interagerer med rammen, altså uden at tage initiativer. Hun bruger her rammen, som er melodien fra sangen, billederne fra bogen og plakaten til at digte en sang. I interaktionen indgår der også fagter, i form af tegn til tale og derudover peger eleven flere gange på det hun synger om. Ud over billederne i bogen synger eleven også om musikterapeuten. Ud fra, det jeg forstår af teksten, har jeg svært ved at komme med en dybere analyse af meningen i teksten. Jeg tolker sangen som en måde at vise mig at hun har forstået rammen og gerne vil vise mig at hun også kan synge sangen ligesom musikterapeuten kan. Jeg tolker det ikke som et ønske om at vi skal synge sangen sammen, nærmere som et ønske om at blive set og hørt. Derudover danner der sig et mønster af at eleven i hver session, i optakten, synger sangen inden for derefter at give turen videre til musikterapeuten. [31]“Elisabeths tur”. Dette kan tolkes som om at dette er hvad eleven i denne sammenhæng kan rumme af samspil altså turtagning, frem for duet. I de mange episoder med skiftevis øjenkontakt, fokus på fælles tredje og opmærksomhed på hinanden opstår der nærværende øjeblikke, men på trods af dette, oplever jeg ikke en i dette klip samme form for spænding som jeg har beskrevet i sekvens 1 klip 3; Sekvens 2, klip 1; samt sekvens 3, klip 1.

5.6 Opsummering:

Gennem mikroanalyse bliver der undersøgt fire ændringer i musikaktiviteten “Langt ude i skoven”

I den første sekvens (session 5, er det musikterapeuten der tager initiativ til en ændring af rammen. Her beskrives ændringen at ske, dels på baggrund af at musikterapeuten tolker elevens initiativer som om at eleven nu er klar til et samspil og dels pga et fravær af øjenkontakt.

I anden sekvens (session 6) inddrager eleven en ny ting i sangen (barnevogn og babyen der græder) musikterapeuten ser det som et initiativ og giver det værdi som et initiativ til at inddrage andre elementer i sangteksten.

I tredje session (session 7) er det eleven selv der tager initiativ til at ændre rammen, ved selv at hente og slå op i sangbogen

I tiende session (session 10) viser eleven at hun har forstået rammen og vil gerne vise at hun kan synge selv.

Elev interagere i rammen

Overordnet interagere eleven i rammen i de fire klip når eleven laver fagter, synger udpluk af sangen, laver sin egen sang ud fra melodien og billederne på plakaten samt når eleven vipper med hovedet mens hun smiler og virker fornøjet over situationen.

Elev tager initiativer

Overordnet tager eleven initiativ ved at, fløjte, tager initiativer til øjenkontakt, vælger ting i bogen, eleven tager indirekte initiativ til at man kan synge om andre ting end dem i bogen, lave fagter og ved at hente sangbogen på eget initiativ og slå op på siden med sangen.

MT tager initiativer

Musikterapeuten tager initiativ ved at snakker til eleven, tager initiativer til øjenkontakt, lægger op til at eleven selv kan vælge og kommer med forslag til nye initiativer på baggrund af elevens verbale input

Baggrund og formål for ændring

I nedenstående skema har jeg opsat mine fund for analysen, angående baggrund og formål med MT's initiativer.

Handling	Musikterapeuten tager initiativ
Baggrund	Elev tager initiativer Fravær af øjenkontakt Rammestyring
Formål	Rammesætning til flere initiativer Mere øjenkontakt Selvbestemmelse Holde rammen Medejerskab Vise eleven at hendes input bliver set som valide og ligeværdige i samspillet Øve sociale spilleregler

Opmærksomhed

På tværs af eksemplerne ses en sammenhæng mellem et kategorien *Fokus på fælles tredje* og *Øjenkontakt*. I alle på nær ét tilfælde hvor der forekommer fælles fokus, er der øjenkontakt i samme samling af opmærksomheds-episoder, det er ikke i alle sekvenserne at de støder direkte op til hinanden, der kan fx godt være kodet med *Kigger på MT* inden øjenkontakten opstår. Tilfældet hvor der ikke opstår øjenkontakt, er i *Ændring 3*, hvor eleven selv slår op på siden.

Øjenkontakt	Fokus på fælles tredje	Øjenkont	Kigger på MT	Ø
Øjenkontakt	Fokus på fælles tredje	Øjenkonta		Øj

Fig. 19 - Eksempel på samling af opmærksomheds-episoder

5.7 Opsætning af syntese i heptagon

I det følgende er der opsat et pentagon over de fem temaer.

Under dette gives en kort sammenfatning af temaernes relation til hinanden.

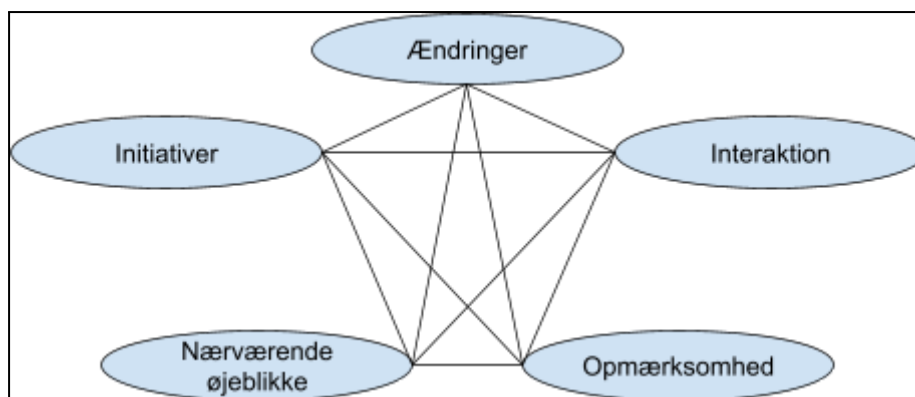


Fig. 20 - Opsætning af syntese over fund

I analyserne ses at ændringerne her opstår på baggrund af initiativer taget af musikterapeuten eller eleven eller opstår når eleven på egen hånd interagerer med rammen, fx selv henter bogen og slår op. Når ændringerne sker, opstår der opmærksomhed på hinanden, som i nogle tilfælde fører dette til øjeblikke med nærvær. Nærværet er i langt de fleste tilfælde forbundet med øjenkontakt, de nærværende øjeblikke er dog ikke nødvendigvis afhængige af øjenkontakt. De kan også opstå ved en opmærksomhed på et fælles tredje. Der ses ofte et fælles tredje i sammenhæng med initiativer og når der interageres med rammen. Fx bliver piktogrammerne et fælles tredje, ligesom plakaten ved en bevidst ændring indføres som et nyt fælles tredje og sangbogen ændres fra at være et objekt der skabte distance til at blive et fælles tredje.

De nærværende øjeblikke der opstår i sekvenserne kan siges at opdeles i to, da der i nogle tilfælde opstår en særlig form for mild spænding samtidig med at et nærværende øjeblik er tilstede.

I de subjektive tolkninger har jeg beskrevet denne spænding som:

- Et ønske for det fælles samspil
- Et håb eller ønske
- En fælles forventning til hinanden der påvirker begge parter i samspillet
- En stolthed eller følelse af accept fra begge sider
- Et øjeblik hvor begge parter nøje aflæser hinandens kropssprog
- Et ønske om at forstå og færdiggøre det initiativ der er blevet sat i værk
- En fysisk nærhed (sidder tæt sammen og kigger skiftevis mellem bogen og hinanden)
- En psykisk nærhed (idet begge parter bliver påvirket følelsesmæssigt af situationen)

Der er også eksempler hvor der opstår nærværende øjeblikke med uden den milde form for spænding.

I de subjektive tolkning er dette beskrevet således:

- Eleven vil vise musikterapeuten at hun har forstået rammen
- Eleven vil vise musikterapeuten at hun også kan synge sangen ligesom musikterapeuten kan
- Et ønske om at blive set og hørt
- Et mønster i adfærden - et gentagende event
- Et udtryk for at et samspil med turtagning kan rummes, frem for en duet

Kapitel 6. Diskussion

6.1 Diskussion af begreberne initiativ og interaktion

I specialet er det valgt at skelne mellem initiativ og interaktion. I Den Store Danske beskrives interaktion som et socialt samspil, hvor individers gensidige handlinger påvirker hinanden (Jørgensen, 2020). Initiativ defineres derimod som en selvstændig beslutning om at sætte en handling i gang, det stammer af det latinske ord *initium*, der betyder begyndelse (Hårbøl et al., 2021). Interaktion er handlinger, der sker i et fælles samspil, og fordi man bliver påvirket til det. I modsætning sker et initiativ som en selvstændig handling og kommer af ordet begyndelse, det kan altså ses som en start på noget nyt og dermed ikke noget, man nødvendigvis er blevet påvirket til at gøre.

I bogen “Fra tilskuer til deltager, samspil og kommunikation med voksne udviklingshæmmede” fra 2007 beskriver Lorentzen i en case, interaktion som et almenmenneskeligt og almengyldigt behov, hvor samspillet må betragtes som et formål i sig selv. Et samspil som det der udspiller sig i musikaktiviteten “Langt ude i skoven”, som er beskrevet i mikroanalysen, udgør en situation, som bidrager til skabelsen af en fælles social virkelighed, med regler og rutiner som er forankret i aktiviteten. Der opstår i et sådan samspil det, Lorentzen (2007) kalder en intersubjektiv mening. Altså en mening som skabes i samspillet, i fællesskabet.

Formår man at lave interaktioner med intersubjektiv mening, har man forudsætningen for kommunikation mellem mennesker. Denne kommunikation kan foregå på mange niveauer ud fra parternes kommunikative forudsætninger, hvilket eksemplificeres af Lorentzen med det tidlige mor-barn samspil.

Når jeg kommer frem til brugen af begrebet interaktion, er det fordi, jeg ser hvordan eleven tager imod den fælles sociale ramme, jeg som musikerapeut har taget med ind i rummet. Jeg oplever, at hun tager del i samspillet, med de regler og rutiner som er forankret i musikaktiviteten, som jeg har sat rammerne for. For det er her, jeg får lyst til at differentiere nuancerne i interaktionen. På trods af at vi i et samspil påvirker hinanden og reagerer på hinandens handlinger, er det min påstand, at man sagtens kan interagere på lige fod i et samspil hvor rammer, regler og rutiner primært er indført af den ene part. Lige som i det tidlige mor-barn samspil, som er beskrevet i afsnit 2.4, hvor det er moren (omsorgspersonen) der gentager samspillet, så barnet opnår en forventning om, hvad der skal ske. Det er også morens opgave at variere formatet, så der sker en videreudvikling af legen, så den tilpasses til barnets udviklingsniveau (Holck, 2002). Som jeg ser interaktion beskrevet på denne måde, skal begge parter altså ikke nødvendigvis tage initiativ for at indgå i et samspil. Eller nogen af parterne for den sags skyld. Man kan interagere ud fra den ramme og de regler der er sat op. Men hvis ingen tager initiativer, sker der ingen udvikling. Et initiativ kan skabes på baggrund af en interaktion og kan forekomme som variationer på et allerede etableret grundlag.

Opdelingen af begreberne interaktion og initiativ skaber dog også nogle problematikker. I min analyse må jeg i nogle tilfælde både kode for *interaktion i rammen* og *initiativtagning*. Et eksempel er, når eleven laver fagter til sangen. Elevens fagter består nemlig af håndtegn som eleven, højst sandsynligt, har fra *tegn-til-tale*, altså en måde hvor eleven på normal vis kan kommunikere ud fra egne forudsætninger. Eleven laver fagter til sangen “Langt ude i skoven”, som jeg som musikerapeut har sat op som ramme, ved at jeg synger den og spiller den på guitar. På den måde ser jeg, hvordan eleven forstår *formatet* (j.f. kap. 2.4), og det kan derfor forstås som en måde at interagere i den ramme, der er sat op, netop fordi eleven bruger sin kommunikationsevner til at interagere og herved dyrke

samspillet. Hun bliver påvirket af musikterapeutens sang, og reagerer ved at lave de fagter, hun synes passer til. Samtidig er fagterne også et initiativ, idet eleven selv er kommet på at lave disse fagter, da jeg som musikterapeut spiller guitar. Men hvis eleven nu, i stedet for at lave *tegn-til-tale*, havde sunget sangen med sin stemme, havde det ikke været set som et initiativ ud fra denne forståelse af ordet initiativ, da det i så fald ikke havde været noget nyt, fordi musikterapeuten jo også synger. I så fald er der tale om et fortolkningsspørgsmål, for hvis elevens fagter ses som en måde at kommunikere sangen på, bør det ikke indgå som initiativ. Men indgår det som et element, eleven lægger oven i sangen, som en lille dans med fagter der omhandler sangen, må det ses som et initiativ til et nyt element der indføres i rammen.

I starten af sessionerne i denne case interagerer eleven på opfordring af musikterapeuten, og musikterapeuten hjælper eleven til at være en del af samspillet ved at *invitere og integrere elevens verden og oplevelser ind i musikken* (samspillet) og *bruge musikken til at guide eleven*. I starten af sessionerne ligger der hermed et større ansvar på musikterapeuten for, at interaktionen kan fungere. I løbet af sessionerne sker der en udvikling, når eleven uden opfordring deltager mere aktivt i samspillet og begynder at tage nye initiativer. Det er dele af denne udvikling, jeg ønsker at fremhæve med opdelingen af de to begreber.

6.2 Diskussion af fund fra den tematiske analyse

Den tematiske analyse tager udgangspunkt i sessionsnotaterne, hvorfra der er fundet 7 temaer: Nuet, rammen, interaktion, initiativ, ændringer, arousal og kropssprog. Følgende afsnit tager udgangspunkt i de 7 temaer, samt de kategorier og underkategorier, der er fundet under de 7 temaer.

6.2.1 Nuet

I udarbejdelsen af min tematiske analyse, falder jeg ikke over citater i mine sessionsnotater der indikerer, at der har fundet nærværende øjeblikke sted. Det betyder ikke, at de ikke har fundet sted, men i sessionsnotaterne er det nogle andre ting der bliver lagt vægt på. Blandt andet en grundlæggende problemstilling om manglende tilstedeværelse i nuet og en løbende udvikling hen imod mere tilstedeværelse i nuet og til slut også en påstand om elevens nydelse af dette nu. Ydermere bliver der i fortolkningen af kategorien *Elev tager initiativ til noget udenfor rammen*, redegjort for en differentiering mellem et *nu* og et *fælles nu*. Ud fra sessionsnotaterne tegner der sig altså et billede af, at eleven godt kan være optaget af noget, og virke til at være optaget af og følelsesmæssigt påvirket af et *nu*, uden at det foregår i et *fælles nu*, dvs. i interaktionen eller i rammen. Det *nu*, der ikke er betinget af interaktionen men nærmere af den subjektive oplevelse af nuet, beskriver Stern som det nuværende øjeblik (Stern, 2004).

Som jeg ser disse fund, har det været en nødvendig del af processen i sessionerne at gå et skridt tilbage fra de *nærværende øjeblikke* i tematiseringen, for at kunne tage udgangspunkt i den data, der netop ligger i sessionsnotaterne. Ved at gøre det, har jeg fundet nogle grundsten der kan tænkes at ligge før de nærværende øjeblikke. Grundsten som må lægges, før de nærværende øjeblikke kan opstå.

Hvis temaet hed nærværende øjeblikke, ville jeg dermed ikke få det, der ledte op til de nærværende øjeblikke, med i tematiseringen. Det kan yderligere tænkes, at det måske var fokuset på tilstedeværelse i nuet, der i sessionerne gjorde det muligt at komme til de nærværende øjeblikke.

6.2.2 Rammer

Rammer er vigtige for at kunne inddele forløbet. De giver ro, overblik og den struktur der gør, at eleven kan følge med i forløbet, og de har dermed en afgørende betydning for, at eleven føler sig tryk, så vikan bryde med nogle af hendes værn (j.f. afsnit 2.3), særligt elevens taleværn som er tydeligt, når det bliver brudt.

Gennem refleksion over sessionsnotaterne tegner der sig også et billede af vigtigheden i, at forløbet ikke bliver rammen. Det skal forstås sådan, at det vigtigste ikke må blive, om vi følger rammen til punkt og prikke, for så bliver rammen rigid og fylder for meget. Når rammen fylder for meget, bliver det sværere at være tilstede i nuet, fordi der er for meget fokus på, hvad den næste aktivitet er, eller om aktiviteten forløber præcist som sidste gang.

Når rammen skal ændres, kan teorierne bag *zonen for nærmeste udvikling* og *window of tolerance* give os et præg om, hvor meget og hvornår vi kan ændre rammerne. I den tematiske analyse bliver der sat fokus på, hvordan *arousal* kan være indikatorer for om eleven er i et *window of tolerance*, hvor *zonen for nærmeste udvikling* kan udforskes.

I musikken kan vi ændre rammerne ved at bringe udsagn og interessepunkter fra eleven over i musikken. På denne måde kan der ske små ændringer, som fordi de opleves som naturlige, måske fra elevens side slet ikke opleves som ændringer.

Tydelige rammer kan altså være en måde at etablere overskuelighed, men det er vigtigt at man som fagperson ikke lader sig styre af sine rammer og på den måde bliver fastlåst i sine rutiner, da man herved risikerer, at man ikke er fleksibel og dermed ikke kan omstille sig til eventuelle nye færdigheder. Lorentzen (2007) beskriver særligt, hvordan metodiske værktøjer som piktogrammer kan være fastlåste og underminere en person med PFPs egne kommunikationsveje, hvis piktogrammerne bliver indført for at lette, eller på anden måde standardisere, kommunikationen for fagpersonens skyld.

6.2.3 Initiativ og interaktion

På baggrund af diskussionen vedrørende begreberne *interaktion* og *initiativ* må det også diskuteres, om kategorien *Elev interagerer i rammen uden MT* bør revideres. For kan eleven interagere i rammen uden at musikterapeuten er involveret? På den ene side må man sige, at hvis eleven interagerer i rammen, må eleven også interagere med musikterapeuten, da musikterapeuten er en del af rammen og man i en interaktion bliver påvirket af hinanden. Når man kigger på de udvalgte sessionsnotater i under temaet *Elev interagerer i rammen uden MT* og *Elev interagerer i rammen med MT*, er forskellen på de to, om eleven udfører handlinger i rammen på samme måde som musikterapeuten oftest også i en samhandling fx. fælles improvisation eller at danse sammen. Eller om eleven derimod handler og dermed *interagerer i rammen*, uden at musikterapeuten handler på samme måde - fx ved at vælge en sang fra sangkassen.

Der synes at være grader af samhandling og fælles opbygning af formatet i vores samspil. Hvor eleven i starten af sessionerne interagerer meget ved at smile og være på, og musikterapeuten støtter meget op om eleven, og inviterer eleven til at interagere mere i samspillet, udvikler det sig til, at eleven først interagerer mere i rammen, for senere i forløbet at begynde at tage flere initiativer. Initiativerne ændrer sig også i løbet af sessionerne. Først tager eleven initiativer til at indføre nye

elementer i rammen. Det kunne fx være ved at lave fagter. Herefter begynder eleven at tage initiativer ved at indføre nye rutiner, fx at tænde højttaleren, slå op i bogen eller sætte piktogrammerne op. Samtidig med dette begynder eleven også at tage initiativer til kropskontakt, fx at give et kram når hun er meget glad eller æ musikterapeuten under afslapningssangen. Hen imod slutningen af forløbet begynder eleven så at afvige fra de opbyggede rutiner, hvilket også ses som et initiativ, i den forstand at det kan forstås som en måde at videreudvikle de formater, som vi har bygget op. Hvis man ser elevens initiativer i lyset af teorierne om spædbarnsforskning og rammeopbygning, der er beskrevet i afsnit 2.4, kan man argumentere for, at sessionerne starter med en rammeopbygning, der minder meget om mor-barn samspillet i den forstand, at musikterapeuten er meget aktiv og støttende, og eleven langsomt begynder at interagere mere i rammen, i takt med at eleven opbygger *handlingsrepræsentationer* af formatet. Gennem sessionerne udvikler samspillet sig dog til at være mere ligeværdigt, og eleven tager flere initiativer til at ændre formatet og dermed vores fælles forståelsesramme.

6.2.4 Kropssprog og arousal

Arousal er et tema, som mange sessionsnotat-citater er forbundet til. Der ses også flere sammenhænge mellem elevens *arousalniveau*, og hvornår der bliver skruet op og ned for strukturen i rammen og udfordringer heri.

Da pentagonen for temaerne bliver sat op, er der ingen tråde der forbinder kropssprog til initiativ, nuet og rammen. Ikke nødvendigvis fordi der ikke var sammenhænge, men ud fra notaterne sås der ingen sammenhænge, hvilket også kan hænge sammen med det lave antal af sessionsnotater, der var forbundet med kropssprog. Denne opgave går ikke yderligere ind i kropssprog og *arousal*, eller deres sammenhænge med rammeopbygning og nærværende øjeblikke, selvom det kunne have været spændende at have det perspektiv med i analysen af videomaterialet. Da jeg ser en umiddelbar sammenhæng mellem det, at eleven tager initiativ, og elevens tilstedeværelse i nuet, kunne det være oplagt at stille sig nysgerrig overfor spørgsmålet: Påvirker musikterapeutens kropssprog elevens initiativer, og påvirker elevens kropssprog musikterapeutens initiativer?

6.3 Fund fra mikronalaysen

Gennem de forskellige eksempler ses det, hvordan musikterapeuten og eleven laver forskellige ændringer. Alle ændringer er, i modsætning til den forestilling jeg havde om ændringerne før undersøgelsen, baseret på situationer der opstår i nuet eller ud fra erfaringer, musikterapeuten eller eleven har gjort sig tidligere i forløbet. Ændringerne er hermed ikke planlagte, men opstår spontant på baggrund af observationer fra musikterapeutens side, og gennem *ubevidst læring* j.f afsnit 2.6 (Fredens, 2018) fra elevens side. Ændringerne skaber ifølge mikroanalysen øget opmærksomhed og øjeblikke med nærvær.

Analysen viser yderligere, at indførelsen af denne ændring giver flere muligheder for nærvær, da der ses en øget opmærksomhed og hermed øjenkontakt, når eleven interagerer mere i rammen. Det samme gør sig gældende for indførelsen af plakaten fra *ændring 2*. I *ændring 3*, ses et øget ejerskab i den fælles opbygning af formatet i vores samspil, hvilket også udspiller sig i den *ændring 4*, hvor eleven viser, at hun kan overtage rammen og selv synge sangen ud fra den ramme, vi har sat op.

I de ændringer, der sker i mikroanalysen, sker der også en udvikling hos eleven, med udgangspunkt i læring på den ene eller anden måde.

6.3.1 Ændring 1

Det første eksempel er delt op i netop fire sekvenser, for at man kan se denne ændring i øget opmærksomhed. I dette eksempel tager musikterapeuten initiativ til, at eleven selv skal vælge, og der opstår her en meget fokuseret opmærksomhed, hvor eleven sanser med hele kroppen for at opfange, hvad musikterapeuten vil have eleven til. Fredens (2018) beskriver, hvordan netop opmærksomhed og sanseindtryk er centrale elementer i en læringsproces, når man skal tolke og opfange sammenhængen i en given situation. Her har musikken vist sig at være givende i sessionerne med eleven, da musikens underliggende egenskaber og *vitaliteter* kan bruges til at sænke tempoet i situationen, så der er tid til at opfange de mange sammenhænge. Samtidig giver pausen i musikken, hvor handlingen sker, et øget opmærksomhedsfokus, da situationen helt naturligt foregår i stilheden mellem to vers i en sang. Her er rammen igen med til at bakke op om eleven, så det bliver lettere at holde opmærksomheden på nuet og samspillet. Dette går i tråd med når Fredens (2018), beskriver hvordan konteksten påvirker bl.a. ens sansninger og tænkning.

6.3.2 Ændring 2

I det andet eksempel tager eleven det der i analysen beskrives som et indirekte initiativ. Eleven starter med at bruge rammesætningen - i dette tilfælde er det tegningen i sangbogen, hun synger ud fra. Hun begynder herefter at digte videre på billedet af en baby, ved at synge om en barnevogn og en baby der græder. Musikterapeuten tager elevens input og bruger dét, som Hauge og Tønsberg (1998) kalder en *overfortolkningsstrategi*, hvor musikterapeuten responderer ved at lægge intention, og i dette tilfælde også initiativ, ned over en given handling og dermed tillægger den mening (Hauge og Tønsberg, 1998). Denne handlings formål er, at elevens input bliver set som valide og ligeværdige, i et ønske om at fremme elevens lyst til at tage flere initiativer og aktivt deltage i opbygningen og udviklingen af det fælles format (j.f afsnit 2.4).

6.3.3 Ændring 3

Fredens (2018) beskriver, hvordan de sociale relationer har stor indflydelse på læring. Når personer ikke selv kan udvide deres erfaringsverden, har disse sociale relationer endnu større indflydelse (Møller, 2021). I det tredje eksempel har eleven gennem sessionerne iagttaget, hvordan musikterapeuten tager sangbogen, når vi skal synge "Langt ude i skoven" og slået op på den bestemte side. Efter *ændring 1* er sangbogen ydermere blevet et fælles tredje, da eleven også skal bruge bogen, for at formatet kan bestå. Man kan sige, at hun har fået medejerskab over musikaktiviteten, og tager i *ændring 3* initiativ ved at efterligne musikterapeutens handlinger, og selv slå op i bogen.

6.3.4 Ændring 4

Den sidste ændring er i virkeligheden ikke en ændring, da eleven i *eksempel 2* også synger og digter en sang ud fra rammen, men i dette tilfælde holder eleven sin opmærksomhed på aktiviteten i længere tid, og der er en bevidsthed i den måde, hun bliver ved med at synge om nye ting. Eleven har her taget musikaktiviteten til sig, og søger min opmærksomhed og nærhed meget intentionelt. Der er en stolthed, en kraft og en iver i den måde det bliver sunget på. Et ønske om at blive set og hørt.

6.3.5 Diskussion af læring og selvhjulpenhed i musikterapi

Mine analyser og fortolkninger af dette forløb viser en tendens til, at elevens egne initiativer bliver set som ønskelig adfærd. *Eksempel 3* i mikroanalysen illustrerer dette fint. Her var det meget vigtigt for mig, som elevens *kompetente anden*, for at bruge Vygotskijs begreb, at eleven fik følelsen af, at hun selv havde fundet ud af at åbne bogen og slå op på siden. Jeg valgte endda fysisk at fjerne mig fra situationen for at give rum til, at eleven kunne få denne følelse. I situationer som denne sætter Lorentzen (2007) spørgsmålstegn ved, hvorfor det ses som så vigtigt, at personer med PFP skal være så selvhjulpne som muligt. Han beskriver, hvordan læring sker i samspillet, og slår fast, at det, at kunne tage imod og gøre brug af andres hjælp og samarbejde, er en lige så vigtig social færdighed som at kunne gøre det selv (Lorentzen, 2007). I det aktuelle eksempel kunne eleven selv, og det var for mig tydeligt, at det var elevens ønske at prøve selv. Men tanken om at fejre samspillet og det at være sammen om at lære, vel og mærke uden at være “bange for” at hjælpe for meget, sætter fokus på den rolle, man indtager som *den kompetente anden*, eller når man laver *scaffolding*. Her er der fokus på, at man hjælper så lidt som muligt, og målet er at styrke den fremtidige oplevelse af selvstændighed. Dette fokus på fremtidig selvhjulpenhed kan have den ulempe, at selve samspillet, der gjorde det muligt at lære at komme dertil, mister sin *egenverdi* og *her-og-nu betydning* (Lorentzen, 2007). Samtidig ses det i denne case, hvordan et fokus på selvbestemmelse og aktiv deltagelse er med til, at eleven tager flere initiativer og deltager mere i samspillet, hvilket netop giver flere mulige øjeblikke med øget nærvær.

Som Lorentzen (2007) påpeger, må det være ønskværdigt med denne målgruppe at fremelske motivation og eget initiativ. Hvis det kan gøres på en måde, så al oplæring begynder i et ubesværet samvær med personer, man kan opleve noget sammen med og lære noget af, vil præstationen eller det lærte blive et biprodukt af motivationen for handlingen.

6.4 Diskussion af rammernes indvirkning på nærvær

Inden diskussionen om rammernes indvirkning på nærvær starter, må jeg beskrive hvordan min forståelse for begrebet *nærvær* er blevet bredere og dybere gennem udarbejdelsen af undersøgelsen. Efter jeg har lavet denne undersøgelse, er det min forståelse, at fænomenet *nærhed* handler om den bevidsthed, der kan være til stede i en given situation. *Nærvær* er noget, der sker på mange niveauer, og følelser skal ikke nødvendigvis være involveret, før nærheden opstår. Jeg er gennem undersøgelsen vendt tilbage til fire beskrivelser:

Tilstedeværelse i nuet, et fælles nu, nærhed og nærværende øjeblikke.

Ud fra denne undersøgelse kan jeg ikke redegøre yderligere for deres relation til hinanden, eller om nærheden har specifikke kendetegn på forskellige niveauer.

Efter undersøgelsen afslutning er det min opfattelse, at nærheden opleves mere kraftig, og den beskrives i specialet som en mild spænding, når der er følelser involveret, og særligt når man er bevidst i interaktionen, samtidig med at der er følelser involveret.

Denne undersøgelse peger på, at konkrete, men plastiske rammer, der tager udgangspunkt i elevens initiativer og skabelsen af en fælles forståelsesramme, har en positiv indvirkning på elevens evne til at være nærværende i relationen til musikterapeuten. Det er ikke rammerne i sig selv, der skaber øjeblikke med nærvær, da oplevelsen af at eleven er nærværende først kommer senere i

sessionsforløbet. Min påstand er, at rammerne har dannet den tryghed, som eleven har haft brug for, for at det musikterapeutiske forløb kunne finde sted. Efterfølgende er der ændret på rammerne, særligt med fokus på mere eller mindre struktur, for at finde netop det niveau af struktur for rammen, der har været nødvendig for at eleven kunne interagere og tage initiativer i vores samspil.

Samtidig har rammerne gjort det lettere for mig som musikterapeut at forstå elevens udspil, og sætte dem ind i en kontekst hvor der var en fælles forståelsesramme (se afsnit 2.4).

Der ses en tydelig sammenhæng i mikroanalysen mellem det, at eleven eller musikterapeuten tager initiativer eller interagerer i rammen, og episoderne med opmærksomhed, hvor der er stor opmærksomhed på hinanden, hvilket i flere sammenhænge fører til øjeblikke med nærvær. Samtidig er indførelsen af elementer der fungerer som fælles tredje også en måde, hvorpå der kommer mere opmærksomhed på hinanden, hvilket i flere tilfælde fører til øjeblikke med nærvær. I nogle øjeblikke med nærvær opstår der samtidig en følelse af mild spænding, som beskrevet i afsnit 5.7.

Eleven kan altså interagere og tage initiativer i samspillet, samtidig med at der er fuld opmærksomhed på hinanden, men uden at jeg i øjeblikket tillægger det en særlig værdi. Hvis man slår op i Den Danske Ordbog defineres nærvær på to måder: For det første kan nærvær være det samme som tilstedeværelse, og for det andet kan det være en oplevelse af at få opmærksomhed, blive vist interesse, kærlighed eller omsorg fra et andet menneske (Hjort et al., 2003). Ud fra den første definition kan denne form for nærvær bedst beskrives som tilstedeværelse i nuet.

Et element, jeg ser i nogle af de episoder, hvor jeg oplever øjeblikke af nærvær, er, at der, ud over de klare signaler på tilstedeværelse og opmærksomheden på det der sker i nuet, også er en mild form for spænding. Spændingen tager flere former i eksemplerne. Den bliver beskrevet ved: Et håb, et ønske, en forventning til hinanden, en fælles forventning der påvirker begge parter i samspillet, en stolthed eller en følelse af accept fra begge sider, og som et ønske om at forstå og færdiggøre det initiativ, der er blevet sat i værk. Det beskrives derudover hvordan begge parter nøje aflæser hinandens kropssprog. Ud over at *give klart tegn og deltagelse i nuet* er der også følelser tilstede. Her kunne Trondalens (2004) begreb *signifikante øjeblikke* bruges som en definition på det øjeblik der bliver skabt, som fx aktiverer kropsfornemmelser, tanker eller følelser (Trondalen, 2004 s. 26).

I min nysgerrighed på de nærværende øjeblikke er jeg, som beskrevet i problemfeltet, inspireret af Trondalens begreb *Signifikante øjeblikke* (Trondalen, 2004). Trondalens definition kan bruges bredt til at undersøge, hvad der er kernen i et givent øjeblik, uafhængigt af tidsafgrænsninger. Primært hænger jeg mig i, at et signifikant øjeblik er et øjeblik, hvor der bliver givet klart signal om tilstedeværelse i nuet. Senere finder jeg ud af, at denne beskrivelse er for simpel, men ikke desto mere er det udgangspunktet. Jeg går til analyserne med en åben tilgang til begrebet *nærvær* og opdager først efter at begge analyser er foretaget, at der i analysen differentieres mellem tilstedeværelsen i nuet og oplevelsen af nærværende øjeblikke.

Dette har bl.a. betydning for mit fokus på *opmærksomhed* i analysen, der lægger op til en analyse af nærværende øjeblikke, da tilstedeværelse i nuet godt kan ske, uden at man har opmærksomhed på hinanden. Dette viser sig også i sessionsnotaterne, hvor jeg noterer vendinger og ord som "*Nød det*", "*ikke travlt med at komme videre*", "*nydelse*", "*fordybelse*" og "*rummelighed*". Min manglede evne til at opdele de to termer, kan derfor have påvirket min måde at gå til analyserne på. Samtidig med dette har den åbne tilgang og nysgerrigheden over begrebernes betydning i sessionerne netop været den katalysator, der har medvirket til min opmærksomhed på, hvad der egentlig definerer de to begreber.

6.5 Diskussion af metodevalg

Den kvalitative undersøgelse er fuld af beslutninger. Derfor diskuteres nogle af de vigtigste metodiske refleksioner i dette afsnit.

6.5.1 Dataudvælgelse, transskription & kodninger

I dataudvælgelsen af sessionnotater kom min opsætning og strukturering af noterne mig til gode på den måde, at jeg kunne indsætte samtlige data i et skema og derfra have mulighed for at kode alt data der var til rådighed. Bagsiden, ved at have kvantificeret og struktureret noterne på den pågældende måde, er, at de på nogle måder ikke lægger op til en kvalitativ analyse. Noterne er kortfattede og i mange tilfælde indforståede, hvilket gør det svært for mig som forsker og musikterapeut at gennemskue, hvornår handlingsforløb og transskriptioner bliver for indforståede og implicite, og hvornår det står klart for læseren. Det samme gør sig gældende for kodningen og tematiseringen. Her havde det været relevant med et *peer review*, der kunne have givet et andet indblik i temaerne. Samtidig er det netop den implicite viden, jeg har og bruger som kvalitativ forsker, der gør det muligt at se mange af de fundne sammenhænge ud fra de indsamlede data.

I dataudvælgelsen til mikroanalysen er der taget udgangspunkt i den makroanalyse, der er lavet af hele sessionsforløbet. Makroanalysen er lavet ved gennemsyn af videomaterialet og notetagning, hvorefter videomaterialet er set igennem igen. Ved nedskrivning på systematisk vis fik jeg overblik over den tilgængelige data. Jeg valgte i mikroanalysen at tage udgangspunkt i de ændringer, der skete gennem forløbet. Jeg fandt fire ændringer i det materiale, der var filmet, og valgte derfor at analysere alle fire eksempler. På denne måde fravalgte jeg ikke data, jeg ikke ved første øjekast syntes passede ind i mine hypoteser. Da jeg valgte disse fire klip, var det altså ikke ud fra en forforståelse om, at der var signifikante øjeblikke i disse klip, men udelukkende ud fra tanken om de ændringer, der skete i rammerne. Da jeg analyserede videoklippene, valgte jeg yderligere at dele det første klip op i fire dele. Ud fra sessionsnotaterne havde jeg fundet temaerne *interaktion* og *initiativ* som to separate temaer, og syntes at det var spændende at gå i dybden med.

Vejen til de to analyser og selve analyserne er komplekse og meget informationsrige, særligt pga. af mine valg med at inddrage så mange forskellige mikroanalyser. Ulempen ved de informationsrige analyser er, at man som læser kan miste overblikket over data og de forskellige sammenhænge. Jeg har som forsker prøvet at imødekomme dette ved opsætningen af synteser og brugen af visualiseringer og skemaer for at lette læseoplevelsen. Man kunne have valgt at lavet færre mikroanalyser, da hovedpointerne i analyserne viser sig at være de samme. Dette havde man dog ikke vidst, hvis man ikke havde lavet analyserne. Derudover ses mange nuanceringer i de forskellige sekvenser, der forhåbentligt kan være med til at skabe nysgerrighed for nye undersøgelser, da ikke alle disse nuancer bliver foldet ud i den grad, som de potentielt kan.

6.5.2 Diskussion af anvendt litteratur

I dette speciale har jeg valgt at vente med at fordybe mig i litteratur indtil jeg havde udført analyserne og fortolkningerne af analyserne. Dette er valgt helt bevidst for ikke at farve data med nye tanker og sammenhænge, som jeg ellers ikke havde set før. I fortolkningen vælger jeg at indføre teorier, som jeg, under mit praktikforløb med netop med denne elev, blev inspireret af. Disse var en del af min forforståelse under arbejdet med eleven, og er derfor indført i opgaven. Det litterære hovedfokus er derfor blevet *læring*, hvilket også er påvirket af, at jeg var i en skolesammenhæng sammen med lærere og pædagoger. Derfor valgte jeg at indføre Lorentzens bog "Fra tilskuer til deltager"(2007), for at kunne diskutere hvad læring egentligt bør handle om, når man snakker om mennesker med FPF. Det kunne have været relevant at lave et litteraturreview efter analyserne for at undersøge, hvilken litteratur der er skrevet om rammer og musikaktiviteter, som den specialet behandler, da meget af den litteratur, der er brugt i specialet, omhandler improvisationer. Dog mener jeg, man kan anvende tankerne fra forskning og litteratur omhandlende improvisation, idet jeg som musikerapeut gør brug af det kommunikative samspil, med fx *imitation*, *gentagelser*, *spejling*, *affektive afstemninger* og *musikalske cues*.

6.5.3 Diskussion af slutningsmetode og videnskabsteoretisk tilgang

Gennem den abduktive slutningsmetode har jeg let kunne gå til data på datas præmisser. Dette skal forstås på den måde, at det er ud fra data, at metoderne er valgt og tilpasset til den data der var til rådighed. Data har derudover været med til at åbne begreberne og fænomenet, hvilket har gjort, at jeg kunne gå i dybden med sammenhænge i materialet ud fra min forforståelse. Dette har givet en bred og dybdegående undersøgelse og vist mange spændende underkategorier.

Den abduktive metode har også på nogle måder gjort det svært at afgrænse undersøgelsen. Især havde det givet nogle andre muligheder, hvis jeg i højere grad havde fastlagt og beskrevet nærvær og nærværende øjeblikke mere dybdegående inden undersøgelsens start. Hvis min forståelse af nærvær havde være mere specifik, havde det formentlig været nemmere at undersøge det. En måde at komme omkring denne problematik kunne være at bruge en allerede defineret teori om nuet og nærvær. Det kunne fx have været *nuværende øjeblikke* af Stern (2004) eller *signifikante øjeblikke* af Trondalen (2004), som jeg refererer til flere gange. Det faktum, at min forforståelse af *nærvær* var bred har gjort det svært at indføre *nærvær* direkte i en analyse. I min forståelse af begrebet, er *nærvær* noget der sker på mange niveauer, og følelser skal ikke nødvendigvis være involveret, før *nærhed* opstår. Jeg anså det, ud fra min forforståelse, ikke som muligt at vise nærvær som et fænomen der kunne kodes i et tidsafgrænset interval med klart definerede start- og sluttidspunkter. Derfor valgte jeg at indføre *opmærksomhed* i stedet, da dette er et begreb som relaterer sig til bevidsthed, men som jeg i højere grad kan stå inde for at kode ved at kigge på øjne og kropssprog.

Pga. denne problematik bliver den fænomenologiske indfaldsvinkel afgørende for, at jeg som forsker i denne undersøgelse kan komme nærmere en forståelse af fænomenet, idet jeg med denne videnskabsteoretiske indfaldsvinkel tager udgangspunkt i menneskets oplevede verden. Denne implicite viden om nærvær bliver dog taget med i processen gennem fortolkning, hvilket påvirker validiteten, da det kan være svært for læseren at se trinnene i undersøgelsen.

Det har været et videnskabeligt udgangspunkt at forholde sig åbent til data, for at undersøge hvad der kom ud af denne måde at undersøge data på. I dette tilfælde viser mikroanalysen derfor ikke en den

direkte sammenhæng mellem rammerne, ændringerne og de nærværende øjeblikke, men understreger tilgængeligheden af det komplekse i fænomenet: forskellige niveauer og inddelinger af initiativer, interaktioner, rammeudvikling, nuet og nærværet.

6.5.5 Diskussion af validitet

Analysefundene afspejler en specifik situation, da de tager udgangspunkt i et kvalitativt casestudie. Dog undersøger opgaven meget tematisk, hvilket gør at der dannes mønstre, som jeg vil påstå, lettere kan overføres til andre relevante cases. Analysefundene lægger derudover op til, at der laves yderligere undersøgelser af begreberne og fænomenerne.

Kapitel 7. Konklusion

På baggrund af en udvalgt case fra min 9. semesters praktik på en STU i Jylland, har jeg, ud fra tematiske kodning af sessionsnotater og mikroanalyse af 4 forskellige ændringer i rammerne i musikaktiviteten "Langt ude i skoven" redegjort og diskuteret, hvordan jeg som musikterapeut danner og udvikler rammer, samt hvilken indvirkning rammerne har på nærværende øjeblikke i et musikterapeutisk forløb med en elev med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser.

7.1 Besvarelse af problemformulering

Rammerne er bygget op om forskellige musikalske aktiviteter som er visualiseret med piktogrammer. Rammerne omkring musikterapien er meget strukturerede og lette at kode. Musikterapeuten har en tryghedsskabende rolle og udviser ro og nærvær, men er samtidig det levende element der kommer ind og ændrer rummet med musikken. I musikterapien er der fokus på små interaktioner, og initiativer fra elevens side bliver spejlet, forstørret, fortolket (jf. *overfortolkningsstrategien*) og anerkendt af musikterapeuten.

Musikterapeuten laver små, intentionelle ændringer fra gang til gang og tager spontane initiativer til små ændringer i nuet. Dette kunne være indførelse af nye sange i sangkassen, mere bevægelse eller dans under en aktivitet, improviseret sang i improvisationerne el. lign..

Det er, i modsætning til den forforståelse der ligger bag problemformuleringen, i mange tilfælde eleven der indfører ændringerne frem for musikterapeuten. Musikterapeuten ændrer hermed ikke rammerne i samme grad som først antaget, men forholder sig imødekommende over for indførelsen af ændringer og rutiner, og hjælper med at understøtte mere indirekte initiativer til ændringer, samtidig med at elevens ejerskab over initiativerne bibeholdes.

Initiativerne har flere forskellige former og temaer - i undersøgelsens tematiske analyse identificeres fire underkategorier:

Tager initiativ ved at indføre et nyt element i rammen

Tager initiativ ved at indføre en ny rutine

Tager initiativ til kropskontakt

Tager initiativ ved at afvige fra de normer, vi har bygget op

Rammerne bliver på denne måde bygget op i fællesskab, hvilket giver eleven medejerskab over - og større forståelse af - interaktionen og rammerne. Musikterapeutens rolle bliver her i mindre grad at ændre rammerne, men til gengæld at opbygge et *stillads* om eleven, samtidig med at musikterapeuten er opmærksom på elevens *zone for nærmeste udvikling*, for kun at tilbyde den mængde støtte som eleven har brug for.

Flere af de ændringer, der analyseres i mikroanalysen, giver plads til, at eleven kan tage flere initiativer i musikterapien. Når musikterapeuten eller eleven tager initiativer og interagerer i rammen, skaber det en øget opmærksomhed. Denne opmærksomhed kan både være rettet mod hinanden eller mod et *fælles tredje*, og i forbindelse med denne opmærksomhed opleves ofte en nærhed. Der ses altså en sammenhæng mellem ændringer der påvirker initiativtagning og antallet af episoder med opmærksomhed, der i mikroanalyserne forbindes med en nærhed.

En dybere forståelse af begrebet nærvær foldes ud i analysens fund og diskussionen i denne opgave.

Det er ifølge undersøgelsen vigtigt, at rammerne er strukturerede, men ikke rigide, og plastiske uden at blive uforudsigelige. Da denne balance var fundet var oplevelsen, at det skabte et overblik hos eleven uden at det fyldte for meget i elevens bevidsthed og verbale dialog.

7.2. Perspektivering

De ændringer, der sker i mikroanalysen, baserer sig meget på kognitive færdigheder. Det kunne også have været spændende at bruge musikken mere aktivt som en måde, eleven kunne deltage på. I musikaktiviteten "Der sad to katte på et bord" synger eleven med på den sidste frase af sangen "bum bum". Dette sker først i session 11, og det ville være oplagt at arbejde videre med i musikaktiviteten "Langt ude i skoven" hvor eleven kunne synge den sidste frase "Langt ud' i skoven", som eleven synger flere gange inden selve musikaktiviteten starter.

Litteraturliste

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (3.Udg., s. 15-29). Hans Reitzels Forlag.
- Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori* (2. Udg.). Munksgaard.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*, Oxford University Press.
- Bråten, I. red.(2006): *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.
- Eide-Midsand, N. (2017, 5. oktober). Betydningen av å være trygg. Psykologitidsskriftet.
<https://psykologitidsskriftet.no/evindensbasert-praksis/2017/10/betydningen-av-vaere-trygg>
- Datatilsynet (2022). *Databeskyttelsesforordningen*. Datatilsynet (29.06.22)
<https://www.datatilsynet.dk/hvad-siger-reglerne/grundlaeggende-begreber->
- Forinash, M. & Grocke, D. (2005). *Phenomenological Inquiry*. I: B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Barcelona Publishers
- Fredens, K. (2018): *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Fuglsang, L., Olsen, P.B., Rasborg, K. (Ed.) (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3rd ed.). Samfundslitteratur.
- Hauge, T. S., og Tønsberg, G. E. H. (1998). *Musikalske Aspekter i Førspåklig Samspil. En Analyse av Musikalske Elementer i Førspåklig Sosialt Samspill mellom Døvblindfødte Barn og Seende Hørende Voksne*. Skådalen Kompetansesenter.
- Hjorth, E., Kristensen, K., Lorentzen, H., & Trap-Jensen, L. (2003). *Den danske ordbog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab
- Holck, U. (2002). *'Kommunikalsk' samspil i musikterapi: kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme*. Institut for Musik og Musikterapi. Aalborg Universitet.
- Holck, U. (2007). An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis. I: Wosch, T. & Wigram, T. (Red.), *Microanalysis in Music Therapy*. (s. 29-41). Jessica Kingsley Publishers.
- Holck, U. (2014). Musikterapi med børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. I: L. O. Bonde (red.). *Musikterapi. Teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 274-283). Klim.
- Hoskyns, S. (2016) Thematic analysis. In B. Wheeler & K. Murphy (Ed.), *Music Therapy Research* (3rd ed.). Barcelona Publishers.

- Hårbøl, K. Schack, J. & Spang-Hanssen, Henning. (1999/2021). Den store danske. (27.06.22)
[https://denstoredanske.lex.dk/initiativ - fremmedord](https://denstoredanske.lex.dk/initiativ_-_fremmedord)
- Jackson, N. A. (2016). Phenomenological Inquiry. I: B. L. Wheeler, & K. M. Murphy (Red.), *Music Therapy Research* (3.udg, s. 441-467). Barcelona Publishers.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/reader.action?docID=4617404>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder* (pp. 217–239). Hans Reitzel.
- Jørgensen, P.S. (2009/2020). Den store danske. (27.06.22)
[https://denstoredanske.lex.dk/interaktion - social proces](https://denstoredanske.lex.dk/interaktion_-_social_proces)
- Lorentzen, P. (2007). *Fra tilskuer til deltager, samspil og kommunikation med voksne udviklingshæmmede*. Materialecentret.
- Lindqvist, G. (2004). Interesse. I: Lindqvist, G. (Red.), *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. (s. 23-86) Klim.
- Manes, S. (2013, 3. august) Flooding Doesn't Capsize Your Relationship. The Gottman Institute.
<https://www.gottman.com/blog/making-sure-emotional-flooding-doesnt-capsize-yourrelationship/>
- Miles, B.M., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage
- Musikterapeutforeningen (2016). *Etiske principper*. Dansk Musikterapeutforening. (29.06.22).
<https://www.danskmusikterapi.dk/wp-content/uploads/2017/01/web-etiske-principper2016.pdf>
- Møller, A. S. (2021). *Musik, Leg og Liv*. Anne Steen Møller.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Barcelona Publishers.
- Robson, C., , McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4. ed.) (s. 321-334). Barcelona Publishers.
- Ridder, H. M. O. & Bonde, L. O. (2014). Musikterapeutisk forskning: Et overblik. I L. O. Bonde (red.), *Musikterapi: Teori, Uddannelse, Praksis, Forskning*, (1. udg., s. 407-425). Klim.
- Ruud, E. (2005). Philosophy and Theory of Science. I: B. L. Wheeler (Ed.), *Music Therapy Research* (2. ed). (p. 33-44). Barcelona Publishers.
- Servicebogen (2022). *Servicebogen §32*. Danske love. (18-05-22).
<https://danskelove.dk/servicebogen/32>
- Siegel, D. (1999). *The developing mind*. Guilford.
- Smidt, S. (2011). *Vygotsky og små børns læring. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.

- Socialstyrelsen (2019). Udviklingshæmning. Online tilgang via link:
<https://socialstyrelsen.dk/handicap/udviklingshaemning>. Sidst besøgt 28.05.2020.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik - I psykoterapi og hverdagsliv*. Hans Reitzels Forlag.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (s. 26). NMH-publikasjoner.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole). Harvard University Press.
- Wheeler, B. L., & Kenny, C. (2005). Principles of qualitative research. In *Music therapy research* (Vol. 2, pp. 59–71). Barcelona Publishers Gilsum, NH.
- ICD-1. (2022). ICD-1. (18-05-22).
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f334423054>

Bilag

- 1) Evalueringspapir
- 2) Overblik over sessionen
 - Session 2-5
 - Session 6-9
 - Session 9-12
- 3) Skema over sessionsnotater med farvekoder
- 4) Samtykkeerklæring