



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

'Kommunikalsk' samspil i musikterapi

kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme

Holck, Ulla

Publication date:
2002

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

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.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

'Kommunikalsk' samspil i musikterapi

Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme

Ulla Holck

**Ph.D. afhandling
Institut for Musik og Musikterapi
Humanistisk Fakultet
Aalborg Universitet
2002**

'Kommunikalsk' samspil i musikterapi

Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme

Indholdsfortegnelse - oversigt.....	s.i
Indholdsfortegnelse - detaljeret.....	s.iii
Oversigter og figurer i tekstforløbet.....	s.x
Læservejledning.....	s.xii
Tak til.....	s.xiv

Del I. Præsentation af emne og teoretisk ramme

Kapitel 1. Præsentation af emne.....	s.1
Kapitel 2. Interaktions- og kommunikationsteori.....	s.15
Kapitel 3. Børn med autisme og mental retardering.....	s.52
Kapitel 4. Musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser med fokus på autisme...s.93	
Kapitel 5. Litterær perspektivering af emne samt præsentation af metode.....	s.138

Del II. Interaktions-temaer

Kapitel 6. Interaktions-tema som klinisk fænomen, præsentation.....	s.179
Kapitel 7. Interaktions-tema som klinisk fænomen, diskussion.....	s.221

Del III. Mikroanalyser samt afsluttende diskussion

Kapitel 8. Analysedesign.....	s.265
Kapitel 9. Analyse af tromme-sekvens med Karsten og Helga ^T	s.275
Kapitel 10. Analyse af trampolin-sekvens med Mikael og Kirsten ^T	s.313
Kapitel 11. Analyse af hoppebold-sekvens med Eigil og Lone ^T	s.349
Kapitel 12. Resultater, diskussion og perspektivering.....	s.371

Dansk og engelsk opsummering.....	s.395/400
Litteratur.....	s.405

Del IV. Transskriptioner

Transskription A: Trommesekvens med Karsten og Helga ^T (refererer til kapitel 9).....	s.V
Transskription B: Trampolinsekvens med Mikael og Kirsten ^T (refererer til kapitel 10).....	s.XXXII
Transskription C: Hoppeboldsekvens med Eigil og Lone ^T (refererer til kapitel 11).....	s.LXII

Del I. Præsentation af emne og teoretisk ramme

Kapitel 1. Præsentation af emne (s.1)

- 1.1 Klinisk baggrund for emnevalg (s.1)
- 1.2 Præsentation af emne (s.3)
- 1.3 Værdisyn som forståelsesramme for tilgang til emne og forskning (s.5)
 - 1.3.1 Terapisyn - mål med musikterapi med denne klientgruppe (s.6)
 - 1.3.2 Musikforståelse - musikkens funktion med denne klientgruppe (s.8)
 - 1.3.3 Indfaldsvinkel til forskning - videnskabsteoretiske overvejelser (s.10)

Kapitel 2. Interaktions- og kommunikationsteori (s.15)

- 2.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.15)
- 2.2 Generelt om begreberne interaktion og kommunikation (s.15)
- 2.3 Den intersubjektive og kommunikative udvikling op til 3-4-års alderen (s.18)
 - 2.3.1 Det tidlige samspil og primær intersubjektivitet (s.18)
 - 2.3.1.1 Imitation (s.21)
 - 2.3.1.2 Affektivitet (s.23)
 - 2.3.1.3 Tur-tagning og timing (s.25)
 - 2.3.1.4 Scripts, formater og proto-narrative forløb (s.27)
 - 2.3.2 Fælles opmærksomhedsfokus og sekundær intersubjektivitet (s.29)
 - 2.3.3 Symbolsk interaktion og tertiær intersubjektivitet (s.32)
 - 2.3.4 Metaforestillinger og indsigt i mentale processer (s.33)
- 2.4 Informationsteori (s.35)
- 2.5 Semiotik (s.37)
 - 2.5.1 Syntaks (s.37)
 - 2.5.2 Semantik (s.37)
 - 2.5.3 Pragmatik (s.39)
- 2.6 Nonverbal interaktion og kommunikation (s.41)
 - 2.6.1 At organisere tur-tagning i kommunikative samspil (s.43)
 - 2.6.1.1 Tur-tagning i voksen dialoger (s.44)
 - 2.6.1.2 Tur-tagning i mor-barn dialoger (s.46)
- 2.7 Relationen som pragmatisk kontekst om samspillet (s.47)
- 2.8 Kort opsummering (s.49)

Kapitel 3. Børn med autisme og mental retardering (s.52)

- 3.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.52)
- 3.2 Generelt om den autistiske udviklingsforstyrrelse (s.52)
 - 3.2.1 En kort historisk oversigt (s.53)
 - 3.2.2 Diagnostiske kriterier for autisme (s.55)
 - 3.2.3 Forekomst og mulige biologiske årsager til autisme (s.58)
 - 3.2.4 Autismen og mental retardering (s.59)

- 3.2.5 Forskellige teorier om de autistiske funktionsforstyrrelser (s.60)
- 3.3 Den intersubjektive og kommunikative udvikling hos børn med autisme (s.63)
 - 3.3.1 De tidligste tegn på afvigende udvikling (s.64)
 - 3.3.1.1 Afvigende reaktioner på sansestimuli (s.65)
 - 3.3.1.2 Stereotyper (s.67)
 - 3.3.2 Fælles opmærksomhedsfokus og sekundær intersubjektivitet (s.68)
 - 3.3.3 Symbolsk interaktion og tertiær intersubjektivitet (s.69)
 - 3.3.4 Metaforestillinger og indsigt i mentale processer (s.71)
- 3.4 De tidlige samspilsformer (s.72)
 - 3.4.1 Imitation (s.72)
 - 3.4.2 Affektivitet (s.76)
 - 3.4.3 Tur-tagning og timing (s.78)
 - 3.4.4 Scripts, formater og proto-narrative forløb (s.80)
- 3.5 Den interaktionelle kontekst (s.83)
 - 3.5.1 Forældre og voksnes reaktion på samspil med børn med autisme (s.83)
 - 3.5.2 Forhold og samspilsformer der styrker social interaktion hos børn med autisme (s.87)
- 3.6 Kort opsummering (s.90)

Kapitel 4. Musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser med fokus på autisme (s.93)

- 4.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.93)
- 4.2 Generelt om musik og børn med autisme (s.93)
 - 4.2.1 Auditiv hypersensitivitet og musik (s.94)
 - 4.2.2 Exceptionelle evner versus positive reaktioner på musik (s.96)
 - 4.2.3 Hvorfor netop musik? (s.98)
- 4.3 Generelt om musikterapi og børn med autisme (s.100)
- 4.4 Vurderinger af musikterapiens effekt (s.103)
 - 4.4.1 Assessment i musikterapi med børn med autisme (s.104)
 - 4.4.2 Forskning i musikterapis effekt på præverbal kommunikation (s.107)
 - 4.4.2.1 Opsummering og diskussion af forskningsresultaterne (s.116)
- 4.5 De tidlige samspilsformer i musikterapi i lyset af case-litteraturen (s.118)
 - 4.5.1 Imitation (s.119)
 - 4.5.2 Affektivitet (s.122)
 - 4.5.3 Tur-tagning og timing (s.124)
 - 4.5.4 Scripts, formater og proto-narrative forløb (s.127)
- 4.6 Den interaktionelle kontekst (s.131)
 - 4.6.1 Musikterapeutens reaktion på samspil med børn med autisme (s.131)
 - 4.6.2 Forhold og samspilsformer der styrker social interaktion i musikterapi (s.133)
- 4.7 Kort opsummering (s.135)

Kapitel 5. Litterær perspektivering af emne samt præsentation af forskningsmetode (s.138)

- 5.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.138)
- 5.2 Emnet i lyset af litteraturgennemgangen (s.138)
 - 5.2.1 Opbygning af en fælles ramme om samspil (s.139)
 - 5.2.1.1 Den pragmatiske indfaldsvinkel til at forstå meningsperspektivet i samspil (s.139)
 - 5.2.1.2 Fælles samspilsrammer og fælles interaktions-historie (s.141)
 - 5.2.2 En udviklingsteoretisk analyseramme om musikterapeutiske samspil (s.143)
 - 5.2.2.1 Det sociale spænd som analyseramme (s.143)
 - 5.2.2.2 De tidlige samspilsformer i lyset af musikterapi (s.145)
 - 5.2.3 Afhandlingens indfaldsvinkel i forhold til musikterapilitteraturen (s.147)
- 5.3 Præsentation af deltagere, optagelsesprocedurer og udvælgelse af data (s.149)
 - 5.3.1 Præsentation af deltagerne (s.150)
 - 5.3.2 Optagelsesprocedurer (s.151)
 - 5.3.3 Sortering og udvælgelse af data (s.152)
- 5.4 Generelt om kvalitativ observationsforskning (s.154)
- 5.5. Kvalitativ videoobservation (s.156)
 - 5.5.1 Videoptagelser som datakilde (s.157)
 - 5.5.2 Kvalitativ videoobservation i lyset af kultur- og interaktionsanalysen (s.158)
 - 5.5.3 Kvalitativ videoobservation i lyset af det kvalitative forskningsinterview (s.160)
 - 5.5.4 Optagesituationens indflydelse på deltagerne (s.161)
- 5.6 Validering og perspektivering af kvalitative (video-)observationsanalyser (s.165)
 - 5.6.1 Transskription og verbal beskrivelse af sammenhænge (s.167)
 - 5.6.2 Anden faglitteratur og forskning (s.168)
 - 5.6.3 Mønstre og temaer i materialet (s.169)
 - 5.6.4 Negativ case-analyse (s.171)
 - 5.6.5 Forskerteam og 'peer debriefing' (s.172)
 - 5.6.6 Deltager-tjek (s.173)
- 5.7 Oversigt over forskningsforløbet (s.177)

Del II. Præsentation af interaktions-temaer

Kapitel 6. Interaktions-tema som klinisk fænomen, præsentation (s.179)

- 6.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.179)
- 6.2 Præsentation af fænomenet 'interaktions-tema' samt dets karakteristika (s.179)
 - 6.2.1 Uddybning af de beskrevne karakteristika (s.180)
- 6.3 Præsentation af fire interaktions-temaer (s.183)
 - 6.3.1 Trommesekvens: Karsten og Helgas^T interaktions-tema (s.184)
 - 6.3.2 Trampolinsekvens: Mikael og Kirstens^T interaktions-tema (s.189)
 - 6.3.3 Ih/ae-sekvens: Mette og Helgas^T interaktions-tema (s.193)
 - 6.3.4 Hoppeboldsekvens: Eigil og Lones^T interaktions-tema (s.199)
- 6.4 Fænomenet interaktions-tema i lyset af to perspektiverende eksempler (s.204)

- 6.4.1 Perspektiverende eksempel 1: Susanne og Nina^T (s.204)
- 6.4.2 Perspektiverende eksempel 2: Mathias og Dorthe^T (s.207)
- 6.5. Forskningsprocessen i forbindelse med interaktions-temaerne (s.212)
 - 6.5.1 Interaktions-temaerne som forskningsresultat (s.212)
 - 6.5.1.1 Eksplicitering af implicit viden, pragmatisk anvendelighed (s.213)
 - 6.5.1.2 Mønster-generalisering (s.214)
 - 6.5.1.3 Inddragelse af den musikterapeutiske case-litteratur (s.215)
 - 6.5.1.4 Perspektiverende eksempler (s.215)
 - 6.5.1.5 Deltagerperspektiv 1: Interaktions-temaerne (s.217)
 - 6.5.2 Interaktions-temaerne som forskningsramme (s.218)
- 6.6 Kort opsummering (s.219)

Kapitel 7. Interaktions-tema som klinisk fænomen, diskussion (s.221)

- 7.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.221)
- 7.2 Interaktions-temaer som klinisk fænomen i musikterapilitteraturen (s.221)
 - 7.2.1 Litterært eksempel 1: Edward og Paul Nordoff & Clive Robbins (s.222)
 - 7.2.2 Litterært eksempel 2: Max og Karin Schumacher (s.227)
- 7.3 Interaktions-tema-begrebet og beslægtede begreber i musikterapilitteraturen (s.232)
- 7.4 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt 1 (s.237)
 - 7.4.1 Bevægelsesaspektet, det gestiske og det mimiske udtryk (s.237)
 - 7.4.2 Musikalske grundfigurer i interaktions-temaer (s.239)
 - 7.4.3 Interaktions-temaerne i lyset af normale børns spontansang (s.240)
- 7.5 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt 2 (s.242)
 - 7.5.1 Udvikling af interaktions-temaer v.h.a. interesse og formgivning (s.243)
 - 7.5.2 Grader af musikterapeutisk input (s.244)
 - 7.5.3 'Standards' versus enestående interaktions-temaer (s.246)
 - 7.5.4 Den fælles interaktions-historie (s.247)
- 7.6 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt A (s.249)
 - 7.6.1 Niveauer af forventningsstrukturer (s.249)
 - 7.6.2 Interaktions-temaer og formater (s.251)
 - 7.6.3 Forventningsaspektet i lyset af den intersubjektive udvikling (s.253)
- 7.7 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt B (s.254)
 - 7.7.1 Behovet for en fælles samspilsramme (s.254)
 - 7.7.2 Samspil med tur-organisering (s.256)
 - 7.7.3 Om at få interaktionen til at fortsætte (s.258)
- 7.8 Emnet i lyset af del II (s.259)
 - 7.8.1 Opbygning af en fælles ramme om samspil (s.259)
 - 7.8.2 Interaktions-temaerne i et udviklingsteoretisk perspektiv (s.261)
 - 7.8.3 Interaktions-temaerne i lyset af kvalitativ observationsforskning (s.263)

Del III. Mikroanalyser samt afsluttende diskussion

Kapitel 8. Analysedesign (s.265)

- 8.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.265)
- 8.2 Generelt om mikroanalyserne (s.265)
- 8.3 Analysedesign (s.266)
 - 8.3.1 Transskription af musik og gestik/mimik (s.266)
 - 8.3.2 Analyse af motiver og variationer (s.268)
 - 8.3.3 Horisontal analyse (s.269)
 - 8.3.3.1 Deltager-perspektiv 2: Mikroanalyserne (s.271)
 - 8.3.4 Vertikal analyse (s.273)

Kapitel 9. Analyse af sekvensen med Karsten og Helgas^T interaktions-tema (s.275)

- 9.1 Indledning (s.275)
- 9.2 Horisontal analyse (s.276)
 - 9.2.1 Helgas^T deltagerperspektiv (s.287)
- 9.3 Vertikal analyse (s.288)
 - 9.3.1 Interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale (s.288)
 - 9.3.1.1 Karstens motivvarianter (s.288)
 - 9.3.1.2 Pulsfornemmelse og timing (s.291)
 - 9.3.1.3 Tempoændringer (s.293)
 - 9.3.1.3.1 Tempoændringer: Sænket arousal (s.293)
 - 9.3.1.3.2 Tempoændringer: Øget arousal (s.295)
 - 9.3.1.4 Karstens blikretning mod Helga^T (s.297)
 - 9.3.1.5 Helgas^T imitationer og musikalske afstemninger (s.300)
 - 9.3.2 Interaktions-temaets betydning for samspillet (s.303)
 - 9.3.2.1 Forventninger med udgangspunkt i den fælles interaktions-historie (s.303)
 - 9.3.2.2 Karstens medvirken til interaktionens fortsættelse (s.306)
 - 9.3.2.2.1 Tur-cues (s.307)
 - 9.3.2.2.2 Affektivitet (s.308)
- 9.4 Emnet i lyset af mikroanalysen (s.309)

Kapitel 10. Analyse af sekvensen med Mikael og Kirstens^T interaktions-tema (s.313)

- 10.1 Indledning (s.313)
- 10.2 Horisontal analyse (s.314)
 - 10.2.1 Kirstens^T deltagerperspektiv (s.327)
- 10.3 Vertikal analyse (s.328)
 - 10.3.1 Interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale (s.328)
 - 10.3.1.1 Musikken på motivplan (s.328)
 - 10.3.1.2 De otte breaks (s.329)
 - 10.3.1.2.1 Kaldemotivernes funktion i pause-breaks (s.330)

- 10.3.1.2.2 Udfyldningsmotivernes funktion i kadence-breaks (s.332)
- 10.3.1.3 Kirstens^T akkompagnement og musikalske afstemning (s.333)
- 10.3.1.4 Hilse-episoderne (s.334)
- 10.3.1.5 Betydningen af Kirstens^T mimik og imitationer (s.336)
- 10.3.1.6 Mikael's interesse for kameraet/mig - sekundær intersubjektivitet (s.339)
- 10.3.2 Interaktions-temaets betydning for samspillet (s.341)
 - 10.3.2.1 Forventninger med udgangspunkt i den fælles interaktions-historie (s.341)
 - 10.3.2.2 Mikael's medvirken til interaktionens fortsættelse (s.343)
 - 10.3.2.2.1 Tur-organisering og timing (s.343)
 - 10.3.2.2.2 Affektivitet (s.345)
- 10.4 Emnet i lyset af mikroanalysen (s.346)

Kapitel 11. Analyse af sekvensen med Eigil og Lones^T interaktions-tema (s.349)

- 11.1 Indledning (s.349)
- 11.2 Horisontal analyse (s.350)
 - 11.2.1 Lones^T deltagerperspektiv (s.356)
- 11.3 Vertikal analyse (s.356)
 - 11.3.1 Interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale (s.357)
 - 11.3.1.1 Arousal, breaks og afbrydelser (s.357)
 - 11.3.1.2 Eigil's motivvarianter (s.358)
 - 11.3.1.3 Eigil's sensitivitet for (sprog-)lyde (s.360)
 - 11.3.1.4 Lones^T mimik og gestik (s.362)
 - 11.3.1.5 Lones^T musikalske imitationer og forstærkninger (s.362)
 - 11.3.2 Interaktions-temaets betydning for samspillet (s.364)
 - 11.3.2.1 Forventninger med udgangspunkt i den fælles interaktions-historie (s.264)
 - 11.3.2.2 Eigil's medvirken til interaktionens fortsættelse (s.365)
 - 11.3.2.2.1 Tur-organisering og periodefornemmelse (s.365)
 - 11.3.2.2.2 Affektivitet (s.367)
- 11.4 Emnet i lyset af mikroanalysen (s.368)

Kapitel 12. Resultater, metodeevaluering, diskussion og perspektivering (s.371)

- 12.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel (s.371)
- 12.2 Præsentation af resultater (371)
 - 12.2.1 Resultatet af litteraturgennemgangen (del I) (s.371)
 - 12.2.2 Resultatet af den tværgående analyse (del II) (s.373)
 - 12.2.3 Resultatet af mikroanalyserne (del III) (s.375)
- 12.3 Evaluering af metode (s.376)
 - 12.3.1 Data-repræsentativitet (s.377)
 - 12.3.2 Anvendelse af anden forskningslitteratur (s.378)
 - 12.3.3 Perspektiverende eksempler (negativ case-analyse) (s.379)
 - 12.3.4 Deltagerperspektiv (deltager-tjek) (s.379)

- 12.3.5 Mønster-generalisering og figur/grund-perspektivet (s.381)
- 12.4 Diskussion af resultater (s.382)
 - 12.4.1 Interaktions-temaerne sammenholdt med den kvalitative musikterapilitteratur (s.382)
 - 12.4.2 Mikroanalyserne sammenholdt med den kvantitative musikterapiforskning (s.384)
 - 12.4.2.1 Koncentration, visuel opmærksomhed, initiativ og respons (s.385)
 - 12.4.2.2 Imitation (s.386)
 - 12.4.2.3 Tur-tagning og timing (s.387)
 - 12.4.2.4 Affektivitet (s.388)
 - 12.4.2.5 Verbalisering, sang og/eller brug af stemmen (s.389)
 - 12.4.3 Det interaktionelle perspektiv på musikterapeutiske samspil (s.389)
- 12.5 Perspektivering af forskningen (s.391)
- 12.6 Afslutning (s.393)

Dansk opsummering (s.395)

English summary (s.400)

Litteratur (s.405)

Del IV. Transskriptioner

Indledning (s.I) Udvalg af anvendte musikalske fagbegreber (s.IV)

Transskription A: Trommesekvens med Karsten og Helga^T (s.V)

Indledning (s.V)

Transskription (s.X)

Transskription B: Trampolinsekvens med Mikael og Kirsten^T (s.XXXII)

Indledning (s.XXXII)

Transskription (s.XXXVI)

Transskription C: Hoppeboldsekvens med Eigil og Lone^T (s. LXII)

Indledning (s. LXII)

Transskription (s.LXVI)

Oversigter og figurer i tekstforløbet

Oversigt 1.1 Tre sandhedsbegreber og deres sammenhæng med data og generalisering. Efter Alvsson og Skoldberg (1994, s. 35-41)	13
Oversigt 2.1 Områder fra spædbarnets tidlige udvikling, der har betydning for forståelse af afvigende udviklingstræk hos børn med autisme	19
Oversigt 3.1 Det autistiske kontinuum. Oversigt af Tony Wigram (1999a, s.10, min oversættelse)	57
Oversigt 3.2 Grader af mental retardering	60
Oversigt 4.1 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Hackney-projektet, Leslie Bunt (1994)	108
Oversigt 4.2 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Aldridge, Gustorff og Neugebauers forskning (1995)	109
Oversigt 4.3 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Michelle Hairstons forskning (1990)	110
Oversigt 4.4 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Cindy Lu Edgertons forskning (1994)	111
Oversigt 4.5 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Pierrette Müller og Auriel Warwicks forskning (1993).	113
Oversigt 4.6 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Christina Plahls forskning (2000)	114
Oversigt 4.7 Forskningsresultater i musikterapi effekt på præ- og nonverbal kommunikation	116
Oversigt 5.1 Børn og musikterapeuter, der indgår i afhandlingen 150	
Oversigt 5.2 Hele forskningsforløbet	178
Oversigt 6.1 Karakteristika ved de fundne interaktions-temaer	180
Oversigt 7.1 Musikterapilitteratur, der henviser til gentagne samspilsformer, der minder om interaktions-temaer	234
Oversigt 7.2 De fundne interaktions-temaer i datamaterialet	235
Oversigt 7.3 Interaktions-temaernes placering i forhold til den tidlige kommunikative udvikling	263
Oversigt 9.1 Vurdering af Karstens engagement i forbindelse med hans motiviske variationer	290
Oversigt 9.2 Karstens afbrydelses-mønster	294
Oversigt 9.3 Karstens begejstrings-mønster	295
Oversigt 9.4 Karstens blik i retning af Helga ^T samt hendes reaktioner	299
Oversigt 9.5 Handlinger som Karsten og Helga ^T kan forvente af hinanden ud fra deres inter-historie	303
Oversigt 9.6 Tegn på reaktion på grund af afvigelser i den andens handlinger	305
Oversigt 9.7 Elementer af tur-cues fra Karstens side	308
Oversigt 9.8 Karsten og Helgas ^T interaktionsmønstre	310
Oversigt 10.1 Mikael og Kirstens ^T otte breaks	329
Oversigt 10.2 Gensidige hilse-episoder mellem Mikael og Kirsten ^T	335
Oversigt 10.3 Mønstre i Kirstens ^T ansigtsudtryk og mimik	337
Oversigt 10.4 Situationer, hvor Mikael kigger vedvarende eller opmærksomt hen mod kameraet/mig	340
Oversigt 10.5 Handlinger som Mikael og Kirsten ^T kan forvente af hinanden ud fra deres interaktions-historie	342
Oversigt 10.6 Deltagelse i tur-organisering fra Mikael's side	344

Oversigt 10.7 Mikael og Kirstens ^T interaktionsmønstre	347
Oversigt 11.1 Karakteren af Eigils a-motiver	359
Oversigt 11.2 Ideer, som Eigil vender tilbage til	360
Oversigt 11.3 Lones ^T mimisk-dramatiske udtryk	362
Oversigt 11.4 Forstærkninger i forbindelse med Lones ^T imitationer af Eigils (sprog-)lyde	363
Oversigt 11.5 Handlinger som Eigil og Lone ^T kan forvente af hinanden ud fra deres interaktions-historie	364
Oversigt 11.6 Situationer, hvor Eigil ser i retning af Lone ^T	367
Oversigt 11.7 Eigil og Lones ^T interaktionsmønstre	369
Figur 3.1 Spektrum mellem høj-lav IQ samt svære versus lette symptomer (efter T. Wigram, personlig kommunikation, 1998)	55
Figur 5.1 Sammenredigering af kamera-1 og kamera-2	152
Figur 6.1 Karsten og Helgas ^T interaktions-tema	185
Figur 6.2 Karsten og Helgas ^T første interaktions-tema, ca. et år før optagelsestidspunktet	187
Figur 6.3 Karsten og Helgas ^T interaktions-tema godt et år efter optagelsestidspunktet	188
Figur 6.4 Mikael og Kirstens ^T interaktions-tema	190
Figur 6.5 Mette og Helgas ^T 'Skim-Kim-dialog', intro til interaktions-temaet	194
Figur 6.6 Mette og Helgas ^T interaktions-tema	195
Figur 6.7 Eigil og Lones ^T interaktions-tema; hoppedel (med a-motiver)	200
Figur 6.8 Eigil og Lones ^T interaktions-tema; gyngedel (med b-motiver)	200
Figur 6.9 Eigil og Lones ^T tidlige samspil	202
Figur 6.10 Susanne og Ninas ^T tidlige vokale samspil	205
Figur 6.11 Susanne og Ninas ^T interaktions-tema efter optagelsestidspunktet	206
Figur 6.12 Mathias og Dorthes ^T break-tema	208
Figur 7.1 Edwards to-toners 'A-wo'-motiv uden musikalsk 'ramme'	224
Figur 7.2 Transskription af audioeksempel 3a, 9. session: Paul lægger Edwards sang ind i en musikalsk ramme	224
Figur 7.3 Transskription af audioeksempel 3c, 9. session: Paul former en lille melodi med Edwards motiv	224
Figur 7.4 Udsnit af Schumachers (1999) transskription, s. 144: Max slår et enkelt slag på væggen, når han gynger hen mod den, og ind imellem synger og slår Karin et lille rytmisk motiv	230
Figur 7.5 Udsnit af Schumachers (1999) transskription, s. 159: Max slår tre slag på trommen, når han gynger hen mod den. Han synger unisont til, Karin synger ind imellem hans tur	230
Figur 7.6 Forskellig grad af musikalsk symmetri og musikalsk indramning i Edward- og Max-forløbet	245
Figur 7.7 Forskellig grad af musikalsk symmetri og musikalsk indramning i de fundne interaktions-temaer	246
Figur 9.1 Illustration af det sammenredigerede billede af Karsten og Helga ^T	275
Figur 9.2 Tur-tagning i Karsten og Helgas ^T to første interaktions-temaer	292
Figur 9.3 To poler i Karstens medvirken i samspillet	305
Figur 10.1 Illustration af det sammenredigerede billede af Mikael og Kirsten ^T	313
Figur 10.2 To poler i Mikael's medvirken i samspillet	343
Figur 11.1 Illustration af det sammenredigerede billede af Eigil og Lone ^T	349
Figur 11.2 To poler i Eigils medvirken i samspillet	365

Læservejledning

Opsummeringen i slutningen af bind II giver et hurtigt overblik over hele afhandlingen, mens et noget grundigere overblik opnås ved at læse starten af kapitel 1 og derefter det sidste afsnit i hvert kapitel. For de fleste læsere vil afhandlingens forskellige emner dog være af varierende relevans. Derfor har jeg forsøgt at angive en række indgange til teksten med udgangspunkt i forskellige formodede interesse-felter.

◆ Musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme:

Musikterapilitteraturen → afsnit 4.3, 4.5-7, 5.2, 7.2-3

Vurdering af musikterapiens effekt → afsnit 4.4

Konkrete beskrivelser af musikterapeutiske samspil (del af forskningsresultat) → afsnit 6.2-3

Mikroanalyser af konkrete samspil (del af forskningsresultat) → afsnit 9.3.2, 10.3.2, 11.3.2

Diskussion af resultater → afsnit 12.4

Afslutning → afsnit 12.6

◆ Tidlige samspilsformer i musikterapi (imitation, affektivitet, tur-tagning og timing samt scripts, formater og protonarrative forløb)

Spædbarnsforskningen → afsnit 2.3, 2.6.1)

Autismeforskningen (og indirekte børn med betydelige funktionsnedsættelser) → afsnit 3.3-4

Musikterapilitteraturen → afsnit 4.5, 5.2.2.2

Eksempler fra mikroanalyserne (del af forskningsresultat) → 9.3.1.5, 9.3.2.2.1-2, 10.3.1.3, 10.3.1.5-6, 10.3.2.2.1-2, 11.3.1.3, 11.3.1.5, 11.3.2.2.1-2

Diskussion af resultater → afsnit 12.4

◆ Det interaktionelle perspektiv på samspil med disse børn

Relationen som pragmatisk kontekst → afsnit 2.7, 3.5, 4.6, 5.2.1, 12.4.3

◆ Interaktions-temaer i musikterapi med børn

Fire karakteristika ved interaktions-temaer → afsnit 6.2 (forskningsresultat)

Præsentation af fire interaktions-temaer i det kliniske materiale → afsnit 6.3

Præsentation af to perspektiverende eksempler → afsnit 6.4, 6.5.1.4

Præsentation af to eksempler fra musikterapilitteraturen → afsnit 7.2

Oversigt over andre lignende eksempler fra musikterapilitteraturen → afsnit 7.3

Gennemgang af de fire karakteristika i et større perspektiv → afsnit 7.4-7

Interaktions-temaer i et udviklingsteoretisk perspektiv → afsnit 7.8

◆ Mikroanalyser af samspil med interaktions-temaer (forskningsresultat)

Transskriptioner af musik og bevægelse, gestik, mimik og ansigtsudtryk → bind III

Horisontale analyser med tolkninger af interaktionssammenhænge → afsnit 8.3.3.1 samt 9.2, 10.2, 11.2

Vertikale analyser med beskrivelser af interaktionsmønstre → afsnit 8.3.4 samt 9.3-4, 10.3-4, 11.3-4

◆ Kvalitativ (video-)observation som forskningsmetode

Generelt om kvalitativ observationsforskning → 5.4, 5.5.2-3

Videoptagelser som datakilde → afsnit 5.5.1, 5.5.4

Evaluering af metode → afsnit 12.3

◆ Kvalitative 'valideringsmetoder' omsat til analyse af nonverbale musikterapeutiske samspil

Præsentation af anvendte kvalitative 'valideringsmetoder' → afsnit 5.6

Den konkrete anvendelse i forbindelse med interaktions-temaerne → afsnit 6.5.1.2-5

Anvendelse af deltagerperspektiv i mikroanalyserne → afsnit 8.3.3.1 samt 9.2, 10.2, 11.2

Anvendelse af mønster-generalisering i mikroanalyserne → afsnit 8.3.4 samt 9.3-4, 10.3-4, 11.3-4

Evaluering af metode → afsnit 12.3

Tak til...

Der er mange mennesker, der på forskellig vis har hjulpet til med denne afhandling.

Først og fremmest er der de fem musikterapeuter, forældre og institutionsledere, der har givet tilladelse til anvendelse af de videooptagelser, der udgør det empiriske materiale, som afhandlingen hviler på. En speciel tak til musikterapeuterne for deres løbende respons på diverse udskrifter, transskriptioner og spørgsmål fra mig, samt deres interesse og grundighed i forbindelse med deltager-interviews'ene.

Naturligvis også en stor tak til min vejleder Lars Ole Bonde, som med sin viden og vedvarende opbakning har bidraget med faglig respons og input til forskningen og udformningen af afhandlingen. I den sammenhæng skal også nævnes mine kolleger på instituttet for musik og musikterapi, og ikke mindst Tony Wigram og de herlige europæiske musikterapeutkolleger, der har trådt deres barnesko i forskerskolen samtidig med mig, og som ud over venskaber har givet mig en faglig spændvidde i min viden om musikterapi.

Endelig har en del mennesker været involveret i konkrete problemstillinger. Her skal lyde en tak til Poul Koldbro for hjælp og vejledning i forbindelse med optagelse og senere sammenredigering af videobånd, til Stine Mejdal for illustrationer af de sammenredigerede optagelser, til John Windbirk for indskrivning af transskriptioner i Finale-programmet, til Ingrid Irgens Møller for oversættelse af opsummeringen til engelsk, til Jakob Elmholt for hjælp til 'faglig afmontering' af diverse EDB-fantaster i startfasen, og en varm tak til Bente Østergaard Callesen for gennemlæsning og korrektur samt personlig opmuntring i slutfasen.

Og så en kærlig tak dig, Karl Jørn, som fik mig igang med denne forskning, og som vedvarende har støttet og provokeret mig til at holde fast i min idé. Du er en gave.

Kapitel 1

Præsentation af emne

1.1 Klinisk baggrund for emnevalg

I musikterapi med klienter med varige og betydelige funktionsnedsættelser¹ (af genetisk og/eller neurofysiologisk oprindelse) kan hovedformålet med den musikterapeutiske intervention beskrives som at udvikle klientens evne til at *indgå i sociale eller kommunikative samspil* gennem det musikalske samspil. Dette kan ske på mange niveauer afhængig af funktionsnedsættelsernes omfang og sværhedsgrad, ligesom klientens kronologiske alder og mentalalder naturligvis spiller ind.

Modsat klienter, der kan forklare sig abstrakt-verbalt, så musikterapeuten kan få af- eller bekræftet, om hun² har forstået situationen ret, er det med den svageste gruppe af klienter med betydelige funktionsnedsættelser ofte kun gennem klientens reaktion, at musikterapeuten kan finde ud af, om det, hun gør, er relevant. Reaktionerne viser sig i klientens spil på instrumenterne, men ofte vil de også (eller kun) vise sig i klientens gestik eller ansigtsudtryk, for eksempel i form af et smil. Derfor må et *holistisk kommunikationssyn*, hvor såvel musikken som gestik og ansigtsudtryk inddrages, nødvendigvis præge såvel praksis som beskrivelse af den.

At udbygge klientens evne eller lyst til at indgå i sociale eller kommunikative samspil kræver, at der udvikles et samspil, *som begge finder meningsfuldt* i en eller anden forstand. I øjeblikke hvor det lykkes, hvor begge synes at opfange og 'følge' hinandens handlinger et øjeblik, kan der opstå en gensidig interaktion, eventuelt med dynamiske ændringer i musikken eller med et stænk af humor, men under alle omstændigheder et samspil, der i en eller anden forstand forekommer meningsfuldt. Dette kan illustreres med følgende eksempel fra klinisk praksis:

I et forløb med en ung kvinde, her kaldet Anita, som havde svære autistiske træk, lav mentalalder uden funktionelt sprog, fandt jeg ud af, at hun så godt som altid spillede grundpuls på trommen, når jeg (på mandolin) spillede en bestemt folkemelodi, som var en musikalsk genre, hun kendte godt. Omkring denne melodi udviklede der sig små former for samspil mellem os, der ligesom melodien selv, blev gentaget fra session til session. For eksempel stoppede hun engang imellem brat og begyndte i stedet at kigge på trommestikken, som hun drejede rundt mellem sine fingre i luften. Hver gang stoppede jeg lige så brat, havde mine hænder parat på instrumentet, mens jeg kiggede på 'hendes' trommeskind (hun viste tydelige tegn på ubehag, hvis man så hende længerevarende i ansigtet). På

¹ Herefter blot kaldet klienter med betydelige funktionsnedsættelser.

² Da musikterapi er et udpræget kvindefag i Danmark, og da alle fem musikterapeuter i det empiriske materiale ligeledes er kvinder, har jeg valgt den kvindelige form af det personlige pronomen.

dage, hvor hun var opmærksom, opstod der 'mættede' pauser, hvor hun i tavsheden kiggede på mit ansigt, hvorefter jeg engang imellem løftede blikket og så letsmilende og spørgende på hende. Kun ganske kort inden jeg igen så ned på trommeskindet. Så lo hun højt og gav sig til at tromme igen. Andre gange forsøgte jeg at sætte tempoet lidt op, mens jeg lidt drillende så på trommeskindet. Med gestik og mimik angav jeg min intention i musikken, og når det lykkedes, fulgte Anita grinende med. Hvorvidt hun for eksempel stoppede musikken *for at* tjekke, om jeg fulgte trop, er usikkert, men omvendt opstod der altså en række nonverbale interaktioner af affektiv karakter mellem os i disse breaks. At der vitterlig fandt en interaktionel påvirkning sted, fremgår af, at Anita ikke lo eller smilte, hvis jeg var uopmærksom i forhold til hende.

Som det fremgår, foregår det kommunikative element i musikterapien her på et meget konkret og ikke-symbolsk-referentielt plan, hvor man som musikterapeut hele tiden skal aflæse klientens signaler, auditivt som visuelt, og hvor man *kun* kan finde ud af, om man har tolket situationen ret, ved at *handle* ud fra sin tolkning og derefter se *reaktionen* hos klienten.

I musikterapeutisk arbejde med klienter, som kan formulere sig verbalt, kan interaktionen der imod (også) foregå på et symbolsk-referentielt plan, jævnfør den analytiske tilgang, som den engelske musikterapeut Mary Priestly har udviklet til musikterapeutisk arbejde (Priestley 1994). Dette kan illustreres med følgende eksempel:

I et arbejdsforløb med unge-voksne med psykosociale problemer (Holck 1992), havde jeg et forløb med en ung kvinde, som havde været udsat for incest gennem sin opvækt. Gradvist fandt vi frem til en arbejdsform, hvor hun læste højt af sin dagbog, hvorefter vi iscenesatte teksten musikalsk på det niveau, hun følelsesmæssigt kunne være med til. Dette var en meget direkte symbolsk-referentiel måde at anvende musikken på, hvor jeg kunne indgå i samspillet med en baggrundsviden om, hvad hun prøvede at udtrykke og med mulighed for bagefter at spørge hende, hvad hun havde lagt i musikudtrykket. (Ikke at der udelukkende var tale om bevidste processer(!), men at der trods alt var dele af dem, der kunne bevidstgøres og formuleres.)

Sammenholdt med dette eksempel var *handlings*aspektet meget centralt i forløbet med Anita (og andre med tilsvarende funktionsnedsættelser). I det musikalske samspil spillede navnlig dynamik og temposkift en vigtig rolle, ligesom gestik og ansigtsudtryk begge veje udgjorde en væsentlig del af forståelsen af, hvad der foregik. (At jeg samtidig med dette arbejde tog en uddannelse som kroppsykoterapeut skærpede naturligvis min opmærksomhed på dette felt.) Desuden var en væsentlig grund til, at det lykkedes at få et meningsfuldt samspil med Anita, at vi efterhånden havde udviklet vores samvær indenfor rammerne af folkemelodien; lige så snart jeg gik igang med 'hendes' melodi, gav hun sig til at tromme, synligt begejstret. Selv om rammen for dette samspil var ens fra gang til gang, blev det aldrig kedeligt, fordi udfaldet altid var forskelligt fra gang til gang. Samtidig var det kun indenfor rammerne af folkemelodien, at det lykkedes mig at få et så direkte og 'robust' samspil med hende.

Når jeg beskriver denne form for samspil som meningsfuld, henviser jeg til, at begge bidrager til

interaktionen, *fordi det åbenbart opleves meningsfuldt at gøre det* - ikke at jeg på nogen måde kan vide, *hvilken* mening samspillet måtte have for Anita. Mere overordnet kan man dog spørge sig, hvad der fagspecifikt ligger i, at en musikterapeut for eksempel opbygger et gensidigt accelerando eller en fælles 'mættet' pause sammen med en klient som i ovenstående eksempel? For klienten selv og for de, der kender klienten, kan det naturligvis være af stor betydning at opleve glæde, deltagelse, samarbejde, men hvori kan den terapeutiske værdi beskrives mere specifikt? Som fysioterapeut og kollega til en musikterapeut Bodil Kloborg præciserer med direkte henvisning til musikterapien: "Alle handicappede børn har godt af at bevæge sig, men ikke alle handicappede børn har brug for fysioterapi" (Kloborg 2001, s.32). At en person med betydelige funktionsnedsættelser har glæde af et musikalsk samspil betyder tilsvarende ikke nødvendigvis, at han eller hun skal i musikterapi.

Kloborgs kommentar angår musikterapiens virkefelt, altså hvad musikterapeuten har at byde på, og hvad man mener kan gøre en forskel i et udviklingsforløb. Én måde at udforske dette på er at undersøge før/efter-effekten af musikterapi, det vil sige undersøge, om klienten for eksempel øger sine kommunikative evner som følge af et musikterapiforløb. Min kliniske erfaring har dog i højere grad skabt interesse for at *beskrive konkrete samspil* og ikke mindst få dem sat ind i *en større forståelsesramme* ud fra en formodning om, at en sådan kvalitativ tilgang kan generere viden om virkefelter, der endnu ikke er ekspliciteret i den musikterapeutiske faglitteratur.

1.2 Præsentation af emne

Som det fremgår af ovenstående afsnit, er det spørgsmål fra klinisk arbejde med klienter med betydelige funktionsnedsættelser, der har været ledetrådene i denne afhandling. Drivkraften er en undren over, *hvordan man kan forstå og beskrive samspillet som meningsfuldt*, dels det konkrete samspil mellem klient og musikterapeut, dels mere overordnet i faget som sådan. Dette er naturligvis et enormt emne, der bestemt ikke kan besvares ved hjælp af et enkelt forskningsstudie!

Mere konkret ønsker jeg at undersøge *det interaktionelle felt i musikterapeutiske samspil* med børn med betydelige funktionsnedsættelser, hvoraf nogle har en diagnose indenfor det autistiske spektrum. Dels ønsker jeg *at indkredse betingelser for at kunne forstå adfærd meningsfuldt*, det vil sige, hvad der skal til for at barn og musikterapeut har en chance for at 'læse' hinandens handlinger som kommunikative eller socialt meningsfulde i forhold til sammenhængen. Dels ønsker jeg *at analysere konkrete musikterapeutiske samspil* med henblik på at beskrive interaktioner med en vis grad af gensidighed. Det vil sige interaktioner, der kan forstås som (socialt) meningsfulde - ikke at det er muligt at kende barnets oplevelse - men at begejstring, smil, intensitet omkring samspillet vidner om, at samspillet forekommer barnet meningsfuldt.

I analyserne inddrages *såvel musikken som gestikken, mimikken* osv. ud fra et holistisk syn på kommunikationsprocessen. Da disse modaliteter alle er aktive i samspil mellem barn og musikterapeut, opfattes det som selvkært, at de også inddrages i analysen af dem. Således er der stor interaktionel forskel på, om et barn slår et slag på trommen og ser smilende på musikterapeuten, eller om det slår

det 'samme' slag stirrende tomt ud i luften. Tilsvarende har det en stor interaktionel betydning, hvis musikterapeuten for eksempel tydeliggør en musikalsk intention gennem en markeret gestik eller mimik.

Målet med analyserne er at afdække og beskrive konkrete interaktioner, interaktionsformer, interaktionsmønstre, osv. Dette sker i høj grad med inddragelse af *spædbarnsforskningen*, der dels har beskrevet tidlige præverbale samspilsformer, ofte ved hjælp af musikalske termer (timing, rytme, stemmekonturer osv.), og dels har sat disse ind i en udviklingsteoretisk ramme, både i forhold til tidspunkt for de forskellige samspilsformers opståen og i forhold til betydningen af dem i barnets senere udvikling. Naturligvis fungerer et 10-årigt barn i musikterapi sjældent *som* et spædbarn, men omvendt kan der være sociale udviklingsområder, der er stærkt svækkede, hvis betydning spædbarnsforskningen kaster lys over (se nedenfor).

Den empiriske del af afhandlingen tager udgangspunkt i *videoptagelser* af musikterapeuters arbejde med børn med betydelige funktionsnedsættelser. Den forskningsmæssige indfaldsvinkel er kvalitativ (video-)observation (præsenteres i kapitel 5). Konkret analyseres udvalgte sekvenser; dels gennem *sammenlignende analyser* 'på tværs' af datamaterialet (del II) og dels gennem *mikroanalyser* (del III) inspireret af spædbarnsforskningen, der på denne vis har kunnet synliggøre samspil, der ellers har været overset og dermed ubeskrevet. Målet er ikke at beskrive det enkelte barns udvikling i musikterapiforløbet, som det er tilfældet i det meste af case-musikterapilitteraturen, men *at foretage (mikro-)analyser af korte sekvenser for at generere viden om interaktioner i musikterapi med denne klientgruppe*. Børnenes journaler og interviews med musikterapeuterne om forløbet inddrages naturligvis, men kernen i analysen er beskrivelse af interaktioner i musikterapi.

Da flere af de børn, hvis musikterapi jeg optog, har diagnoser indenfor det autistiske spektrum, har jeg undersøgt *autismeforskningen* angående svært autistiske børns begrænsede evne til at kommunikere, imitere, indgå i affektive samspil osv. Denne litteratur suppleres godt af den udviklingspsykologiske vinkel spædbarnsforskningen giver, idét børn med autisme er karakteriseret ved store forskelle mellem den kronologiske alder, mentalalder og sociale evner så som kontakt, gensidighed osv. Hvor børn med for eksempel Downs syndrom har sociale evner nogenlunde svarende til mentalalder, har børn med autisme meget ujævne udviklingsprofiler, hvor specielt de sociale områder er svagt udviklede. Viden om den normale tidlige sociale udvikling er naturligvis vigtig i forhold til alle børn med betydelige funktionsnedsættelser men får ekstra vægt i analyser af samspil med børn med autisme. Omvendt perspektiverer autismeforskningen den enorme sociale kapacitet, som almindelige spædbørn fremviser meget tidligt i udviklingen, og som for eksempel børn med Downs syndrom har i varierende grad. Således viser de to forskningsgrene et spænd i social formåen, indenfor hvilket det er muligt at analysere samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser.

Teoretisk tager jeg således udgangspunkt i spædbarnsforskningens beskrivelser af tidlige samspilsformer og deres udviklingspsykologiske betydning, samt teorier om nonverbal kommunikation (kapitel 2), sætter det i forhold til autismeforskningen (kapitel 3) og lægger dermed et fundament til

beskrivelse og analyse af musikterapeutiske samspil. Dernæst gennemgås musik- og musikterapiforskningen på området, der samtidig perspektiveres af henholdsvis spædbarns- og autismeforskningen (kapitel 4), hvorefter jeg diskuterer kvalitativ (video-)observation som forskningsmetode (kapitel 5). Del I skal dermed opfattes som fundament til bearbejdningen af det empiriske materiale i del II og III.

Afhandlingens målgruppe er først og fremmest musikterapeuter, men naturligvis kan også andre med interesse eller forkundskaber indenfor for eksempel tidlig præverbal udvikling, autisme, musik eller musikterapi osv. læse afhandlingen eller dele af den.

1.3 Værdisyn som forståelsesramme for tilgang til emne og forskning

Fælles for de kvalitative forskningsmetoder er inddragelsen af *konteksten* i analysen. Konteksten kan forstås bredt som den samfundsmæssige eller historiske sammenhæng for en given situation, eller smalt ('lokalt') som for eksempel den sammenhæng en given gestus skal forstås i. At pege på et viskestykke, mens våde tallerkner ligger på opvaskebakken, har en anden betydning end at pege på ællinger ude i åen, simpelthen fordi de to sammenhænge pege-gestikken foregår i, er vidt forskellige. Således er inddragelse af konteksten helt afgørende, når man forsker i interaktive og kommunikative processer. Naturligvis kan man ikke inddrage alle sammenhænge hver gang, så hvad der er den 'nødvendige kontekst' må vurderes i forhold til materialet samt målet for forskningen.

I kvalitativ forskning er *forskeren* en del af konteksten, herunder vedkommendes forforståelse for emnet, såvel teoretisk som erfaringsmæssigt eller moralsk. Som det fremgår af ovenstående er der en tæt sammenhæng mellem min kliniske erfaringshorisont og de stillede spørgsmål, hvilket automatisk påvirker min tilgang til analysen af materialet. Ifølge den hermeneutiske tradition beskrives fortolkning som en proces i mødet mellem subjektet (læseren, forskeren) og teksten eller forskningsemnet. Ifølge Hans-Georg Gadamer er forståelse således umulig uden en forforståelse, som man møder det 'nye' fænomen med. Dermed betoner han betydningen af subjektets historicitet, idet forståelse beskrives som en horisontsammensmeltning mellem fænomenets horisont og fortolkerens horisont. Forforståelsen skal opfattes bredt som meninger, fordomme osv., kort sagt alle de erfaringer, forskeren har gjort sig *inden* mødet med det 'nye' (Bleicher 1980). Dette er på linie med Anselm L. Strauss, den ene forfatter til 'Grounded Theory', der understreger værdien af forskerens personlige viden og erfaring i forhold til forskning. "*Mind your experience, there is potential gold there!*" (Strauss 1987, s.11).

At *præsentere* sin forforståelse, forstået som den viden man har *inden* forskningens start, er dog yderst svært i praksis, da forforståelse ofte er implicit. Kemikeren og videnskabsfilosoffen Michael Polanyi brugte udtrykket 'tavs' (eng. tacit) viden om det, man først bliver klar over, at man ved, når ens opmærksomhed rettes mod det. Ofte er det først i mødet med en anden indfaldsvinkel, at den 'tavse' eller implicite viden går op for én selv - og derved bliver eksplicit (Polanyi 1966/1983). Tilsvarende er det primært *retrospektivt*, at jeg kan fremdrage en række erfaringer og holdninger (som i eksemplet med Anita), der har vist sig vigtige i forhold til de trufne valg og dermed den viden, der er fremkommet i mit 'møde' med materialet. Men derved bliver *formuleringen* af min forforståelse nødvendigvis præget

af, at denne (siden) er smeltet sammen med 'materialets' horisont for at bruge Gadammers formulering. Snarere end at give indtryk af min forforståelse, som den så ud inden forskningens start, skal nedenstående præsentation derfor opfattes som *en forståelsesramme for den færdige tekst*, der angiver de værdisyn, der ligger bag valgene i forskningsprocessen.

1.3.1 Terapisyn - mål med musikterapi med denne klientgruppe

Den amerikanske musikterapeut Kenneth E. Bruscia giver følgende arbejdsdefinition på musikterapi:

“Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to *promote health*, using music experiences and *the relationship* that develops through them as dynamic forces of *change*”(Bruscia 1998a, s.20, min kursivering).

Den aktive form 'to promote health' (helbred, vitalitet) pointeres også stærkt fra anden side. Den engelske musikterapiforsker David Aldridge pointerer således, at sundhed i sig selv er en kreativ handling (eng. performance) forbundet med spontanitet, hvilket omvendt indebærer, at forandring nødvendigvis må indeholde et *dynamisk* element (Aldridge 1996). Også den norske musikterapeut og musikforsker Even Ruud forbinder sundhed med evnen til at handle og definerer derfor målet med musikterapi som at øge klientens handlemuligheder (Ruud 1998).

Tilsvarende tilslutter jeg mig et humanistisk-eksistentielt menneskesyn og opfatter mennesket som handlende subjekt og aktivt meningsskabende i sin 'livsverden'. Med henvisning til, at udvikling sker på baggrund af *sam*-handling mellem spædbarnet og forældrene, opfatter jeg det sociale *inter-aktive felt* som musikterapiens virkefelt med børn med betydelige funktionsnedsættelser. Konkret vægter jeg *den pragmatiske indfaldsvinkel til forståelsen af interaktions- og kommunikationsprocesser i musikterapi*, som for eksempel Ruud (1990) pointerer.

At en *interaktiv* indfaldsvinkel til terapi ikke giver sig selv, bliver meget tydelig på autismeområdet, hvor en adfærdsregulerende og meget struktureret pædagogik længe har hersket. Det er der gode grunde til, idet disse børn har store vanskeligheder ved at opfatte og bearbejde *sociale indtryk*, mange udviser en række særegne 'stereotypier' (gentagelser af samme bevægelse osv.) samt uhensigtsmæssig eller selvskadende adfærd. Derfor kan adfærdsregulerende teknikker være yderst anvendelige, navnlig i starten af et terapeutisk forløb med barnet, ligesom børn med betydelige mentale og sociale funktionsnedsættelser - uanset autisme eller ej - som regel profilerer af en overskuelig ydre struktur om samspillet. Pointen er, at disse teknikker efter min mening ikke bør udgøre *målet* for musikterapi, men netop kun en struktur eller ramme, der kan *muliggøre* et interaktionelt samspil, jævnfør eksemplet med folkemelodiens funktion i forløbet med Anita (afsnit 1.1). Parallelt med at der etableres en form for struktur, er det således vigtigt at være opmærksom på børnenes behov for (at lære at være i) et menneskeligt samvær med humor, glæde, variation og spontanitet. Naturligvis har barnet også brug for træning i mere funktionelle færdigheder, men det er det sociale eller kommunikative felt, jeg opfatter som musikterapeutens primære arbejdsområde med disse børn.

Hermed henviser jeg til en opfattelse af musikterapi-situationen som værende terapeutisk virksom, fordi den rummer visse analoge træk med børnenes væren-i-verden udenfor terapirummet. Med den hollandske musikterapeut Henk Smeijsters' præcisering af *analogibegrebet* må de processer, der foregår i musikterapien, således have visse ligheder med de processer, der foregår udenfor terapirummet, for at musikterapien kan medvirke til ændringer hos klienterne. Omvendt må der også være træk, der er specifikt musikterapeutiske, for at der er grund til netop musikterapi.

“Dieser Gedankengang impliziert, dass der Klient sich während der Musiktherapie so in Musik ausdrückt, wie er sich auch in andere Situationen ausdrückt. Aber während es einerseits die Expression derselben Person betrifft, ist andererseits von 'Analogie' die Rede. Musikalisches Verhalten ist ja nicht vollständig identisch mit dem nicht-musikalischen Verhalten aus der alltäglichen Wirklichkeit” (Smeijsters 1999, s.35).

Inden jeg inddrager musikkens rolle i den forbindelse, vil jeg kort kommentere diagnoseanvendelserne samt betegnelsen 'funktionsnedsættelse', da det er et forholdsvis nyt begreb. Det ligger i ordene, at enhver beskrivelse af afvigelser netop fokuserer på det afvigende snarere end det sunde ved det pågældende barn. Da det problemfelt, diagnosen beskriver, i høj grad er årsagen til, at barnet er i musikterapi, er det selvkært af stor betydning at vide noget om de udviklingsmæssige ændringer, en sådan diagnose henviser til. Omvendt er det jo et barn og ikke en diagnose (!), der interagerer i musikterapien og berøres af dette samvær. Således får musikterapien ofte træk frem i børnene, der ikke indgår i diagnosebegreberne endsiges kan beskrives som 'funktioner', så som glæde, gejst, vilje, nysgerrighed og humor.

Tilbage til betegnelsen 'funktionsnedsættelse', der stammer fra WHO, som i andenudgaven af International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH-2) har foreslået en International Klassifikation af *Funktionsevne* og *Funktionsnedsættelse*³. Begreberne er tænkt som et *supplement* til de internationale diagnosebetegnelser i henholdsvis ICD-10 (WHO 1992-94) og DSM-IV (APA 1994) med ønsket om at uddybe og nuancere det enkelte menneskes konkrete *funktionsevne* på krops-, person- og samfundsplan. Ifølge forordet til prøveudgaven er hensigten med klassifikationen “et tidssvarende syn på menneskers funktionsevne og funktionsnedsættelse, som en syntese af et klassisk medicinsk videnskabeligt syn, hvor sygdommen er i fokus, og *et socialt syn, hvor mennesket og samfundet er i fokus*. Det centrale er relationen til personens sundhedstilstand” (min kursivering. Reference, se fodnote 3).

Ifølge denne terminologi kan alle mennesker have funktionsnedsættelser i varierende grad, som for eksempel dårligt syn, hørelse, osv., mens betegnelsen '*varige og betydelige funktionsnedsættelser*' henviser til mere alvorlige handicaps eller forstyrrelser, herunder de der har en genetisk eller neurofysiologisk oprindelse. Børn med gennemgribende udviklingsforstyrrelser som for eksempel autisme,

³ En oversættelse af prøveudgaven udsendt af Sundhedsstyrelsen, maj 2000, findes på net-adressen: www.sst.dk/publ/publ2000/ICIDh-2/default.htm

disintegrativ psykose osv., udgør her en særskilt gruppe blandt børn med betydelige funktionsnedsættelser.

I litteraturgennemgangene i de følgende kapitler holder jeg mig til de betegnelser, som forfattere selv angiver i (forsknings-)litteraturen.

1.3.2 Musikforståelse - musikkens funktion med denne klientgruppe

At tale om musik som en ensartet størrelse giver for mig at se ingen mening, da 'musik' har så mange udformninger, betydninger og anvendelsesområder. For eksempel er der enorm forskel på at sidde i et tog med en walkman om ørerne for at udelukke støj fra omgivelserne, til at sidde i en koncertsal og lytte koncentreret til et symfoniorkester, til at overvære spontansang på legepladsen eller fællessang om Sankt Hans bålet endside fare rundt med støvsugeren til radioens tilfældige udvalg af pop.

Et musiksyn, der kan rumme en sådan forskellighed, finder man i de nye strømninger indenfor musikvidenskaben (på engelsk kaldet New Musicology), hvor der er fokus på *musikhandlingen*, fremførelsen og det sociale felt i og omkring musikken. Den engelske musikterapeut Gary Ansdell opridser dette som et skift fra at fokusere på musikkens natur eller mening gennem studier af musikobjekter (f.eks. klassiske værker), til at fokusere på fremførelsen af den. Fra at opfatte musikkens mening som iboende, til at opfatte den som socialt og 'lokalt' konstrueret. Fra at knytte musik til noget, der alene foregår i sindet, til at opfatte musik som et fænomen, der også foregår i, med og mellem kroppe (Ansdell 2001).

For at understrege, at musik ikke er et objekt men en social handling mellem mennesker, indfører musikforskeren Christopher Small verbet 'at musikke' samt den engelske bøjningsform 'musiccking'.

“To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing” (Small 1998, s.9).

Ifølge Small er det således alene ved at iagttage, *hvad mennesker gør, når de tager del i en musikhandling, at det er muligt at finde ud af 'musikkens' natur og funktion i menneskers liv* (Small 1998).

Denne pragmatiske indfaldsvinkel til musikhandlinger finder jeg yderst anvendelig som overordnet forståelsesramme om musikterapiens virkefelt. Ikke bare er anvendelse af musik meget varieret i musikterapi, der er tale om personer med forskellig alder, baggrund, forhold til musik og musikudøvelse. Der er for eksempel den gamle demente dame, der har mistet sit sprog og oplever alt som kaos, men som falder til ro i et samvær omkring genkendelige sange (Ridder 2001). Der er den skizotypiske patient, der gennem musiklytning og terapeutens guidning til klassisk musik (GIM-metoden) begynder at danne mentale selv-billeder (Moe 1998), eller den psykotiske patient, hvis improvisatoriske spil gradvist begynder at finde en selvstændig musikalsk form, kreativitet og symbolsk udtryksevne (De Backer 1996). Der er kvinden med en emotionel ustabil personlighedsstruktur, der gennem

improvisation med musikterapeuten udforsker og gradvist ændrer problemfyldte relationelle temaer (Hannibal 2000). Der er det kræftsyge barn, der midt i hospitalisering og isolation, oplever at kunne udfolde sig gennem sangskrivning og -fremførelse, blandt andet ved hjælp af audiooptagelser der kan afspilles for klassekammeraterne (Aasgaard 2000). Endelig er der pigerne med Retts syndrom, som mod forventning (jævnfør diagnosen) begynder at træffe valg om, hvilke sange, de gerne vil have, musikterapeuten skal synge. Ikke alene viser valgene præferencer hos den enkelte pige, pigerne foretrækker nogenlunde de samme sange (Elefant 2001) - ligesom i øvrigt ovenstående gruppe af musikterapeuter knyttet til Ph.D.-forskningsprogrammet ved Aalborg Universitet⁴. Således indgår musik og musikhandlinger på meget forskellige vis i disse musikterapiens 'stilarter' og anvendelsesområder.

Den etnografiske indfaldsvinkel med fokus på musikkens anvendelsesområder i forhold til forskellige kulturer og brugergrupper er især blevet fremhævet af norske musikterapeuter med Even Ruud som ankermand (Hauge & Tønsberg 1998; Ruud 1998; Stige 1998; Aasgaard 2000), og er altså nylig taget op af Ansdell (2001). Omvendt har traditionen omkring Nordoff og Robbins-musikterapien pointeret musikkens universelle kraft (Nordoff & Robbins 1977; Lee 1996), mens Priestley-inspirerede musikterapeuter vægter musikkens anvendelighed i forhold til en psykoterapeutisk indfaldsvinkel til musikterapi (Pedersen 1992; Priestley 1994; Hannibal 2000).

I denne afhandling *lægger jeg vægt på den pragmatiske anvendelse af musik til at fremme børns kommunikative evne*. At musik har en smittende og igangssættende kraft, som disse børn profiterer af, underkender jeg på ingen måde, men det er ikke i fokus her. Ligeledes berøres det semantiske aspekt i musikken kun flygtigt, da et kendetegn ved børn med svære kommunikationsforstyrrelser blandt andet er en manglende forståelse af det symbolsk-referentielle meningsaspekt. Naturligvis kunne man forestille sig, at disse børn nemmere opfanger det symbolske lag i musikken sammenlignet med sproget (jævnfør Susanne Langers symbolforståelse, se afsnit 2.5.2), men det er ikke et felt, der undersøges her.

Tilsvarende berøres litteraturen omkring den normale musikpsykologiske udvikling kun kort. Disse børns udviklingsprofiler er så ujævne, at det gør sammenligning med normalområdet svær, og musikpsykologien har (naturligt nok) ikke interesseret sig for den musikalske udvikling hos børn med betydelige funktionsnedsættelser. Omvendt har spædbarnsforskere som for eksempel Trevarthen og Stern anvendt musikalske termer i beskrivelserne af tidlige samspil, hvorfor det giver langt mere up-to-date viden at bruge dem i forhold til at beskrive præverbale 'musikalsk' udvikling. Ikke at jeg opfatter børn med betydelige funktionsnedsættelser som spædbørn (!), men at beskrivelsen af præverbale interaktionsprocesser her allerede ér omsat til musikalske termer, vel at mærke *i en interaktiv kontekst*, hvilket ligger tæt op ad det improvisatoriske aspekt i musikterapi.

⁴ Ph.d.kursus, Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet, 2000. På kurset afprøvede Cochavit Elephant deltagernes præferencer til 10 israelske sange, hvor det viste sig, at gruppen overordnet set foretrak de samme sange som disse israelske piger med Retts syndrom.

For eksempel har spædbarnets evne til *inter-timing* vist sig at være et meget grundlæggende træk ved al samspilskapacitet. Timing kan derfor opfattes som en byggesten, som såvel verbal kommunikation som (kultur-)musikalske udtryk hviler på. Da for eksempel børn med autisme ofte har problemer med inter-timing er det på et meget grundlæggende plan, musikterapeuter arbejder, når de forsøger at styrke et autistisk barns evne til at indgå i timede samspil.

I denne afhandling er der således fokus på *kommunikative musikalske samspil* med fællestræk med tidlige samspilsformer. Disse kom jeg ved en spontan men ikke helt tilfældig fortalelse til at kalde for '*kommunikalske*' *samspil*, jævnfør afhandlingens titel, hvilket jeg vender tilbage til i kapitel 5.

1.3.3 Indfaldsvinkel til forskning - videnskabsteoretiske overvejelser

Dette afsnit vil være mere teoretisk end de forrige, idet min indfaldsvinkel til forskning nødvendigvis kun kan præsenteres ved hjælp af videnskabsteoretiske overvejelser. Afsnittet danner samtidig den epistemologiske baggrund for metodespørgsmål, der tages op i kapitel 5.

Med musikterapiens mange facetter, herunder variation i klientel, indfaldsvinkel samt fagets placering i såvel medicinske som sociale og psykologiske fagområder, påpeger såvel Aldridge som Bruscia, at der nødvendigvis må forskellige indfaldsvinkler til forskning for at dække hele området (Bruscia 1995; Aldridge 1996).

Opdelingen mellem kvantitativ og kvalitativ forskning er den hyppigste måde at skelne mellem indfaldsvinkler til forskning på og *anvendes da også i denne afhandling*. Opdelingen henviser til henholdsvis kvantitative og kvalitative data og metoder, men i praksis indeholder en del undersøgelser begge data-typer, hvorfor det giver mere mening at skelne mellem den type viden, man kan opnå indenfor et givent emne og metode (epistemologi). Naturvidenskaberne søger for eksempel lovmæssigheder i naturen, mens socialvidenskaberne undersøger menneskers handlinger i det sociale felt, hermeneutikken er en fortolkningsvidenskab osv. Begreber som sandhed, viden, objektivitet-subjektivitet opfattes nødvendigvis meget forskelligt indenfor disse videnskabsgrene, hvilket betyder, at hver gren har sin måde at definere, hvori 'god' forskning består.

I den kvantitative indfaldsvinkel til vidensproduktion vægtes forklaring og forudsigelighed, hvorfor målet er at afdække viden i tids- og kontekstfrie generaliseringer. Indenfor det medicinske område anvendes for eksempel en numerisk repræsentation af *en norm*, som mennesker kan klassificeres og analyseres i forhold til (Aldridge 1996). En test, der viser børns normale udvikling, kan således afsløre afvigelser fra normen hos det enkelte barn. Men selvom man forsøger at teste et barn ud fra objektive kriterier, så vil selve testsituationen altid influere på undersøgelsen, ligesom resultaterne skal tolkes. Objektivitet skal derfor ses som en relativ størrelse tolket i forhold til et normalitetsbegreb, der uvægerligt er indlejret i kulturelle normer. Som Aldridge (ibid.) påpeger, skal man i tests før og efter musikterapiforløb tilsvarende ikke glemme, at livet udenfor terapirummet påvirker klienterne - ja, at de påvirker sig selv!

Samlet set er forcen ved den kvantitative, nomotetiske forskning, at man kan generere lov- eller regelmæssigheder, der kan gavne flertallet. Denne form for generalisering er dog kun meningsfuld i forhold til *visse* vidensformer, da den netop går ud på at eliminere den enkeltes perspektiv, særegenhed osv. (Aldridge 1996).

I den kvalitative, idiografiske indfaldsvinkel til vidensproduktion vægter man omvendt den enkeltes særegenhed, perspektiv, holdning osv., *der i sagens natur altid er knyttet til en bestemt tid og kontekst*. Derfor er forskningen 'naturalistisk', hvilket henviser til, at man så vidt muligt undersøger genstandsfeltet i naturlige eller egne omgivelser for derved at ændre så lidt som muligt ved personernes normale handlingsmønstre (Lincoln & Guba 1985). Etnografens feltarbejde er et klassisk eksempel på, at det er forskeren, der flytter sig og sætter sig ind i andres vaner, kulturelle særpræg og sprog. Nu foretages der naturligvis også kvantitativ forskning af mennesker i vante omgivelser, så den metodologiske forskel angår især, hvorvidt man *inddrager* konteksten i forskningsprocessen. Hvor kvantitativ (her positivistisk-naturvidenskabelig) forskning bevidst søger at de-kontekstualisere data for generaliseringens skyld, knytter man i kvalitativ (naturalistisk) forskning netop handlinger, vaner osv. sammen med den specifikke tidsmæssige og kulturelle ramme, de optræder i. Her begrundes tolkningerne derfor ud fra konteksten.

Med den kvalitative forskning sætter man subjektet i centrum, hvilket ligger tættere op ad musik-terapisituationen. Omvendt går dette ud over den form for generalisering, som den naturvidenskabelige forskning kan generere (Aldridge 1996), fordi forskningen er knyttet til den 'lokale' kontekst.

I det kvalitative forskningsparadigme opfattes viden som konstrueret i den forstand, at forskerens blik på materialet (empirien) altid vil afhænge af forforståelsen (værdisyn, erfaring og teoretisk baggrund). Dette medfører ikke blot, at en fysioterapeut vil opdage andre aspekter i materialet end en musik-terapeut, men at forskerens eget perspektiv uvægerligt ændrer sig i det løbende samspil (analyse) med materialet. Hvis man ser samme videooptagelse 3 gange i træk, vil man hurtigt erfare, at man ser noget forskelligt fra gang til gang. Dog vil noget også være ens, og hvis man ser optagelsen 100 gange, vil 'ensheden' mellem gennemsynene fylde mere end 'forskellighederne'. Alligevel vil der være forskellige perspektiver fra gang til gang, navnlig hvis man lader materialet hvile og gennemser det efter 5 år. Ny viden, nye erfaringer osv. betyder, at man ser optagelserne med et ændret perspektiv - ikke nødvendigvis et 'rigtigere' perspektiv, blot et ændret. (Det er netop derfor, at inddragelse af konteksten i analysen er så væsentlig, fordi det giver læseren viden om, hvilken sammenhæng analysen skal ses i lyset af.)

Men betyder det så, at alle kvalitative forskningsresultater er relative størrelser, der uvægerligt ændrer sig? Og hvori består så anvendeligheden af forskningen, hvis der ikke kan finde nogen generalisering sted, fordi resultaterne er afhængige af deres kontekst?

I forhold til disse spørgsmål vil jeg inddrage de to svenske videnskabsteoretikere Mats Alvesson og Kaj Sköldberg, der med afsæt i socialvidenskaben angiver, hvad de kalder, *en pragmatisk af*

videnskabsfilosofien (Alvesson & Sköldbberg 1994). Ud over de to sandhedsbegreber, som netop er skitseret, præsenterer de et tredje fra den 'pragmatiske realisme'. Denne indfaldsvinkel er udpræget kvalitativ; 'virkeligheden' opfattes aldrig som en umiddelbar given 'ren empiri', data er tolkede, hvorfor enhver reference til empirien forstås som et tolkningsresultat. Men samtidig tages der fat på diskussionen om feltet mellem synlige 'ydre' fænomener i materialet og tolkningen af disse som et udtryk for eller et tegn på noget dybereliggende, et mønster osv., *forstået som teori*.

Snarere end om en teori er sand eller falsk omformuleres spørgsmålet til, på hvilke områder (domæner), den gælder. Herved søges bibeholdt, at teori på den ene side har en repræsenterende funktion men på den anden side skal tillæmpes i forhold til den konkrete situation. På den måde fastholder man tanken om en form for *strukturel overensstemmelse mellem teori og 'virkelighed'*: Den første repræsenterer den anden til en vis grad - opgaven er at finde ud af i hvilken grad og i forhold til hvilke domæner.

Ifølge denne indfaldsvinkel skal de fundne mønstre eller tendenser således ikke *udelukkende* opfattes som forskerens konstruktion, der ikke eksisterer 'reelt' i materialet (jævnfør radikal konstruktivisme). At det er vanskeligt at afsløre disse mønstre, endsiige at 'oversætte' dem til et andet medium (sproget), skal således skelnes fra spørgsmålet om, hvorvidt disse mønstre overhovedet findes. Forskningsprocessen opfattes dermed som en re-konstruktion af den sociale virkelighed (Alvesson & Sköldbberg 1994).

I den pragmatiske realisme knyttes sandhedsbegrebet til forskningens pragmatiske *anvendelighed*, altså om tolkningerne kan anvendes af andre. Her ser man en modsætning til den forskning, der ud fra forskningens tilknytning til den 'lokale' kontekst, ikke mener, at resultaterne kan overføres til andre sammenhænge. Omvendt vil jeg indvende, at det pragmatiske sandhedskriterium er problematisk, hvis forskningens værdi *alene* afhænger af andres opfattelse eller forståelse af dens relevans.

Det interessante ved Alvesson og Sköldbbergs indfaldsvinkel er, at de herefter inddrager det ontologiske felt med beskrivelse af *tre mulige sandhedsbegreber*, der hver især er knyttet til forskellige opfattelser af forholdet mellem virkelighed, data og forskningsproces, hvilket medfører *forskellige former for generalisering*, se oversigt 1.1.

Sandhed som korrespondens. Det repræsentative sandhedsbegreb er knyttet til naturvidenskab og positivism. Sandhed opfattes som korrespondens mellem udsagn og virkelighed, formuleret som spørgsmålet: Hvad modsvarer dette? Data repræsenterer virkeligheden og generalisering forstås som regelmæssigheder og lovmæssigheder, der kan overføres til andre (lignende) sammenhænge.

Sandhed som anvendelighed. Det pragmatiske sandhedsbegreb er knyttet til pragmatisk realisme. Sandhed opfattes ved sin anvendelighed, formuleret som spørgsmålet: Hvordan kan det anvendes? Data opfattes som tolket virkelighed, men med en form for strukturel overensstemmelse mellem teori (tolkning) og virkelighed. Generalisering henviser til den praktiske anvendelighed for nye aktører.

Sandhed som mening. Det signifikative sandhedsbegreb er knyttet til hermeneutikken (og Naturalistisk Inquiry). Sandhed opfattes som betydning af mening, formuleret som spørgsmålet: Hvad betyder dette? Data opfattes som tolket virkelighed, formuleret som konstruktioner. Generalisering kan formuleres som metaforer, der angiver komplekse vidensområder.

Oversigt 1.1 Tre sandhedsbegreber og deres sammenhæng med data og generalisering. Efter Alvesson og Sköldberg (1994, s. 35-41)

Teorier (forstået som analyseret empiri) kan lægge forskellig vægt på henholdsvis korrespondens, anvendelse og mening, men for Alvesson og Sköldberg udgør *alle tre sider* af de præsenterede sandhedsbegreber *integrerende dele af forskningsprocessen*, hvorfor forsøg på helt at undgå nogle af siderne er ugunstig for processen. Ekstrem positivism fjerner meningsaspektet på bekostning af forståelse, ekstrem konstruktivism eliminerer korrespondenssiden og risikerer derved at ende i personlige synspunkter, og ekstrem nyttebetonet forskning mangler forståelses- og forklaringsiden og dermed kunsksabspektet i ensidig rettedhed mod den praktiske værdi af de videnskabelige resultater (Alvesson & Sköldberg 1994, s.38).

Vægten af de forskellige sider af sandhedsbegrebet hænger sammen med emnet for forskningen. Således beskriver Alvesson og Sköldberg forskellige kombinationer af de tre sandhedskriterier, hvor de i en af dem *kombinerer anvendelse og mening, hvilket i høj grad stemmer overens med min indfaldsvinkel til analysen i denne afhandling*. Med henvisning til Polanyis 'tavse viden' eksemplificerer Alvesson og Sköldberg denne form for teori som en viden om, hvordan en given ting fungerer (den pragmatiske side), og hvilken mening den har *gennem* denne funktion:

“Vi vet hur vi cyklar, kör bil etc, och därmed meningen med cykeln, bilen genom deras användning, redan innan vi formulerar detta i ord (formuleringar som kan vara mycket besvärligare än det praktiska behärskandet av meningen, och rentav försvara denna - försök t ex att förklara cykling i ord!)” (Alvesson & Sköldberg 1994, s.37).

Som det fremgår, lægger denne opfattelse meget tæt op af Smalls pointering af, at musikkens mening for den enkelte skal studeres gennem dens konkrete anvendelse (Small 1998). Tilsvarende vægter den pragmatiske indfaldsvinkel til kommunikation, at ordets mening er dets 'lokale' anvendelse.

Den empiriske del af denne afhandling knytter jeg til denne indfaldsvinkel. Da sociologi, etnografi og kvalitativ observationsforskning er tæt forbundet, giver det samtidig en ontologisk, epistemologisk og metodologisk indfaldsvinkel til forskningen, der forekommer anvendelig i denne sammenhæng. (I litteraturgennemgangen af henholdsvis spædbarns-, autisme og musik- og musikterapiforskningen inddrager jeg naturligvis viden indhentet gennem andre forskningsmæssige indfaldsvinkler, primær den kvantitative-eksperimentelle).

Kapitel 2

Interaktions- og kommunikationsteori

2.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

Med dette kapitel søger jeg at opridsse en udviklingsteoretisk og kommunikationsteoretisk ramme om samspilsprocesser i musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser. De teorier, jeg fokuserer på, er valgt med henblik på at forstå og beskrive den interaktive og kommunikative proces i forhold til denne specifikke sammenhæng (musikalske interaktioner i en terapeutisk kontekst) med denne specifikke klientgruppe (børn med betydelige funktionsnedsættelser, heraf nogle med autisme). Der er specielt fokus på spædbarnsforskningen, der med sine detaljerede beskrivelser af præverbale samspilsformer giver en base til at forstå musikterapeutiske processer i forhold til disse børn. Omvendt dækker spædbarnsforskningen naturligvis ikke emner som patologisk udvikling eller musikterapeutisk praksis, som derfor bliver belyst i henholdsvis kapitel 3 og 4. Undervejs i teksten søger jeg dog at relatere de forskellige områder til eksempler fra musikterapien.

Efter en kort introduktion til interaktions- og kommunikationsteori (afsnit 2.2) beskrives den tidlige kommunikative evne hos spædbarnet i et større afsnit (2.3), herunder afsnit om imitation, affektivitet, tur-tagning og timing, scripts og formater samt protonarrative forløb. Dernæst følger en kort gennemgang af hovedtræk ved informationsteorien (afsnit 2.4) efterfulgt af et afsnit om semiotik (afsnit 2.5) herunder semantiske og pragmatisk aspekter ved kommunikation. Forskellige aspekter ved nonverbal kommunikation opridses (afsnit 2.6) med underafsnit om tur-tagning henholdsvis mellem voksne og mellem mor og spædbarn. Afslutningsvis indkredses relationen som pragmatisk kontekst om den konkrete interaktion (afsnit 2.7) efterfulgt af en kort opsummering af kapitlet (afsnit 2.8).

2.2 Generelt om begreberne interaktion og kommunikation

Kommunikation med eller uden det interaktionelle aspekt kan beskrives på mangfoldige måder. I sin omfattende gennemgang af forskellige kommunikationsteorier, henviser Stephen Littlejohn (1999) til en oversigt med 126 definitioner på kommunikation (!), og pointerer vigtigheden af at forstå denne mangfoldighed som et udtryk for *fænomenet kommunikations mangfoldighed* - snarere end at hægte sig fast i én forståelse af kommunikation.

“Different definitions have different functions and enable the theorist to do different things. A definition should be evaluated on the basis of how well it helps a scholar to accomplish the purposes of an investigation. Different sorts of investigations often require separate, even contradictory, definitions of communication” (Littlejohn 1999, s.9).

Det er med denne eklektiske indfaldsvinkel til kommunikation og interaktion, at jeg nærmer mig dette

enorme emne.

Kommunikation forbindes almindeligvis med verbal kommunikation, men adskillelsen mellem det verbale og nonverbale i de kommunikative processer er sjældent entydig. For eksempel kan et tonefald eller ansigtsudtryk have større betydning for meningen end selve ordene, tydeligt ved det ironiske tonefald. Ifølge Littlejohn (ibid.) er der yderligere sket en teoretisk bevægelse fra at fokusere på meningsdannelsen *hos den enkelte*, til at fokusere på meningsdannelsen i kommunikationsprocessen *mellem de involverede*, hvilket pointerer betydningen af det interaktive aspekt i den kommunikative proces.

I litteraturen bruges begreberne kommunikation og interaktion ofte i flæng, så handlinger, der beskrives som kommunikative ét sted, kaldes for interaktive et andet. Dette skyldes dels forskelligt fokus på de nonverbale processer, og dels at spædbarnsforskningen har afdækket meget tidlige former for kommunikation/interaktion. For eksempel definerer autismeforskerne Schuler, Prizant og Wetherby *kommunikation* på følgende måde:

“The term communication denoting a range of *purposeful* behavior, is used with varying degrees of *intentionality* within the structure of social exchange to *transmit* information, observations, or internal states, *or* to bring about *changes* in the immediate physical environment. Verbal as well as nonverbal behaviours are included, as long as some intent, evidences by anticipation of outcome, can be inferred” (Schuler, Prizant et al. 1997, s.540, mine kursiveringer).

Denne definition er på mange måder i tråd med andre opfattelser af kommunikation, nemlig en målrettet og til en vis grad intentionel handling, hvis mål er at overføre en mening (budskab) eller at forårsage ændringer i omgivelserne eller samspillet. Med afsæt i spædbarnsforskningen inddrager Schuler, Prizant og Wetherby dog meget tidlige samspil, der traditionelt set ikke tidligere har været opfattet som kommunikative.

Præ-intentionel kommunikation beskrives i denne sammenhæng som adfærd, ansigtsudtryk eller lyde, der endnu ikke kommunikerer med klare hensigter eller mål, og som udviklingsmæssigt hører til fra omkring 2 til 6 måneders alderen (Schuler, Prizant et al. 1997). At denne adfærd kaldes præ-intentionel indikerer, at der eksisterer en form for intentionalitet omkring adfærden, blot er den *kommunikative* hensigt ikke intentionel endnu.

Præ-symbolsk kommunikation opfattes som adfærd, ansigtsudtryk eller lyde, der dels er intentionelt kommunikative, dels har en konventionel form. Pegen er en sådan tidlig form for præ-symbolsk kommunikation, der dels er intentionel og dels indikerer, at man skal se i en bestemt retning. Pegeevnen udvikles netop omkring 9 måneders alderen, hvor den præ-symbolske periode 'afløser' den præ-intentionelle.

Målet med Schuler et al.'s tekst er, at beskrive måder at understøtte sproglig og kommunikativ udvikling hos børn med autisme (Schuler, Prizant et al. 1997). I moderne terminologi har disse børn således en svag *kommunikativ evne* uafhængig af, om de udvikler sprog eller ej, hvilket blandt andet beskrives som grundlæggende problemer med at indgå i gensidig eller *social interaktion* så som turtagning, imitation osv. (uddybes i kapitel 3).

Social interaktion kan med Seibert, Hogan og Mundy beskrives som et gensidigt samspil for kontaktens, nærhedens eller samspilletens egen skyld:

“In the broad sense of the term, all interactions with people are social interactions. Within the proposed framework, social interaction is narrowly defined to refer to behaviors that *gain and maintain* the attention and interaction of the partner, primarily for *playful purposes* (i.e., the pleasure of interaction) or for *contact* or *proximity*” (Seibert, Hogan et al. 1982, s.248, mine kursiveringer).

Som det fremgår er overgangen mellem kommunikation og interaktion glidende, men generelt opfattes kommunikation som en mere målrettet, intentionel og (eventuel) *konventionel* udtryksform, mens (social) interaktion enten optræder for interaktionens egen skyld eller for at understøtte den kommunikative proces.

Netop fordi kommunikation (traditionelt) forbindes med et *formidlet budskab*, og fordi musik ikke kan siges at have noget fastlagt betydningsindhold (se afsnit 2.5.2), har Even Ruud peget på interaktionsbegrebet i forståelsen af de musikterapeutiske processer mellem klient og terapeut. Ruud beskriver i den sammenhæng musikalsk interaktion som en konkret udveksling af musikalske handlinger mellem to eller flere (Ruud 1990).

I forhold til musikterapi med klienter, hvor et af målene netop er at styrke klientens (præverbale) kommunikative evner, vælger jeg som overordnet begreb at tale om *kommunikative eller 'kommunikalske' (!) processer*. Derimod beskriver jeg det konkrete samspil som *interaktionelt* med stedvis brug af *konventionelle* tegn (gester og ord)⁵.

Det er vigtigt at pointere, at ikke al aktivitet er interaktionel. Den engelske musikterapeut Tony Wigram præciserer dette med et eksempel, hvor et barn med autisme med den ene hånd drejer et bækkens rundt og piller ved skruen i midten, mens han med den anden hånd spiller lidt på klaveret (Wigram 1999a). Denne handling er ikke interaktiv, da den hverken er rettet mod et musikalsk fælles udtryk eller mod terapeuten. I beskrivelser af almindelige samspil giver det sjældent mening at være så fokuseret på, om en given handling er det ene eller det andet. Men Wigrams eksempel viser, at det kræver omtanke at analysere samspil, hvor man ikke kan *forudsætte* en *rettethed* mod omverdenen. På

⁵ I litteraturgennemgangen i dette og de to følgende kapitler bibeholder jeg de forskellige forfatteres *egne betegnelser*, uanset om de beskriver 'interaktion' eller 'kommunikation'.

grund af den samme manglende rettedhed får samspillet nemt en mere opdelt karakter mellem den ene og anden 'aktør', hvilket så præger beskrivelserne af det.

Generelt finder jeg det dog ikke meningsfuldt, at beskrive kommunikation som 'adskilte' budskaber, der overføres fra den ene til den anden (også kaldet 'transportmodellen'). Samtaleparter skiftes til at tale, fordi mennesket ikke kan tale og forstå andres tale på én gang, men resten af den kommunikative proces foregår parallelt og interaktivt. Ligeledes overføres 'mening' ikke primært fra den ene part til den anden (som ved et transportbånd), men opstår *imellem* mennesker, der interagerer og kommunikerer sammen. Hermed henviser jeg til en forståelse af kommunikation ud fra pragmatisk indfaldsvinkel (symbolsk interaktionisme), hvor 'mening' beskrives som noget, der *skabes* mellem de interagerende ud fra tolkning af egne og andres handlinger i et samspil (forklares i afsnit 2.3.3).

2.3 Den intersubjektive og kommunikative udvikling op til 3-4-års alderen

Blandt spædbarnsforskere er der enighed om bestemte tidspunkter i spædbarnets udvikling, hvor der sker markante forandringer i spædbarnets måde at være i verden på, skønt lidt forskelligt fokus i forhold til 'indholdet' af denne udvikling. Hvor den amerikanske psykolog og psykoanalytiker Daniel Stern er mest kendt for sin teori om *selvets udvikling* (Stern 1985/1991; Stern 1989a), har den new zealandsk-skotske neurobiolog og psykolog Colwyn Trevarthen navnlig fokuseret på *intersubjektivitet* (Trevarthen 1974; Trevarthen & Hubley 1978; Trevarthen 1998), mens den norske psykolog og sociolog Stein Bråten har beskrevet spædbarnets *socio-kommunikative* udvikling (Bråten 1998a; Bråten 1998d). Oversigt 2.1 viser de udvalgte områder fra disse (og andre) udviklingsteorier, der vil blive gennemgået nedenfor. Tekstmæssigt lægger jeg vægten på de *tidligste* samspilsformer, der også vil blive beskrevet i de to følgende kapitler; først i forhold til den autistiske udvikling (kapitel 3) og siden i forhold til musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser med fokus på autisme (kapitel 4). De *senere* udviklingstrin beskrives først og fremmest med henblik på at forstå de områder, hvor udviklingen afviger mest markant hos børn med autisme (kapitel 3).

2.3.1 Det tidlige samspil og primær intersubjektivitet

Forskningen i det tidlige samspil mellem spædbørn og forældre viser, at barnet fødes med evner til at engagere sin omverden og kommunikere med den, hvis ellers det er født med sine sanser i behold og/eller ikke lider af alvorlig hjerneskade (Trevarthen, Aitken et al. 1998).

Spædbørn fødes således med et forholdsvis modent visuelt system. Det foretrækker at se på ansigter fremfor ting og kan skelne mellem forskellige ansigtsudtryk (smil fra overraskelse), idet det hele tiden 'evaluerer' sine perceptioner i forhold til ensbed og forskellighed fra tidligere perceptioner. Spædbarnet fanger således hurtigt det 'invariante', som for eksempel et smils generelle karakter uanset variation i størrelse, form og varighed (jævnfør Stern 1985/1991).

Fra fødslen	Det tidlige samspil og primær intersubjektivitet - imitation - affektivt samspil
Fra ca. 2. måned	- proto-konversationer og tur-tagning - tema med variation - dannelse af handlingsrepræsentationer; formater (scripts) - proto-narrative forløb
Fra ca. 9. måned	Fælles opmærksomhedsfokus og sekundær intersubjektivitet Opmærksomhedsdelende adfærd ('joint attention'): - kiggen frem og tilbage mellem forældre og 'objekt' (reference-adfærd med øjnene) - pegen for at dele oplevelse - visen objekter frem
Fra ca. 18. måned	Symbolisk interaktion og tertiær intersubjektivitet Sproglig og symbolsk udvikling Som-om lege - funktionelle som-om lege - symbolske som-om lege - begyndende perspektivtagning
Fra ca. 3. år	Metaforestilling og indsigt i mentale processer Mind-reading og/eller teori-om-det-mentale - gennemskuen af fejlslutninger, misforståelser, bevidst vildledning - metarepræsentationer, tanker om tanker (abstrakt tænkning)

Oversigt 2.1 Områder fra spædbarnets tidlige udvikling, der har betydning for forståelse af afvigende udviklingstræk hos børn med autisme

De nyfødte spædbørn er ikke passive eller neutrale lyttere. Allerede fra fosteruge 26-34 reagerer fosteret på morens talelyde (Fifer and Moon 1995), og fra fødslen foretrækker spædbarnet morens stemme fremfor andre kvinders (DeCasper and Fifer 1980). Mere bemærkelsesværdigt er det, at spædbarnet viser forholdsvis komplicerede lyd-præferencer og altså fødes med en lyd-erfaring. DeCasper og Spence lod mødre fortælle deres ufødte barn et bestemt børnerim 2 gange dagligt i de sidste 6 uger af svangerskabet. Inden da havde mødrene indtalt børnerimet samt to andre børnerim på bånd (hver af ca. 3 minutters varighed). Resultaterne viste, (1) at de 2 dage gamle spædbørn suttede mere, når de fik afspillet 'deres' børnerim sammenlignet med et af de to andre rim, (2) at de også suttede mere, selvom det var en anden kvinde, der læste det, og (3) at kontrolgruppen af spædbørn, hvis mødre ikke havde læst børnerim fra den 7½ fostermåned, ikke reagerede forskelligt på de tre børnerim (DeCasper and Spence 1986).

Endelig evner spædbarnet at *sammenligne perceptioner* på tværs af modalitet og kan for eksempel opdag, om et auditivt tidsmønster (rytme) svarer til et visuelt forevist tidsmønster (adfærd). I 6-ugers

alderen er spædbarnet således mere tilbøjeligt til at se på ansigter, der taler, end på andre ansigter, ligesom det opdager, når lyd og mundbevægelse ikke hænger sammen. Dette får Stern til at argumentere for en medfødt 'supra-modal form', der muliggør kryds-modal repræsentation af perceptioner (Stern 1985/1991, s.61).

Colwyn Trevarthen har siden 1970'erne argumenteret for, at spædbarnets tidlige interaktive evner må skyldes en 'primær intersubjektivitet'. I starten knyttede han denne til udviklingen omkring 2-måneders alderen (Trevarthen 1974), men efter flere årtiers forskning har han rykket starten frem og taler derfor om medfødt intersubjektivitet (Trevarthen 1998). Ifølge Trevarthen fødes spædbarnet med tidlige former for motivation, intention og aktiv bevidsthed, hvilket gør det i stand til at deltage i gensidige samspil med andre mennesker:

“..a child is born with motives to find and use the motives of other persons in 'conversational' negotiation of purposes, emotions, experiences and meaning.”

hvilket indebærer “..coherent intentionality and active consciousness of the infant at birth” (Trevarthen 1998, s.16 og 17).

Trevarthen understreger, at disse medfødte kapaciteter ikke skal så tvivl om spædbarnets behov for omsorg og affektiv interaktion med forældrene (eller omsorgspersonerne) som udgangspunkt for dets *udvikling* (Trevarthen 1998).

I forlængelse af Trevarthens teori argumenterer Stein Bråten for menneskesindets *medfødte dialogiske* eller dyadiske organisation. Den medfødte intersubjektivitet begrundes med, at barnet fra starten opererer med en indre 'virtuel anden', det vil sige en dialogisk struktur, der gør det muligt for spædbarnet at indgå i en dialogform med en 'aktuel anden' (f.eks. moren) i den konkrete dialog (Bråten 1988; Bråten 1989).

Oprindeligt var Stern uenig i Trevarthens synspunkt og mente ikke det gav mening at tale om intersubjektivitet så tidligt (Stern 1985/1991). Siden har han dog ændret mening, idet han nu medgiver eksistensen af en sådan primær intersubjektivitet, samt medfødt intentionalitet og en form for 'primær bevidsthed' (Stern 1985/2000, introduktion). I den forbindelse er Stern også enig med Bråten i spædbarnets medfødte dialogiske struktur i form af en medfødt selvforfølelse af væren-med-anden.

Præcis hvordan man skal forstå samspillet mellem barnets *medfødte* evner og dets behov for et *miljø* for at kunne udvikle sig, er en stående diskussion. Den norske psykolog Bjørg Røed Hansen (1991) opridser i en oversigtsartikel om intersubjektivitet forskellene mellem Stern (som han præsenterede sine ideer i 1985) og Trevarthen i forhold til deres opfattelse af mor-barn relationens karakter. Ud over de affektive sider af interaktionen, som begge er optaget af, er Stern ifølge Røed Hansen også optaget af de mere sociale sider af interaktionen. Stern pointerer således det *asymmetriske* i mor-barn relationen, idet moren som den erfarne bringer sin personlige historie ind i kontakten og regulerer samspillet derefter. Omvendt understreger Trevarthen det *symmetriske*, gensidige og intersubjektive

i det tidlige mor-barn samspil, jævnfør hans teori om barnets medfødte intentionalitet og bevidsthed (Hansen 1991).

Sterns og Trevarthens forskellige forskningsfokus har gennem årene givet klarhed på hvert sit område. Med sin neuro-biologiske baggrund har Trevarthen været mest optaget af *spædbarnets medfødte muligheder for samspil*, men har blandt andet sammen med Lynne Murray vist hvor stor indflydelse dårlig timing fra morens side har på spædbarnet (se senere). Hele Sterns selvteori bygger på observationer af spædbarnets formåen, men med sin psykoanalytiske baggrund har Stern også været optaget af barnets afhængighed af *morens indre repræsentation* af at være sammen med sit barn via hendes relation til sin egen mor, jævnfør hans bog 'Moderskabskonstellationen' (Stern 1995/1997). Desuden har Stern beskrevet en meget længere fase i barnets udvikling sammenlignet med Trevarthen, der fortrinsvis har koncentreret sig om den tidligste udvikling. Endelig er Stern inspireret af *socialpsykologien* med for eksempel Lev Vygotsky's teori om 'den nærmeste udviklingszone', der pointerer forskellen mellem, hvad barnet kan alene, og hvad det kan i samarbejdsituationer med en voksen (her refereret fra Jerlang & Ringsted 1986). Her har Trevarthen fokuseret på barnets behov for at være en del af den menneskelige *kultur*, beskrevet som en medfødt motivation til at begribe verden ved at dele oplevelser og hensigter med andre 'minds' (Trevarthen 1995).

I de følgende afsnit om aspekter ved det tidlige samspil bliver den omfattende spædbarnsforskning, som disse teorier bygger på, (delvist!) omtalt. Fokus er på (1) imitation, (2) affektivitet, (3) tur-tagning og timing samt (4) scripts, formater og proto-narrative forløb. Disse fire aspekter er til stede ganske tidligt (med undtagelse af scripts) og kan opfattes som grundbrikker i den senere udvikling. Da musikterapeutisk arbejde med sprogløse børn automatisk vil indfange interaktionsformer, der rummer disse aspekter, vil jeg beskrive dem mere indgående, før jeg fortsætter med beskrivelse af barnets udvikling af 'fælles opmærksomhedsfokus' omkring 9-måneders alderen.

2.3.1.1 Imitation

Imitationsforskningen viser samstemmende, at spædbarnet ganske få minutter/timer efter fødslen er i stand til at imitere ansigtsudtryk som for eksempel at række tunge eller åbne munden på vid gab, ligesom det er i stand til at imitere en åben A-lyd (Meltzoff & Moore 1977; Heimann 1998; Kugiumutzakis 1998). Spædbarnet ser længe på den voksne, før det imiterer, og hvis det ikke lykkes at imitere bevægelsen korrekt de første gange, *justerer barnet sin imitation*, så den efterhånden kommer til at ligne 'modellen' (Kugiumutzakis 1998).

Blandt en række imitationsforskere er der enighed om at begrunde den tidlige evne til ansigtsimitation med *spædbarnets sociale behov for at kunne kommunikere og engagere omsorgspersonen intersubjektivt lige fra starten*. Hvor man tidligere udelukkende opfattede imitation ud fra et *læringsaspekt*, er der her enighed om (også) at se imitation som en *socio-affektiv* størrelse, der viser, at barnet må besidde en medfødt eller meget tidligt udviklet *primær intersubjektivitet* (Stern 1985/2000; Rogers & Pennington 1991; Hobson 1998; Kugiumutzakis 1998; Meltzoff & Moore 1998; Bråten 1998c; Heimann & Ullstadius 1999; Rogers 1999; Trevarthen, Kokkinaki et al. 1999). Det var i øvrigt

imitationsforskningen, der (blandt andet) fik Stern til at ændre holdning til primær intersubjektivitet, omtalt i forrige afsnit.

Meltzoff og Moore har endvidere vist, at spædbørn allerede fra omkring 6 ugers alderen kan gengive (imiterere) et bestemt ansigtsudtryk, det er blevet præsenteret for *dagen før* - vel at mærke uden at have imiteret det den første dag og uden at blive præsenteret for det den næste dag (Meltzoff & Moore 1994). Hvor de tidligste ansigtsimitationer foregår *umiddelbart* (eng. immediated) efter, at den voksne har vist udtrykket, så kræver disse *forsinkede* (eng. deferred) imitationer, at barnet har en *erindring* om ansigtsudtrykket (Meltzoff & Moore 1999)⁶.

Omkring 3-måneders alderen bliver ansigtsimitationerne afløst af andre former for imitation (Meltzoff & Moore 1999). Således opstår der en række gensidige imitative lege i form af *gestisk* eller *motorisk* imitation, hvor mor og barn vinker til hinanden, banker hånden eller noget legetøj ned i bordet osv. I denne alder er barnets opmærksomhed enten rettet mod kommunikation med personer (subjekt-subjekt) eller mod udforskning af ting (subjekt-objekt) (Trevvarthen 1998).

I forhold til den gestisk-kommunikative imitationsform har Trevarthen, Kokkonaki og Fiamenghi vist, at spædbørn også imiterer hinandens bevægelser. De iagttog 5-9 måneder gamle spædbørn, som ikke kendte hinanden, og som de placerede parvis over for hinanden. Uden indblanding begyndte en konversation eller leg, hvor børnene dels skiftedes til at imitere hinandens bevægelser, smil og lyde og dels bevægede sig samtidigt i en "synchronisation between matching behaviours" (Trevvarthen, Kokkinaki et al. 1999, s.167). Disse undersøgelser viser, at imitationens kommunikative værdi ikke blot skyldes en empatisk voksen, der får det til 'at se ud som' et kommunikativt samspil, men at spædbarnet faktisk *bruger imitation socialt og kommunikativt*.

Imitation indgår på meget forskellige måder i barnets udvikling, hvilket Trevarthen, Kokkinaki og Fiamenghi præciserer på følgende måde:

"Kinds or grades of imitation are related to motives, attentions and intentions of different complexity, involving more or less cognition or more or less experience and memory, and imitations also differ in their fundamental aims and generative progression. Their meaning changes (Trevvarthen, Kokkinaki et al. 1999, s.142).

De forskellige undersøgelser henviser alle til barnets evne til imitation (ansigts- som gestisk imitation,

⁶ Forekomst af forsinket imitation i 6 ugers alderen har rykket voldsomt ved opfattelsen af spædbarnets hukommelse. Således mente Jean Piaget, at forsinket imitation først var til stede i 18 måneders alderen i forbindelse med udvikling af symbolforståelse (Piaget 1970).

umiddelbart som forsinket), men i almindelige mor-barn samspil imiterer moren⁷ naturligvis oftere barnet end omvendt. I forhold til andre former for samspil *foretrækker* spædbarnet således samspil, hvor moren imiterer det. De yngste spædbørn ser intenst på moren, smiler og bevæger ivrigt arme og ben, når de bliver imiteret, mens de lidt ældre spædbørn glade gentager deres bevægelser eller lyde, når de ser sig imiteret (Kugiumutzakis 1998; Meltzoff & Moore 1998). Barnets emotionelle feedback øger morens engagement og tilskynder hende til at imitere yderligere. Således foregår imitationer i en interaktionel og affektiv kontekst, kraftigt understreget af Kugiumutzakis:

“During the last 200 years, psychological theories of human imitation have, I believe, overstressed the cognitive aspect and under-estimated the emotional, as if imitation occurs within emotionless contexts and between emotionless persons” (Kugiumutzakis 1998, s.81).

2.3.1.2 Affektivitet

Netop den interaktive og affektive⁸ indfaldsvinkel til de tidlige mor-barn samspil har Daniel Stern beskrevet grundigt. Først og fremmest har barnets *affektive feedback* en altafgørende betydning for samspillets karakter. For eksempel fremkalder et smil fra barnet et endnu større smil fra moren, hvilket på sin side begejstrer barnet osv. (det 'sociale' smil). Den gensidige feedback forårsager derved *affektive spiraler* af arousal, glæde og samhørighed mellem dem (Stern 1985/1991).

Men også i forhold til spændingsregulering er barnets feedback af afgørende betydning. Når barnet søger aktivitet eller spænding/arousal ser det hen på moren, som automatisk øger spændingsniveauet. Bliver niveauet for højt, ser barnet væk fra hende, hvilket automatisk får hende til at nedtone aktivitetsniveauet (forudsat at hun er psykisk sund). Således regulerer moren aktivitetsniveauet, mens spædbarnet 'regulerer' spændingsgraden (Stern 1985/1991).

At barnet også er opmærksom på morens affektive feedback viser blandt andet en undersøgelse af Murray og Trevarthen, hvor moren på et givet signal blev bedt om at vise et neutralt og ikke-reagerende ansigt. Først forsøger spædbarnet at engagere moren emotionelt ved at smile osv., men når dette ikke lykkes, ser det væk, bliver uroligt og siden ked af det (Murray & Trevarthen 1985). Det er dog ikke nok, at moren smiler, for Murray og Trevarthen har endvidere vist, at morens affektive udtryk skal passe med interaktions*flowet* mellem dem. De lavede en forsøgsopstilling, hvor mødre og 2 mdr. gamle børn kun kunne se hinanden gennem optagelser via en tv-skærm, hvorefter de ændrede på timingen, så barnet i stedet for at se moren i 'real time' fik afspillet den netop optagede sekvens af hende. Barnet reagerede prompte og så uroligt væk (Murray & Trevarthen 1985). Da moren siden så

⁷ Forskningen beskriver som regel mor-barn samspil. Derfor refererer jeg gennemgående til moren, skønt faren eller andre omsorgspersoner i barnets liv naturligvis også gennemspiller en række af disse tidlige samspil med spædbarnet.

⁸ Der kan, med Stern, skelnes mellem 'emotioner', der referer til den objektive tilstand (i det autonome nervesystem) og 'følelser', der referer til det subjektivt oplevede aspekt. Med begrebet 'affekt' referer Stern til begge aspekter (Stern 1995/1997).

en 'forskudt' optagelse af sit spædbarn, reagerer hun også prompte, men ved at begynde at tale *til* sit barn i et bydende tonefald ("Se på mig") i stedet for *med* det (Murray & Trevarthen 1986). Barnet er altså lige så opmærksom på, at morens *affektive udtryk* passer med det, der foregår imellem dem, som moren er det med barnets udtryk.

Affektive udtryk (handlinger) udfolder sig i tid, og det synes netop at være de dynamiske ændringer i morens udtryk, som barnet umiddelbart opfanger. For eksempel udtrykker *måden* et smil breder sig i ansigtet på moren ved synet af barnet (langsomt, hurtigt, partielt, totalt) ikke blot 'glæde', men nogle affektive kvaliteter, der er langt mere nuancerede. Med begrebet *vitalitetsaffekter* indkredser Stern disse kvalitative sider af adfærden, som han konkret beskriver med dynamiske begreber som brusende, flydende, eksplosiv, langtrukken, crescendo, decrescendo (Stern 1985/1991).

Allerede i 1929 anvendte gestaltteoretikeren Wolfgang Köhler musikalsk-dynamiske begreber som crescendo og diminuendo, accelerando og ritardando til at beskrive indre følelsesmæssige og intellektuelle processer, der afspejler sig i ydre adfærd (fysisk holdning og gestik). Han anvendte netop disse udtryk, fordi de beskriver *temporale udviklingstyper* så som fra svagt til kraftigt, langsomt til hurtigt, som han fandt karakteristisk for 'bevidsthedslivets former'. Susanne Langer (1942/1969, s.218, som jeg har referet Köhler fra her) henviser til Köhlers beskrivelser i sin indkredsning af det semantiske aspekt ved musik, hvilket jeg kort vender tilbage til i afsnit 2.5.2.

Stern har vist, at spædbarnet opfatter de dynamiske 'udviklingstyper' som meningsfulde. Forcen ved Sterns anvendelse af dynamiske begreber er, at det udvider beskrivelsen af affektive udtryk fra kun at omfatte de klassiske affekter⁹ som glæde, sorg, vrede, angst, afsky og overraskelse til at omfatte nuancerede affektive kvaliteter ved alle former for adfærd - muligt at opfatte på et meget tidligt tidspunkt i barnets liv.

Imitationsevnen sammenholdt med evnen til at opfatte bevægelers affektive vitalitet forklarer ifølge Sally Rogers den emotionelle 'smitte', der finder sted i mor-barn samspil (såvel som andre samspil). Emotionel smitte beskrives som menneskets tendens til automatisk (ikke-intentionelt) at imitere og synkronicere ansigtsudtryk, stemmeudtryk, kropsholdninger og bevægelser i forhold til en anden persons ditto.

"This automatic synchrony of movements allow for the transmission of emotions between the partners, and people's individual emotional experience is influenced continuously by the activity or feedback from this motor matching, including afferent feedback from their own emotional expressions, body postures and vocal tones. The synchronous body movement literally creates synchronous emotional experiences which are experienced as self-other coordinations" (Rogers 1999, s.274).

⁹ De kaldes klassiske, fordi Charles Darwin tilbage i 1872 fandt frem til og beskrev disse affektive ansigtsudtryk som værende tværkulturelle (Ekman & Friesen 1975).

Den automatiske synkronicitet og dermed emotionel 'smitte' mellem mennesker opfatter Rogers som grundlaget for samhørighed og senere udvikling af empati (Rogers & Pennington 1991; Rogers 1999).

2.3.1.3 Tur-tagning og timing

Fra omkring 6-ugers alderen retter spædbarnet blikket specifikt mod ansigter, der *taler*, og samtidig udvikler de tidlige lydimitationer sig til små lyd-dialoger mellem mor og barn. Mary C. Bateson beskrev disse i starten af halvfjerdsene og kaldte dem for *proto-konversationer*, fordi hun fandt mange lighedstræk mellem voksensamtaler og måden samspillet mellem mor og barn foregår på. Proto-konversationerne er karakteriserede ved, at mor og barn skiftevis giver lyd fra sig, fordi de tydeligvis er i stand til at *time* egen lyd i forhold til den andens. Hvis moren af en eller anden grund undlader at svare, gentager barnet sin lyd, hvilket Bateson tolkede som et forsøg på at 'genstarte' dialogen (Bateson 1975). At barnet så tidligt er i stand til at indgå i en veksel-dialog viser, at det 'verbale kommunikationsmønster' (én ad gangen) allerede er til stede i 2-måneders alderen.

Dialogerne udvikler sig efterhånden til små kæder af lyd-imitationer med mulighed for variationer med hensyn til timing, klang, lydkonturer, accent osv. Dialogerne kan således opfattes som en art *tema med variation*, hvor variationsmængden afhænger af barnets modenhed. De små forskelle i udtrykkene muliggør, at der sker et skift mellem 'initiator' og 'imitator', hvilket udgør en væsentlig information om gensidigheden i deres samspil (Trevvarthen, Kokkinaki et al. 1999). Ifølge Nadel et al. optræder dette rolleskift *løbende* i interaktionsprocessen efter 9 måneders alderen men er først udviklet i 2½-års alderen (Nadel, Guérini et al. 1999).

Barn og mor bruger naturligvis også deres stemme samtidigt. Således skelner Stern et al. (1975) mellem *samtidige stemmelyde* (eng. vocalizations) og *stemmelyde på skift* knyttet til samspil med hver sin karakter og funktion.

“The alternating mode transforms into the conversational dialogic pattern to function later in the exchange of *symbolic information*. The coaction mode transmits *emotional communications* expressive of the nature of the ongoing interpersonal relationship, as well as contributing to the formation of the relationship” (Stern, Jaffe et al. 1975, s.99, min kursivering).

Ifølge forfatterne dukker samtidig brug af stemmen altså op i situationer med *høj* emotionel intensitet mellem mor og barn, enten på grund af glad begejstring, eller på grund af gråd og utilpashed. Ved at lave lyde samtidig med barnet udtrykker moren således sin emotionelle samhørighed med det. Omvendt finder dialoger med lyd på skift sted i *relativt* mindre emotionelt intense situationer, det vil sige når moren for eksempel ønsker at lære barnet noget, imiterer det osv. (I musikterapi giver det ikke mening at lade samtidighed i sig selv fremstå som mere affektiv end tur-tagning. I et terapiforløb, hvor starten har været præget af samtidig lydkaos (!), sker der netop en øgning af samspilsintensiteten i det øjeblik, dette kaos for eksempel afløses af tur-tagning.)

Når spædbarnsforskere skal beskrive de *konkrete lyd-interaktioner* mellem mor og barn, benytter de sig som regel af musikalske termer som timing, rytme, melodiske konturer osv., idet det tidlige samspil hviler på medfødte 'musikalske' evner. Stephen Malloch taler med baggrund i akustiske analyser af lydinteraktioner mellem mor og barn om *kommunikativ musikalitet* som grundlæggende for menneskelig kommunikation:

“..it is our contention that the ability to act musically underlies and supports human companionship; that the elements of *communicative musicality* are necessary for joint human expressiveness to arise, and lie beneath, to a greater or lesser degree, all human communication.” (Malloch 1999, s.47, min kursivering).

Således er det, man forstår ved (kultur-)musik ifølge Malloch blot én måde at sammensætte (eng. drawing-together) musikalske elementer.

Som nævnt tidligere drages den nyfødtes opmærksomhed mod den menneskelige stemme, og navnlig morens. Ikke alle lyde er dog lige interessante for barnet, idet barnet drages mod *temporale lydmønstre snarere end enkeltstående lyde* (Grinde 2000). Grinde påpeger, at i såvel sprog som i musik er det netop de temporale lydmønstre, der er *meningsbærende* i en eller anden forstand - i sproget forstået som metriske mønstre i ord og siden sætninger, i musik forstået som rytme, sekvenser, melodier.

Trehub, Trainor og Unyk (1993) viser i en gennemgang at forskning i *spædbørns opfattelse af musikalske lydmønstre, at den minder meget om den, man finder hos voksne* uanset musikalsk skoling. Forespillet en menuet af Mozart reagerer 4-6 måneder gamle spædbørn på en ekstra pause indlagt på tværs af fraseringen, men ikke hvis den lægges efter en melodisk frase (hvor der i forvejen er et mellemrum). De opfatter en temporal mønstring af to lydformer som for eksempel XXXOOO som det samme som XXX OOO, men ikke som XXXO OO. Spædbørn over 6 måneder opfatter transponerede melodier som værende ens, hvis tonehøjden ikke er for forskellig, ligesom en melodi spillet i forskellig tempo opfattes som den samme. 8-11 måneder gamle spædbørn opfatter to melodistumper med samme melodiske kontur som ens trods lidt forskellige toner, mens to melodistumper med forskellig melodisk konturer opfattes som forskellige (Trehub, Trainor et al. 1993).

Også spædbarnets sensitivitet i forhold til at opfatte temporale mønstre *indenfor en interaktionel kontekst* er markant, hvilket har stor betydning for *koordinering og timing* i samspillet med moren. Således viser utallige mikroanalyser, at der er en rytmisk sammenhæng (ofte kaldet synkronicitet) mellem barnets og morens brug af stemme, gestik og bevægelser (f.eks. Condon 1980; Stern 1982; Beebe, Feldstein et al. 1985; Feldstein & Welkowitz 1987; Malloch 1999; Trevarthen 1999). Den tidlige timing eller synkronicitet er vigtig for barnets socio-kommunikative udvikling, for grunden til at barnet kan indgå i proto-konversationer omkring 2-måneders alderen, skyldes dets evne til at fange pulsen i samspillet og derved forudsige 'hullerne' i morens vokaliseringer. Mikroanalyser viser, at der er faste tidsintervaller mellem starten af henholdsvis barnets og morens vokalisering, kaldet *interaktionsrytme*. Hastigheden af disse interaktionsrytmer sættes gradvist op med barnets modning,

i tidlige proto-konversationer ligger interaktionsrytmen omkring et *adagio*, senere accelererer det til et *andante* eller *moderato* (Trevarthen 1999). (I afsnit 2.6.1.2 beskrives morens indsats i forhold til at få dette samspil til at fungere.)

Med hensyn til 'indholdet' af dialogen viser undersøgelser, at moren bruger bestemte prosodiske tonekonturer i bestemte situationer med bestemte hensigter (opmærksomhed osv.). Det vil sige, at hun formidler spædbarnet 'mening' lang tid før sproglig-semantiske evner hos barnet - en mening som barnet fra omkring 4 måneders alderen gradvist forstår hensigten med (Stern, Spieker et al. 1982; Fernald 1989; Papoušek, Papoušek et al. 1991; Trehub, Trainor et al. 1993; Papoušek 1994).

Denne formidlede 'mening' har visse universelle træk, idet der er fundet overvældende ligheder mellem 'babysnak' hos henholdsvis amerikanske, tyske, arabiske, japanske og kinesiske mødre, trods store forskelle mellem de forskellige kultursprog (jævnfør Trehub, Trainor et al. 1993). Undersøgelserne er forholdsvis detaljerede, men ét fællestræk er, at moren bruger stigende konturer i situationer, hvor hun ønsker at *opmuntre barnet til aktiv deltagelse* i dialogen (søger barnets opmærksomhed, opmuntrer til tur-tagning), og faldende konturer og/eller klokkeformede konturer i sammenhænge, hvor hun *reagerer på barnets adfærd* (roser, intensiverer eller beroliger) (Stern, Spieker et al. 1982; Fernald 1989; Papoušek, Papoušek et al. 1991).

2.3.1.4 Scripts, formater og proto-narrative forløb

Spædbarnet udvikler tidligt forventninger til rækkefølger eller procedurer i hyppigt gentagne begivenheder som for eksempel amme-, pusle- eller legesituationer. Via gentagne, men dog varierede erfaringer, danner spædbarnet en handlingsrepræsentation, det vil sige et *generaliseret* indtryk af, hvordan for eksempel en bestemt leg plejer at foregå. Der er forskellige teoridannelser på dette område, her vil jeg kort omtale 'scripts' (Nelson & Gruendel 1981), 'formater' (Bruner 1983) og 'proto-narrative enheder' (Stern 1995/1997).

Et 'script' er en slags drejebog over en handlingsrækkefølge i forbindelse med en bestemt begivenhed, som for eksempel en fødselsdag, at bage en kage, blive puttet osv. Nelson og Gruendal analyserede 3-8 årige børns fortællinger om sådanne begivenheder og fandt script-dannelser hos dem alle. Selv de 3-årige fortalte historier med sammenhængende handlingsrækkefølge, som for eksempel at lysene skal pustes ud og der skal synges, *inden* kagen spises (Nelson & Gruendel 1981).

For at kunne fortælle disse historier må barnet have generaliseret sin erfaring om den pågældende begivenhed (eng. event knowledge), hvilket sker gennem deltagelse i en række gentagne handlinger sammen med forældrene. Jerome Bruner (1983) har beskrevet sådanne gentagne, velkendte handlingssekvenser, kaldet 'formater', men hos betydeligt yngre børn. Som eksempel nævner han 'borte-tit'-lignende legesekvenser, hvor den gentagne legestruktur betyder, at barnet efterhånden opbygger forventninger til morens handlinger. I starten udføres legen med hænderne foran ansigtet, siden sker det med legetøj, der forsvinder og dukker op igen osv. Legen videreudvikles altså i takt med barnets udvikling, men trods forandringerne er det den samme 'borte-tit' *grundstruktur* under overfladen.

Bruner har fundet 'borte-tit' legeformater ned til samspil mellem mødre og 3-måneders gamle spædbørn.

Dannelsen af formater eller handlings-repræsentationer har ifølge Bruner stor betydning for barnets senere sprogudvikling, idet de skaber en *fælles ramme* mellem barnet og moren, som *forudsætning* for at barnet efterhånden begynder at *tillægge* morens handlinger en *symbolsk mening*. Fælles forståelsesramme er grundlæggende for al kommunikativt samspil mellem mennesker, blot er 'rammen' langt enklere og gentages mere strikt jo yngre barnet er. Således skaber moren en struktur eller 'stillads' (eng. scaffolding) om samspillet, som barnet langsomt overtager, parallelt med at moren opbygger nye strukturer om nye samspilsformer osv. (Bruner 1983). På denne måde fremmer samspillet hele tiden barnets udvikling i retning af 'den nærmeste udviklingszone', jævnfør Vygotsky (Jerlang & Ringsted 1986).

Sang eller rytmevers er et musikalsk eksempel på et format eller en handlingsrepræsentation, moren leger med sit barn. De er karakteriseret ved gentagne rytmemønstre og melodi, hvor barnet ifølge Trevarthens analyser typisk falder ind med en (sprog-)lyd i slutningen af de linier, hvor der forekommer en længere tone eller pause, hvilket som regel er efter 2. og 4. verselinie (Trevarthen 1999; Trevarthen, Kokkinaki et al. 1999). Her ses den tætte sammenhæng mellem leg, rytme, melodi og sprog.

“The baby thus demonstrated sensitivity to the rhythmic 'structure' or 'syntax' of the song and its 'semantic emphasis' or points of high significance, in direct reflection of the dynamic motives mother and infant were experiencing together” (Trevarthen, Kokkinaki et al. 1999, s.169).

Stern har tilsvarende ført ideen om handlingsrepræsentation videre, men inddrager desuden *sanseindtryk* og navnlig *følelser* forbundet med begivenhederne, snarere end kun at fokusere på barnets evne til at huske rækkefølger. Hvor Nelson og Gruendal fokuserede på større begivenheder verbaliseret i form af narrativer, så koncentrerer Stern sig om langt mindre enheder, som han kobler sammen med temporale følelsesformer i såkaldte 'proto-narrative enheder' (Stern 1995/1997; Stern 2000).

For eksempel laver moren i legen 'nu kommer der en lille mus' typisk et handlingsforløb, der igen og igen leder frem mod et klimaks. Dette fungerer kun, fordi spædbarnet har en idé om, hvad der skal ske, det vil sige rækkefølgen, spændingsopbygningen og klimakset. Efter et par gange i samme tempo, begynder hun måske at trække det en smule, hvilket øger spændingen, fordi barnet har en temporal fornemmelse af 'retningen' eller klimaks. Til sidst udløses spændingen, gerne på et (ventet!) uventet tidspunkt, barnet bliver kildet og griner stort (Stern 1982; Stern 1995/1997).

Hver gang mor og spædbarn leger på denne måde, gennemspiller de en række *handlinger knyttet til følelseskonturer i tid*. Det proto-narrative element består af et plot knyttet til en dramatisk spændingslinie synkron med de temporale følelsesformer (Stern 2000). Spændingslinien går fra *handlingsfase*, til *krisefase* (dramatisk højdepunkt) til en *opløsningsfase* (Stern 1995/1997). Her ses igen en tæt

forbindelse til musik, for både i musik og narrative forløb kan deltagerne skabe og *dele de emotionelle enheder* (eng. envelopes), der udvikler sig gennem et delt tidsforløb.

Også Trevarthen benytter sig af en musikalsk indfaldsvinkel til at beskrive, hvordan 'emotionelle fortællinger' kommunikerer til spædbørn. Som Malloch (se forrige afsnit) opfatter også Trevarthen samspillet mellem mor og barn som 'musikalsk', samtidig med at han dog understreger, at der ikke er tale om (kultur-)musik (Trevarthen 2000).

“A musical approach can help us obtain a rich and accurate account of how momentary emotions are communicated with infants, how they are transformed into “emotional narratives” in which meaningful memories can be crystallised, and how these “narratives” contribute to the development of structures in language and thought.” (Trevarthen 1999, s.195).

2.3.2 Fælles opmærksomhedsfokus og sekundær intersubjektivitet

I takt med den sekundære intersubjektive udvikling fra den sidste halvdel af det første leveår begynder barnet af inddrage *fælles opmærksomhedsfokus* (eng. joint attention) i samspillet med omsorgspersonerne. Hvor de tidligere samspil foregik dyadisk (subjekt-subjekt eller subjekt-objekt), så kan samspillet nu også foregå triadisk omkring fælles oplevelser af begivenheder eller ting (subjekt-subjekt-objekt). Hermed begynder barnet *at formidle* en hensigt eller et budskab med sin kommunikation, hvilket er tæt forbundet med anvendelsen af *konventionelle tegn* (gestik og ord).

Trevarthen og Hubley har defineret *sekundær intersubjektivitet* på følgende måde, som også Stern henviser til (Stern 1985/1991):

“A deliberately sought sharing of experiences about events and things” (Trevarthen & Hubley 1978, s.184).

Konkret viser den intentionelle delagtiggørelse sig ved, at barnet fra omkring 6-9 måneders alderen begynder at *se frem og tilbage* mellem moren og et objekt (eng. referential looking) for at tjekke, om hun ser på det samme som barnet selv. Fra omkring 9-12 måneders alderen begynder barnet desuden at bruge tidlige konventionelle tegn som *lyde* og *pegen*, for at indikere, hvad hun skal se på (Bates, Camaioni et al. 1975; Mundy & Sigman 1989).

Barnets intersubjektive og kognitive modning afspejler sig også i de imitative lege. Forskellen mellem de yngre spædbørn (2 måneder) og de ældre spædbørn (9 måneder) er, at de ældre 'snyder' og laver pludselige bevægelser for at *teste*, om de bliver imiteret. Og at de smiler, når de opdager, at den voksne følger dem.

“Younger infants seem to interpret being copied within a causal framework, as though their act causes the adult's act. The older infants go beyond this interpretation and treat the

interaction as a matching game that is being shared” (Meltzoff & Moore 1998, s.55).

Det er kun på grund af, at såvel forældre som barn forudsætter den andens reaktion, at de kan begynde at 'drille' den andens forventninger (Trevvarthen 1998). Disse træk er blevet nævnt som de tidligste tegn på barnets spirende evne til at 'mentalisere', det vil sige forstå eget og andres mentale liv (se følgende afsnit).

Med *affektiv afstemning* har Stern beskrevet et andet træk ved mor-barn samspelet knyttet til denne alder. Hvor moren tidligere imiterede barnets handlinger og deres vitalitet indenfor samme modalitet, så begynder hun nu at afstemme sig barnets affektive udtryk ved hjælp af andre modaliteter. Dette kræver ifølge Stern, at barnet har udviklet en repræsentation af den indre følelsestilstand, så det er i stand til at opfatte morens udtryk som forbundet med dets egen følelsestilstand, uanset hvilken modalitet moren udtrykker sig igennem (Stern 1985/1991).

Stern (et al.) har undersøgt og beskrevet de træk, som moren typisk afstemmer sig efter som *intensitet* (den absolutte intensitet eller intensitetskontur), *timing* (puls, rytme, varighed) og *form* (adfærdstræk, hvis form kan gengives, som når moren for eksempel nikker med hovedet, mens barnet bevæger armen op og ned). For eksempel klasker en dreng hånden ned i noget legetøj med en fast puls, som moren falder ind i ved at sige “Kaaaa”, når drengen har hånden i luften, og “Bam” når han klasker den ned i legetøjet (Stern, Hofer et al. 1985; Stern 1985/1991).

Affektiv afstemning i Sterns forståelse er knyttet til den *sekundære intersubjektive* udvikling hos barnet, ligesom det udelukkende er *moren*, der afstemmer sig affektivt til barnet. I sin revidering af sin teori taler Stern dog om, at barnet fra fødslen har et “self-resonating-with-another” (Stern 1985/2000, s.xxi) men uden at kommentere om denne resoneren-med-andre betyder, at også *barnet* afstemmer sig moren affektivt.

Det er klart, at barnet skal have en vis intersubjektiv (og kognitiv) modning, før det kan opfatte krydsmodal afstemning som værende forbundet med dets egen *indre* følelsestilstand, men for eksempel Trevvarthen mener, at afstemningen fra starten går begge veje (Trevvarthen 1998; Trevvarthen, Kokkinaki et al. 1999), idet man for eksempel ser en permanent 'afstemning' hos spædbørn af depressive mødre (Murray 1998). For at imødegå de forskellige opfattelser skelner jeg herefter mellem (1) 'affektiv afstemning', forstået specifikt i Sterns betydning, det vil sige som morens krydsmodale afstemning knyttet til udviklingen af barnets sekundære intersubjektivitet, og (2) 'afstemning' forstået mere bredt, som gensidig afstemning knyttet til primær intersubjektivitet, af Bråten for eksempel kaldet 'intersubjektiv afstemning' (Bråten 1998d).

Et andet træk ved barnets sekundære intersubjektive modning er den begyndende evne til såkaldt social referenceadfærd (eng. social referencing), hvor barnet i nye eller ukendte situationer, ser hen på moren for at aflæse hendes reaktion og på den måde finde ud af, hvorvidt situationen er farlig eller ej (Stern 1985/1991). Social referenceadfærd udvikles for alvor i 14-22 måneders alderen, men allerede i

slutningen af det første år er barnet mindre imødekommende overfor fremmede, hvis moren udtrykker angst eller vrede. Det specielle ved social referenceadfærd er, at barnet bruger en anden persons reaktion (tolkning) af en situation til at forme sin egen forståelse af situationen, hvilket viser en begyndende forståelse af, at *virkeligheden er socialt konstrueret indenfor en kulturel ramme* (Feinman 1982).

Den kognitive udvikling på dette alderstrin muliggør, at barnet i højere grad leger med kombinationer, som for eksempel at stable klodser oven på hinanden. Dette sker typisk gennem *procedural imitation*, hvor barnet gennem iagttagelse af andre selv *lærer at håndtere* ting. Dette sker både som umiddelbar og forsinket imitation.

Også barnets imitation af vokaliseringer tager til, og det formår at indgå i *længere kæder* af tur-tagning med imitationer. Hvor de kortere kæder kun muliggør et skift mellem, hvem der starter (initiator) og hvem der følger (imitator), så muliggør de længere interaktionskæder ifølge Nadel et al., at *rolleskiftet sker glidende i løbet af interaktionsprocessen*. Evnen til rolleskift hænger sammen med barnets intersubjektive og kognitive udvikling og er da også først helt udviklet omkring 2½ års alderen (Nadel, Guérini et al. 1999).

Indholdsmæssigt bliver barnet stadig mere selektivt i forhold til, hvad det imiterer. Allerede omkring 6-måneders alderen overhører spædbørn fonemtyper, der ikke tilhører forældrenes sprog (Kuhl 1998), og en undersøgelse foretaget af Derek Ricks viser, at en 1-årig langt oftere imiterer *sproglige lyde* som 'dada', 'mama', end de imiterer egne pludrelyde afspillet fra båndoptager. Det vil sige, at deres respons er relateret til indholdet i ytringen (sproglyde fremfor pludren) og til omsorgspersonerne (forældrene fremfor sig selv eller andre) (Ricks 1979).

I takt med udvikling af gestus som pege og samt imitationer af sproglyde viser barnet en spirende evne til at bruge og forstå konventionel (tillært, middelbar) kommunikation (Bates 1979). Med konventionel henviser Bates til, at lyde og gestik har en form og funktion, som såvel barn som forældre er enige om og som opfattes som (pragmatisk) meningsfulde. Lydene har på dette tidlige tidspunkt stadig en 'privat-konventionel' karakter, da det kun er barnet og forældrene, der forstår meningen, men det er de *samme lyde*, der bruges i *samme slags situationer*, om *samme hensigt*. Altså enslydende fra gang til gang og brugt i bestemte situationer, så forældrene ved, hvad der menes. Fra 1- til 2-års alderen opbygger barnet således et ordforråd på omkring 100 enkeltord, ofte med en bred betydning, hvor det er op til omgivelserne at tolke den specifikke mening ud fra den sammenhæng, ordet optræder i.

De voksnes 'babysprog' ændrer karakter, efterhånden som barnet begynder at gentage sproglyde, idet fokus ændrer sig fra, *hvordan* forældre taler til deres spædbarn, til *hvad* de taler med deres baby *om* (Papoušek, Papoušek et al. 1985). Der er naturligvis tale om en glidende overgang, men det prosodiske *udtryk* bliver stadig mindre fremherskende, efterhånden som der kommer mere fokus på det semantiske *indhold* (Stern, Spieker et al. 1982).

2.3.3 Symbolsk interaktion og tertiær intersubjektivitet

Hvor barnet på 12 mdr. kun kan rette opmærksomheden mod umiddelbart synlige ting, vender det 18 måneder gamle barn sig om, hvis moren peger på noget bagved barnet (Butterworth & Jarret 1991). Det har således udviklet en forestilling om noget udenfor synsfeltet.

Den øgede forestillingsevne viser sig også i barnets leg, der får et mere symbolsk og fantasibetonet indhold. Den *funktionelle* leg ses fra omkring 12 måneders alderen, mens egentlig *symbolsk* 'som-om-leg' ses fra omkring 18-måneders alderen (Mundy & Sigman 1989). Den funktionelle leg kaldes sådan, fordi objektet - for eksempel en dukkekop - ligner det objekt, det står i stedet for (barnet 'drikker' af en tom dukkekop). Modsat så anvendes objekterne arbitrært i den symbolske leg, så en klods gør det ud for en kop eller koppen bruges som hat (Baron-Cohen 1987; Trillingsgaard 1994). På dette tidspunkt indgår således *symbolsk imitation* med objektsubstitut og senere også *pantomimisk imitation* uden objekt.

Ligesom barnet selv anvender objektet arbitrært, forstår det også, når andre gør det. Barnet er således fuldt ud klar over, *at de begge ved*, at de blot lader som-om. Den symbolske leg eller interaktion bliver semantisk set *meningsfuld*, fordi en fælles symbolverden er ved at dukke op (Bråten 1998a). Uden en fælles-symbolsk viden, ville det jo ikke give mening, at lade-som-om man drak af en klods eller bære en kop omvendt på hovedet!

På det intersubjektive område, begynder barnet at kunne skelne mellem jeg og mig. Med henvisning til G. H. Meads teorier karakteriserer Stein Bråten jeg'et som det handlende aspekt ved selv'et, mens mig'et er det reflekterende aspekt, hvor barnet reflekterer over sit jeg set med andres øjne (Bråten 1998a). Gennem reflektion (og mange gentagne samspilserfaringer med andre) begynder barnet således at kunne *foregribe andres reaktion* i forhold til sit eget udspil, ligesom barnet bliver bedre til at aflæse andres mål og intentioner ud fra deres handlinger: 18 måneder gamle børn er således i stand til at fuldføre en bevægelse, som den voksne ikke fuldfører - vel at mærke uden at have set bevægelsen før (Meltzoff & Moore 1998). Denne udvikling får Bråten til at tale om en selv-reflekterende og tertiær intersubjektivitet (Bråten 1998b; Bråten 1998d).

Den sproglige udvikling på dette alderstrin hænger naturligvis nøje sammen med de andre aspekter. Barnet har allerede erfaret, at bestemte lyde (fonemer) danner ord, der betegner bestemte betydninger (semantik), ligesom barnet efterhånden også finder ud af, at ordene kan kombineres i små-sætninger ud fra grammatiske regler (syntaks) (f.eks. Lord & Paul 1997). Grundlaget for hele denne progtilnærmelse er dog den *kommunikative kontekst*, for før barnet lærer at forstå og bruge ordene semantisk, har det lært at forstå meningen ud fra den konkrete interaktion med forældrene eller altså konteksten (pragmatik). Det er netop den kommunikative ramme som forudsætning for barnets sprogudvikling, som Bruner indkredser med sit formatbegreb (jævnfør afsnit 2.3.1.4).

Med den voksende forestillingsevne i 18 måneders alderen begynder barnet at forstå, at det samme udtryk (sprogligt såvel som gestisk eller mimisk) kan have forskellig mening afhængig af, hvem det

er sammen med, deres intentioner, holdninger osv. Derfor begynder barnet også at udforme sine udtryk i forhold til den andens mulighed for at forstå dem. Evnen til at tage pragmatisk hensyn til *andres* kontekst udvikles senest, fordi det kræver forståelse for, at den andens perspektiv kan være anderledes end ens eget (i afsnit 2.5.3 vender jeg tilbage til det pragmatiske aspekt ved kommunikation).

Det var G.H. Mead, der pegede på *perspektivtagning* som den symbolske forståelse for andres perspektiv og dermed intentioner, hvilket siden er blevet kaldt for 'symbolsk interaktionisme' (Bråten 1989). Sproghandlinger består således ikke blot af en masse korrekt udtalte ord og sammensat i grammatisk korrekte sætninger (!), men af at bruge sproget i en *pragmatisk kommunikativ sammenhæng*, hvor man gennem perspektivtagning foregriber den andens respons på eget udsagn eller handling, hvorved samspillet bliver meningsfuld *symbolsk interaktion*. Bråten skriver herom:

“Ved hjælp av sine generaliserede forestillinger ut fra tidligere samspillserfaringer danner deltagerne seg forventninger til hvordan den andre vil reagere på egen ytring. Deltageren styrer og regulerer sin egen ytring gjennom implisitt å foregripe den andres respons på den ytring som er under frembringning” (Bråten 1998a, s.60).

Kommunikation opfattes dermed som en helt igennem *social-pragmatisk handling*, hvor parterne gennem perspektivtagning forstår hensigten, formålet eller intentionen ved den andens handlinger (Bråten 1989; Bråten 1998a).

2.3.4 Metaforestillinger og forståelse af mentale processer

Fra 3-4 års alderen bliver barnet gradvist i stand til at gennemskue, at man kan tage fejl og blive snydt, hvis nogle oplysninger holdes skjult for én (eng. false belief), ligesom det bliver i stand til empatisk at sætte sig i andres sted (Baron-Cohen, Leslie et al. 1985; Bråten 1998a).

Evnen til at sætte sig ind i andres mentale processer (eng. mind), så som forestillinger, tanker og følelser, kan på dette udviklingsniveau ske abstrakt, det vil sige uden forbindelse til en konkret situation. Dette har fået nogle udviklingspsykologer til at tale om, at barnet udvikler en Teori-om-det-Mentale (herefter kaldet ToM). Hypotesen har haft stor indflydelse på autisemeforskningen og hviler på den opfattelse, at barnet har brug for en *mental teori* for at kunne 'aflæse' andres mentale processer (eng. mindreading) og for at blive i stand til at danne sig forventninger til andres reaktioner og handlinger (Baron-Cohen, Leslie et al. 1985).

Ifølge ToM-teorien starter evnen til at forstå andres psykiske indre i 9-måneders alderen, hvor barnet erfarer, at andre har en intention forskellig fra barnets egen (Baron-Cohen 1989b), og videreudvikles i 18-måneders alderen med forståelsen af, at man kan være fælles om fuldt bevidst at lade-som-om (Baron-Cohen 1987). Men evnen til mere abstrakte mentale forestillinger kræver naturligvis en kognitiv modning og udvikles derfor løbende op gennem barndommen.

At barnet omkring 3-4-års alderen tydeligvis udvikler sin *evne til at forestille sig andres mentale*

processer, er der bred enighed om blandt teoretikere. Derimod stilles der spørgsmål ved, om barnet har brug for en *teori* (Hobson 1991; Trevarthen, Aitken et al. 1998), ligesom der stilles spørgsmål ved, hvor anvendelig ToM-hypotesen er til at forklare sammenhængen mellem tidligere udviklingstræk og den fortrinsvis sent udviklede mentaliseringsevne (Rogers & Pennington 1991; Bruner & Feldman 1993; Hobson 1993; Meltzoff & Gopnik 1993; Mundy, Sigman et al. 1993; Trevarthen, Aitken et al. 1998). For eksempel bygger Sterns teori på, at det er gennem *generaliserede samspilserfaringer* af både kognitiv og (navnlig) affektiv karakter, at barnet bygger en erfaringsverden op, snarere end ved hjælp af en kognitiv *teori* (Stern 1995/1997).

Uanset hvilken forklaring man vælger, medfører den øgede mentale evne, det vil sige evne til perspektivtagning samt symbol- og verbaliseringsevne, at det er muligt for barnet at *konstruere fortællinger* (eng. *narrativer*) om sig selv og andre (Stern 1989a), det vil sige *skabe* en sammenhængende og meningsfuld verden (Bråten 1998a), jævnfør Nelson og Gruendels (1981) scriptundersøgelser.

I et større socialt perspektiv interagerer mennesker (ældre børn, unge og voksne) indenfor en kulturelt betinget tolkningssfære. Perspektivtagning og tolkning af andres handlinger som symbolske er således kulturelt betinget, idet man tager for givet, at den anden i store træk har samme slags erfaringer og motiver for deres handlinger, som man selv har, indtil noget andet viser sig.

“Our culturally adapted way of life depends upon shared meanings and shared concepts and depends as well upon shared modes of discourse for negotiating differences in meaning and interpretation” (Bruner 1990, s.13).

Ifølge Bruner (og andre) har socialt samspil således en kontekst af *gensidige perspektiver, som tages for givet*. Konteksten er den kultur, man tilhører, med kodeks for, hvordan man reagerer i forskellige situationer, hvad der er passende, og altså hvordan man tolker andres handlinger som 'meningsfulde'. Denne 'folkepsykologi' er en slags implicit teori om, hvilke erkendelser, følelser, evner, udtryksformer, personlighedstræk, der udgør grundlaget for at blive anerkendt som person i en given kultur (Bruner 1990).

2.4 Informationsteori

Efter denne gennemgang af den tidlige social-kommunikative udvikling vil jeg skitsere visse aspekter fra informationsteorien og siden semiotikken, som nogle forholdsvis overordnede forståelsesrammer for *konventionel kommunikation*. Naturligvis er en kort gennemgang af disse teorier ikke dækkende for spændvidden i menneskelig kommunikation, men giver dog indblik i forståelse af en forholdsvis simpel sprogkapacitet. De fleste børn i dette projekt har således en forholdsvis lille *sproglig* kapacitet, men benytter sig at en række *adskilte signalord* eller lyde og gester.

Spædbarnets udvikling skitseret i forrige afsnit, rummer selvsagt et væld af situationer, hvor barnet ikke forstår de voksnes kommunikative handlinger, hvadenten det er ordene, ordsammensætningen

eller sammenhængen, der forekommer uforståelig. Ifølge informationsteorien skyldes det, at der er for meget information i forhold til barnets kapacitet. Her betegner begrebet 'information' *mængden af usikkerhed i en situation*, jo større usikkerhed des mere information (Littlejohn 1999). I denne anvendelse af informationsbegrebet, vil en ukendt, uforudsigelig og/eller kompleks situation rumme meget information, mens en velkendt, forudsigelig og/eller enkel situation vil rumme relativt lidt information.

Begrebet redundans er tæt knyttet til informationsbegrebet, idet redundans betegner det *forudsigelige eller konventionelle* ved en situation eller et budskab. En høj grad af redundans skyldes en høj grad af forudsigelighed og dermed lav informationsmængde (Fiske 1982/1990). De fleste situationer, der gentages ofte (så som lege eller fødselsdage, jævnfør forrige afsnit), har en høj grad af redundans, fordi de består af en kæde forudsigelige begivenheder, hvor den ene begivenheds opdukken sandsynliggør den næste. Dette gælder også konventionelle handlinger som for eksempel en hilsegestus.

Den engelske antropolog og filosof Gregory Bateson beskriver sproget som en speciel variation af en sådan kæde af delvist forudsigelige led. En sætning er for eksempel arrangeret ud fra et delvist forudsigeligt mønster, så visse ord og bøjninger følger hinanden (syntaks). Forudsigeligheden eller redundansen letter afkodningen (forståelsen), ligesom den kompenserer for mangelfuld kommunikation (Bateson 1987a; Bateson 1987b). Som regel skabes sproglig redundans dog af en kombination af en *situations forudsigelighed* og den *sproglige struktur*. Mens barnet kun besidder få ord, er det muligt for den voksne at tolke, at udsagnet "mor" i den specifikke situation betyder "mor kommer", fordi situationen og udsagnet er yderst forudsigeligt for den voksne. For eksempel vil barnet typisk læne sig fremad i stolen, se opmærksomt på døren, og derved vise den specifikke betydning af udsagnet "mor" via nonverbale handlinger. Selvom barnet ikke besidder sproglig formåen, kan det altså udtrykke budskabet via flere kommunikationskanaler på én gang og derved øge redundansen. *Redundans og mening er derfor tæt forbundet i kommunikationsprocesser* (Bateson 1987b).

En forudsætning for konventionel kommunikation er, at de kommunikerende besidder en fælles kode. Kommunikationsforskeren John Fiske (1982/1990) beskriver en kode som et *betydningsystem* kendt af medlemmerne af en kultur eller subkultur. Den består både af generaliserede tegn (det vil sige et fysisk signal, der står helt eller delvist for noget andet end sig selv) og af konventionsregler, der bestemmer, hvordan og i hvilken sammenhæng disse tegn bruges, samt hvordan de kan kombineres, så de kan skabe mere komplekse budskaber.

Indenfor musikterapilitteraturen er det navnlig Even Ruud, der har pointeret betydningen af kodefortrolighed (Ruud 1990). Således kan musikterapeuten ikke forudsætte, at et barn for eksempel reagerer med overraskelse på udeladelsen af den sidste tonikaakkord i en melodisk kadence, hvis det ikke er fortrolig med den musikalske (syntaktiske) kode, der er knyttet til kadencefænomenet. Hvis terapeuten omvendt spiller musik, der er velkendt for barnet, er der langt større chance for respons ved overraskende musikalske vendinger. Barnet behøver ikke at kende den specifikke melodi, men hvis den er bygget op på en måde, som minder om de sange barnet kender, har barnet en (syntaktisk)

kodeförtrolighed, der gør strukturen genkendelig, redundant og derved potentiel meningsfuld.

Musikpsykologen Leonart B. Meyer har netop beskrevet forventningsaspektet i musik ud fra informationsteoretiske overvejelser. Indfaldsvinklen er komponeret klassisk musik, hvor lytteren formodes at have indlærte forventninger til musikkens forløb gennem tidligere lytteerfaringer med musik indenfor samme stilart/genre (Meyer 1956). Ifølge Meyer opstår '*musikalsk mening*' her i en balance mellem lytterens musikalske forventninger og opstået spænding i forbindelse med noget uventet i musikken. Forventningerne er ikke definitive, men omvendt forventer man 'noget', såvel i 'indhold' som temporalt. Meyer taler her om latente forventninger, der som regel er ubevidste og knyttet til vaner, men som forvandles til aktive og bevidste forventninger, når det forventelige brydes (Meyer 1967/1994). For eksempel bliver man først opmærksom på sin (latente) forventning til et givent tempo, i det øjeblik det ikke imødekommes, eller der sker en tempoændring i musikken.

Ifølge Meyer opstår der ikke '*musikalsk mening*', (1) hvis der ikke er nogen form for (latent) forventning hos lytteren, (2) hvis musikken aldrig lever op til lytterens forventninger til det musikalske forløb, eller (3) hvis den omvendt konstant lever op til lytterens latente forventning og derfor ikke rummer nogen ny information eller altså spændingsoplevelse. Meyers pointe er, at meningsfuldhed opstår i et samspil mellem musikken og lytteren, hvorved han stærkt nærmer sig semiotikken (se nedenfor). Desuden pointerer han, at meningsfuldheden opstår løbende eller temporalt ('punkt-for-punkt') hos lytteren, efterhånden som musikforløbet udspiller sig, hvilket forklarer, hvorfor man meningsfuldt kan lytte til samme musikstykke mange gange, idet forløbet af forventning og spænding aldrig opleves helt ens fra gang til gang (Meyer 1956; Meyer 1967/1994).

2.5 Semiotik

Semiotik, eller tegnlære, handler basalt om betydningsdannelse og -udveksling i relationen mellem et tegn, det som tegnet repræsenterer (objektet), og den der tolker tegnet (Littlejohn 1999). Det er et omfattende område med mange teoridannelser ud fra forskellige faglige tilgange, blandt andet afhængig af hvilket type 'tegn' der er tale om, samt den valgte indfaldsvinkel til tolkningsaspektet.

Jeg tager udgangspunkt i filosofen Charles W. Morris' opdeling i henholdsvis syntaks, semantik og pragmatik (Morris 1938) men fokuserer navnlig på det *semantiske* og det *pragmatiske* aspekt ved kommunikation, da disse områder er af særlig betydning i forhold til at forstå børn med svære udviklingsforstyrrelseres vanskeligheder ved kommunikation. Undervejs kommenteres de semiotiske aspekter ud fra en musikalsk vinkel med henblik på forståelsen af musikterapi med denne klientgruppe.

2.5.1 Syntaks

Syntaks er studiet af, hvordan tegn relaterer sig til hinanden i delvist forudsigelige mønstre (Morris 1938). I sproget arrangeres sætninger for eksempel grammatisk ud fra mønstre, så visse ord og bøjninger altid følger hinanden, hvilket øger forudsigeligheden og dermed letter afkodningen, jævnfør G. Bateson (afsnit 2.4).

Musikkens syntaks handler om 'regler' for, hvordan de musikalske elementer knyttes sammen, for eksempel på det tonemæssige område (toneart, harmoni osv.) eller det temporale (metrik, rytme osv.). Musikalsk syntaks kan være mere eller mindre kulturelt betinget. Som beskrevet i forrige afsnit er den udeladte tonikaakkord naturligvis knyttet tæt til vestlig tonal musikforståelse, men omvendt drages spædbarnet mod *temporale lydmønstre snarere end enkeltstående lyde*, hvilket Grinde påpeger, netop er en dragning mod mere syntaktisk komplicerede mønstre - i sproget forstået som metriske mønstre i ord og sætninger, i musik forstået som rytme, sekvenser, melodier (Grinde 2000). Allerede det 4-6 måneder gamle spædbarns opfattelse af musikalske lydmønstre minder således om voksnes, jævnfør afsnit 2.3.1.3.

2.5.2 Semantik

Semantik er studiet af, hvordan et tegn relaterer til et objekt, hvad tegnet betegner (Morris 1938). Når spædbarnet begynder at bruge bestemte lyde, i bestemte situationer, med bestemte hensigter eller betydninger, ses starten til dannelsen af ord af konventionel karakter. Disse er i starten 'privat-konventionelle', da det kun er de nærmeste, der forstår betydningen af dem (Bates 1979), men det væsentlige er, at barnet er begyndt at danne og bruge ord-tegn.

Charles S. Peirce kategoriserede tegn (ord, gestik, billeder, osv.) i henholdsvis ikoner, indekser og symboler ud fra, hvordan de refererer til deres objekt (her refereret fra Fiske 1982/1990).

Et ikon er et tegn med en reel lighed med det objekt tegnet står for (Fiske 1982/1990), jævnfør de meget anvendte pictogrammer overfor børn med autisme. I musik er genskabelse af naturlige, som for eksempel regnvejrslyde på et trommeskind, ikoniske tegn.

Et indeks er et tegn, der tyder på eller indikerer noget, for eksempel er røg et indeks på ild (Fiske 1982/1990). Tilsvarende kan en goddag- eller farvel-sang i musikterapi indikere terapiens start eller afslutning for barnet (Ruud 1990). *Et symptom* er en form for et indeks, der henviser til en tilstand, for eksempel en sygdomstilstand eller en følelsetilstand. Symptomer er 'naturlige' tegn, der modsat de andre tegnformer kan udtrykkes umiddelbart *uden forudgående læring*. Omvendt er *tydningen* af tegnet konventionel og kulturafhængig, idet det samme symptom kan optræde i forskellige følelses- eller sygdomsbilleder (Langer 1942/1969). Hvis et barn pludseligt spiller med store armbevægelser på en tromme, kan det således både indikere begejstring eller vrede (eller naturligvis en musikalsk intention om at spille kraftigere).

Endelig er der *symboler*, der refererer arbitrært (tilfældigt) til sit objekt tildels ud fra kulturbestemte konventioner (Fiske 1982/1990). Ord bliver ofte beskrevet som symboler, men denne opfattelse af symbolbegrebet favner langt fra betydningen af menneskets enorme evne til at skabe og bruge symboler. Således skelner filosofen Susanne Langer mellem *tegn* (inklusive ord), der blot angiver en ting, en begivenhed eller en omstændighed og *symboler*, der *formidler forestillingen* om en genstand (Langer 1942/1969).

Langer skelner endvidere mellem *den diskursive symbolfunktion*, der er knyttet til almen-sproglige former, hvor hver del har sin faste betydning, og *den præsentative (afbildende) symbolfunktion*, der ses ved for eksempel lyrik og musik, der ikke kan formidle almene 'udsagn'. Når man i musik gengiver naturlyde, henviser musikken til en bestemt betydning (et musikalsk ikon), men generelt betegner Langer musik som et ufuldbyrdet symbol, som en *betydningsbærende form* uden fastlagt betydningsindhold.

Musikken.. “er en form, som er i stand til at have konnotationer, og *de betydninger, der kan tilføres den*, er den modtagelige bevidstheds artikuleringer af en dybtgribende følelsesmæssig erfaringsmængde. Men dens mening er aldrig fikseret” (Langer 1942/1969, s.230, min kursivering).

Fordi musik ikke har nogen fast betydning, skal dens semantik opfattes forskellig fra sprogets¹⁰. I musikken kan noget således (*gen-*)*kendes* men ikke *navngives*. Langers pointe er, at musikkens styrke er, at musik kan artikulere menneskelige erfaringsformer, som sproget ikke kan fremsætte, for eksempel følelsesmæssig erfaring.

“Fordi den menneskelige følelses former i langt højere grad er sammenfaldende med musikalske former end med sprogets former, kan musikken *afdække* følelsernes natur med en detaillering og sandhed, som sproget ikke tilnærmelsesvis kan nå” (Langer 1942/1969, s.225, forfatterens kursivering).

Ifølge Langer *fremstiller* musik ikke følelser, men er snarere en symbolsk form med visse *ligheder* med indre følelsesformer, (jævnfør Köhlers sammenligning af indre processer med temporale udviklingstyper som crescendo osv., afsnit 2.3.1.2). *Hvilken mening*, den enkelte *lægger i* det musikalske udtryk, er i høj grad personligt og, som det første citat af Langer pointerer, afhængig af vedkommendes følelsesmæssige erfaringsmængde.

Udviklingsmæssigt er det netop den spirende symbolske forestillingsevne omkring 18-måneders alderen, der medfører, at barnet meningsfuldt kan lade-som-om, at klodsen er en kop, og forudsætte at moren gør det samme. Uden en *fælles symbolsk forestillingsverden*, ville legen ikke være meningsfuld. Som beskrevet i afsnittet om scripts og formater opbygges barnets forestillingsverden gennem gentagne samspilssituationer med voksne, hvor det efterhånden erfarer, at den voksnes handlinger kan have en symbolsk karakter (Bruner 1983). Ifølge Langer er det netop den *symbolske omformning af erfaring*, der er så væsentlig for mennesket, hvis symboliseringsevne også rækker til omformning af åndelige erfaringer i form af riter og kunstnerisk udfoldelse (Langer 1942/1969).

¹⁰ I afsnit 1.3.2 pointerede jeg, at jeg kun berører det *musik-semantiske* aspekt kort i denne afhandling. Når jeg opridses Langers teori om musik og symbol her, skyldes det, at såvel Stern som autismedforskeren Simon Baron-Cohen og musikterapeuten Mercedes Pavlicevic henviser til Langer. Denne præsentation er derfor på ingen måde dækkende for Langers teori endsigte for anden og nyere teoridannelse på området.

Hvor børn med nedsat mental funktionsevne opnår symboliseringsevne svarende til deres mentale udviklingsalder, så er symboldannelse og -forståelse et særskilt problem for personer med autisme, hvor selv voksne med normal IQ har markante problemer med at forstå en indre forestillingsverden. Netop med henvisning til Langers symbolforståelse pointerer autismeforskeren Simon Baron-Cohen, at problemet for disse mennesker ikke er dannelse af ord-tegn som sådan men evnen til at omforme erfaring til symbolske forestillinger (Baron-Cohen 1987). Dette uddybes i kapitel 3.

2.5.3 Pragmatik

Pragmatik definerer Morris som studiet af tegns relation til dets brugere, dets fortolkere (Morris 1938). Det pragmatiske aspekt ved kommunikation er naturligvis tæt knyttet til det semantiske, men da to mennesker jo kan forstå noget forskelligt ved det samme udtryk, præciserer pragmatikken, at mennesker ikke blot afsender og modtager budskaber (jævnfør 'transportmodellen', afsnit 2.2), men *skaber en mening*¹¹ sammen via en cirkulær kommunikationsproces.

Historisk set er pragmatikken knyttet til *retorikken*, det vil sige indholdsmæssig og samtalemæssig veltalenhed (Morris 1938). Det pragmatiske aspekt ved kommunikation fordrer derfor, at man kan sætte sig ind i, hvad den anden har brug for at vide (indhold), og hvordan det skal artikuleres (pauser, betoning). Som det fremgår, er det pragmatiske aspekt tæt knyttet til perspektivtagning og indsigt i andres mentale processer, jævnfør Mead (afsnit 2.3.3).

Det ligger i den 'pragmatiske forventning', at man tager den andens tilsvarende pragmatiske indstilling som en selvfølge ud fra vaner om, hvordan tegn plejer at blive brugt i bestemte situationer (Morris 1938). Ifølge Ellis hviler hverdagsprog således på *pragmatiske koder*, det vil sige på praktisk viden blandt en bestemt gruppe mennesker indenfor en given sammenhæng (Ellis 1992). Med et eksempel fra den pædagogiske jargon anvendt om børn med autisme, kan man kun forstå udtrykket, at et barn 'dimser', hvis man har set disse børn nulre en tråd i timevis, vifte med hånden foran øjnene, tegne streger i luften osv.

De pragmatiske koder er knyttet tæt til *kontekst* og *intention* (Ellis 1992). Hvis den ene part i en samtale for eksempel kommenterer, at det er et dejligt vejr, farves meningen af, hvad de to tidligere har talt om. Har de ugen forinden talt om at tage til stranden, ligger det implicit i udsagnet, at vejret egner sig til strandtur, og at turen måske netop skulle foregå i dag. Meningsdannelse i menneskelig kommunikation kan altså ikke alene forklares ved 'overførsel' af information, men må også inddrage at parterne i samtaleforløbet *slutter* sig til (konstruerer) en *mening*. Pragmatisk mening er knyttet til de kommunikerendes *intentioner*, og nøglen til at forstå disse er *konteksten* (Littlejohn 1999).

Det pragmatiske aspekt ved kommunikation volder personer med autisme store vanskeligheder (Prizant

¹¹ Der er tradition for at skelne mellem ords leksikale (semantiske) *betydning* uafhængig af sammenhæng og deres pragmatiske *mening* afhængig af den konkrete samspilssituation (Bråten 1998a). Denne skelnen gennemføres dog ikke her, da det ville give et meget kluntet dansk.

& Wetherby 1987; Frith 1989/1992). Selv hos voksne med autisme, der har et korrekt syntaktisk-semanticisk sprogbrug, er der ofte store vanskeligheder med at forstå et udsagn i forhold til den sammenhæng, det optræder i. Hos større børn med autisme ses den meget konkrete tænkning i form af rædsel, hvis man for eksempel siger "giv mig lige en hånd". Hos voksne, der har erfaret, at det ikke betyder, at hånden skal saves af (!), kan samme budskab alligevel vække forvirring på grund af manglende evne til pragmatisk afkodning. At meningen med udsagnet betyder noget forskelligt afhængig af, om 'afsenderen' er ved at vaske op, ordne en cykel eller støvsuge, er således ikke umiddelbart tilgængeligt for en stor del af denne gruppe mennesker.

Som det fremgår af Morris' beskrivelse består det pragmatiske aspekt ved kommunikation ikke blot af det sproglige *menings*-aspekt men også af evnen til at *praktisere* en samtale, hvilket indbefatter pauser og betoning, der letter forståelsen hos den anden part. Derved nærmer Morris sig det nonverbale aspekt ved kommunikation, et område der har fået stadig mere bevågenhed i sprogvidenskabelige kredse, hvor især den nonverbale organisering af tur-tagning betragtes som et væsentligt pragmatisk aspekt (Sacks, Schegloff et al. 1974; Grice 1975; Jensen 1994). For at en samtale skal forløbe meningsfuldt, kræver det for eksempel, at man ved hjælp af nonverbale signaler (eng. cues) kan blive enige om, hvem der taler hvornår og hvor længe, samt at man evner at opfange den andens nonverbale signaler i forhold til, om vedkommende forstår det, man siger, eller omvendt forlængst er begyndt at kede sig! (I de følgende afsnit gennemgås disse nonverbale aspekter ved kommunikation.)

Det pragmatiske aspekt spiller en meget stor rolle i spædbarnets kommunikative udvikling. Allerede i proto-konversationerne er spædbarnet i stand til at indgå i et (1) timet samspil med moren, ligesom barnet (2) gentager sin lyd, hvis moren undlader at svare (Bateson 1975). Senere opbygges der en række lege-formater mellem forældre og barn, der fungerer som (3) kontekst for, at barnet gradvist begynder at (4) tillægge forældrenes handlinger intentionelt og/eller symbolsk indhold (Bruner 1983). I starten af barnets sprogdudvikling (5) 'læser' barnet således betydningen af forældrenes konventionelle tegn (gestik og siden ord) ud af sammenhængen, ligesom det benytter det sig af (6) 'private konventionelle' lyde (koder), som kun forældrene forstår meningen af (Bates, Camaioni et al. 1975; Bates 1979). Alle disse aspekter har på forskellig vis at gøre med det pragmatiske aspekt ved kommunikation, selvom 'retorisk veltalenhed' jævnfør Morris naturligvis hører et helt andet udviklingsniveau til!

Når jeg fremdrager de pragmatiske aspekter ved det tidlige samspil mellem forældre og barn, skyldes det, at jeg mener, at en stor del af meningsaspektet i musikterapi med (sprogløse) børn med betydelige funktionsnedsættelser skal ses i samme perspektiv. Fremfor primært at tale om 'musikkens' semantiske side, finder jeg det meningsfuldt at inddrage den interaktionelle kontekst, det vil sige, hvordan barnet og terapeuten anvender musikken, hvordan de opbygger samspillet, udvikler 'private' koder mellem sig, organiserer tur-tagning osv. Kort sagt, hvordan de gradvist *skaber* et meningsfuldt samspil mellem sig. At nogle af børnene er (eller bliver) i stand til at opfange mere 'semantiske' sider i det musikalske udtryk indenfor denne kontekst, er klart. Men da disse børn jo ikke verbaliserer, er det alene gennem indeksikale-symptomatiske tegn, vitalitetsaffekter osv., at terapeuten kan finde ud af det. Men i

udgangspunktet kan musikterapeuten ikke tage for givet, at barnet opfatter musikken som meningsfuld i denne forstand, og fordi der desuden er tale om aktiv improvisatorisk musikudøvelse, er meningsaspektet i musikken vanskeligt at adskille fra udførelsen af den (jævnfør min indfaldsvinkel til musikanvendelse i musikterapi, afsnit 1.3.2).

2.6 Nonverbal interaktion og kommunikation

Pragmatikken sætter (blandt andet) fokus på det nonverbale aspekt ved kommunikation og samspil og viser, hvor tæt et samspil der er mellem det verbale og det nonverbale aspekt. Selve opdelingen er misvisende, for eksempel kan et verbalt udtryks semantisk-syntaktiske betydning modsiges af tonefaldet (prosodien), ligesom et nonverbalt tegn som for eksempel Victory-tegnet (M) udpræget har en sproglig (verbal) karakter. Terminologien er dog så udbredt, at jeg anvender den her.

Nonverbal adfærd klassificeres på mange måder afhængigt af fokus, ligesom der hersker uenighed om, hvordan de nonverbale aspekter indgår i den kommunikative proces. I det følgende søger jeg blot at *indkredse og definere* de områder, der er væsentlige for de dele af musikterapien, jeg beskæftiger mig med, uden at gøre rede for nuancer og diskussioner mellem forskellige holdninger. Fokus er på gestik, ansigtsudtryk samt stemmemæssige aspekter.

Gestik er ifølge Adam Kendon (1987) en overordnet betegnelse for bevægelser, der (med-)skaber en form for *mening*. Gestik kan udtrykke tegnmæssig betydning, men kan også følge talerytmen eller accentuere det sagte. Omsat til en situation, hvor en musikterapeut spiller (hænderne er optaget!), smånikker hun typisk i musikkens puls eller nikker markant på bestemte accentuerede steder i musikken. Endelig bruges gestik til organisering af tur-tagning, hvor blikadfærd og nik indikerer, at den anden kan fortsætte (uddybes i følgende afsnit). I musikterapi strukturerer terapeuten typisk musikken på en måde, så stederne for eventuelle tur-skift er forudsigelige, men ofte understreger hun samtidig stedet gestisk ved hjælp af (overdreven) gestik eller mimik.

Almindelige funktionelle handlinger som at stemme eller spille på instrumentet regnes ikke for gestik. Disse bevægelser kan dog blive til gestistiske, hvis bevægelserne er med til at formidle en form for mening (Kendon 1987). I forhold til musikterapeutisk praksis finder jeg det nyttigt at indføre begrebet *spillegestik* eller 'musicokinesics' (Aldridge 1991) om spillebevægelser, der ikke blot forekommer funktionelle, men udtrykker en form for mening i forhold til sammenhængen. Hvilket de ofte gør i musikterapi sammenlignet med almindeligt musikalsk sammenspil, fordi terapeuten typisk gør sin musikalske hensigt (intention) tydelig gennem visuel markering af puls, rytme, melodiske slutbevægelser, dynamiske konturer, start og slutning osv. Ligeledes kan også barnets spillebevægelser være yderst udtryksfulde eller meningsskabende i sammenhængen og derved få stor indflydelse på den videre interaktion. Spillegestik skal adskilles fra 'musikalsk gestik', der betegner musikkens 'førthed', frasering osv. Et crescendo er en musikalsk gestik, der visuelt kan fremhæves med overdrevne armbbevægelser (spillegestik) og eventuelt også med ansigtsmimik.

Grundlæggende klassiske *affektive ansigtsudtryk* som glæde, sorg, vrede, angst, afsky og overraskelse optræder og genkendes på tværs af forskellige kulturer. Dog er det, der *fremkalder* de pågældende udtryk, i høj grad kulturelt bestemt.

“We believe that, while the facial muscles which move when a particular affect is aroused are the same across cultures, the evoking stimuli, the linked affects, the display rules and the behavioral consequences all can vary enormously from one culture to another” (Ekman & Friesen 1981, s.81).

Sædvanligvis er man selv opmærksom på sine ansigtsudtryk, men affektive udtryk regnes kun for gestiske, hvis de er intenderede som for eksempel i pantomime (Kendon 1987). Hvis en musikerapeut for eksempel stopper musikken og ser forbløffet på barnet, er der tale om en *gestisk mimik* med en bestemt kommunikativ hensigt - terapeuten ér jo ikke spor forbavset. (Sterns begreb, vitalitetsaffekter kan knyttes til denne gruppe nonverbal adfærd, selvom hans begreb ikke er knyttet til ansigtsudtryk alene.)

Stemmemæssige udtryk inddeles sædvanligvis i prosodi og paralingvistik. Prosodien er knyttet til 'sprogrytmen' (tonehøjde og betoning), der er meningsgivende i forhold til ordenes betydning (indhold), mens paralingvistikken indikerer stemmens klang og den talendes emotionelle stadie, personlighed osv. (klang, styrke, accent, talefejl, og tempo) (Knapp and Hall 1992). I praksis kan det dog være svært at foretage denne skelnen, navnlig fordi der også tales om emotiv prosodi (!), hvorfor jeg blot bruger betegnelsen prosodi.

Som det fremgår af ovenstående, er opdelingen mellem det verbale og nonverbale temmelig misvisende. Man kan heller ikke skelne ved at henvise til, at sprog alene kræver kodningssystemer, for også nonverbale udtryk kodes ud fra kulturelt betingede aspekter. Her skal der dog skelnes mellem digitale og analoge kodningssystemer.

En *digital kode* er arbitrær, idet sammenhæng mellem et tegn og dets betydning ikke giver sig selv. Digitale tegn er desuden adskilte enten-eller størrelser; enten betyder et ord en 'hest' eller også gør det ikke. Modsat er *analoge koder* ikke arbitrære, tegnet er en del af dets egen betydning; et mistroisk udtryk er tegn på mistro (jævnfør 'naturlige indeksikale tegn' eller symptomer, afsnit 2.5.2). Analoge koder er flertydige og arbejder indenfor en kontinuerlig skala, idet et ansigtsudtryk eller en intonation er karakteriseret ved et gradueret udtryk snarere end ved adskilte kategorier. *Analog afkodning kræver således sans for disse graduerings betydning i forhold til konteksten* (Fiske 1982/1990; Littlejohn 1999). Hvis man for eksempel blot lytter efter intonationen, accentueringen og styrken i den andens prosodi, bliver man ikke meget klogere. Det er det samlede indtryk af stemmeklangen, ordenes betydning, relationen til den anden og den pragmatiske kontekst, der giver mening. Hvor de digitale koder læres forholdsvis eksplicit, erfares de analoge koder langt mere implicit (Littlejohn 1999).

Samlet set er der i kommunikative processer et væld af forskelligartede 'informationer', så evnen til at

skelne mellem figur og baggrund i andres udtryk er afgørende, for at den kommunikative proces kan fungere (Kendon 1987). Her fokuserer den (velfungerende) menneskelige opmærksomhed automatisk på udtryk, der rummer mest 'tydelig' eller formodet intentionel information. Derfor vil digitalt kodede budskaber, som for eksempel tale, som regel tiltrække sig opmærksomheden frem for analogt kodede budskaber, som for eksempel prosodi og kropsholdning (Dittmann 1987). Naturligvis forudsat, at der ikke er analoge udtryk, der forekommer så vigtige, specielle eller bizarre i sammenhængen, at de tiltrækker sig opmærksomheden.

2.6.1 At organisere tur-tagning i kommunikative samspil

Når mennesker taler sammen skiftes de til at tale og lytte, fordi vi rent neurologisk ikke er i stand til at forstå (afkode) den andens udsagn, hvis vi samtidig skal formulere os (indkodning). For at få samtalen til at forløbe glidende, benytter samtaleparterne sig af en række implicite nonverbale cues (signaler eller tegn) til at finde ud af, hvem der skal tale, og hvem der skal tie, og navnlig *overgangene* fra det ene til det andet (tur-skift). Disse cues kan være øjenkontakt, nik, ansigtsudtryk og tonefald.

Tur-organisering er tæt knyttet til det pragmatiske aspekt ved kommunikation eller samtalepraksis (Sacks, Schegloff et al. 1974; Grice 1975; Jensen 1994). Ifølge Sacks, Schegloff og Jefferson er tur-organisering kultur- og kontekstbestemt, idet forskellige sociale situationer besidder forskellige normer for tur-længde og tur-skift. For eksempel er måden man organiserer tur-skift i en almindelig samtale mellem venner meget forskellig fra måden det gøres på i henholdsvis debatter, møder, interviews eller terapisesioner (Sacks, Schegloff et al. 1974).

Dette medfører selvsagt, at tur-organiseringen i en samtale mellem to voksne afviger fra tur-organiseringen mellem en mor og hendes spædbarn eller mellem en musikerapeut og et barn i musikterapi. I det følgende skitseres overordnede træk ved tur-organisering mellem voksne, mens det næste afsnit omhandler voksnes måde at organisere samspil med spædbørn. Da kommunikationssvage børn i musikterapi hverken er spædbørn eller voksne, formoder jeg at begge områder viser sig i samspil mellem musikerapeuter og børn af varierende mentalalder.

2.6.1.1 Tur-tagning i voksen dialoger

I forhold til tur-organisering blandt voksne anvender jeg Knapp og Halls (1992) litteraturgennemgang på området. Overordnet skelnes der her mellem den talendes og den lyttendes adfærd. Den talende kan vise henholdsvis *tur-givende*¹² (eng. turn-yielding) og *tur-fastholdende* (eng. turn-maintaining) adfærd, mens den lyttende kan udvise henholdsvis *tur-anmodende* (eng. turn-requesting) og *tur-nægtende* (eng. turn-denying) adfærd. Knapp og Hall understreger dog, at tur-skift er en *fælles* forhandlingsproces mellem parterne, snarere end en række adskilte cues om henholdsvis tur-givning, -fastholdelse, -anmodning og -nægten.

¹² På dansk findes der ikke noget substantiv knyttet til verbet *at give*. Med begrebet *givning* refererer jeg til traditionen med fagtermen *tur-tagning*, der heller ikke er specielt velklingende på dansk!

Tur-givende cues viser den lyttende, at den talende snart agter at give ordet videre. Det kan være gennem forholdsvis eksplicite cues (spørgsmål, pegen eller nik) eller via mere implicite cues (typisk blikretning og stemmeføring).

Auditive tur-givende cues er ofte prosodiske ændringer i slutningen af udsagnet, så som (1) et stigende 'spørgende' tonefald, (2) et faldende 'afsluttende' tonefald (3) eventuelt sammen med svagere styrke (4) eller langsommere tempo. Der kan også være (5) en dræven (eng. drawl) på den sidste stavelse, (6) eller småudtryk, der hæftes på slutningen af et udsagn, så som "så det., men øh., ikk'.". (7) Endelig er en længere pause et markant signal til, at den anden kan tage ordet (Duncan & Fiske 1977; Knapp & Hall 1992). Metriske mønstre (sprogrytmen) synes dog at være lige så væsentlige for tur-givning som intonationen (Walker & Trimboli 1984).

Tur-fastholdende cues er signaler om, at den talende ønsker at fortsætte. Hvis den lyttende viser tegn på at ville tale, vil den talende derfor tale højere og hurtigere og i det hele taget vise de modsatte signaler end ved ønske om tur-givning.

Tur-anmodning henviser til de signaler den lyttende viser overfor den talende, når vedkommende gerne vil have ordet. Når det rent faktisk sker, er der tale om *tur-tagning*. At lave en hørbar indånding, løfte øjenbrynene eller læne sig fremad er eksempler på tur-anmodende cues. At tale i munden på den anden er naturligvis et markant tur-anmodende cue. En mere elegant (!) og koordineret udgave af tur-tagning ses, når den lyttende kan foregribe tidspunktet for den talendes tur-givning, hvilket sker ved at den lyttende fanger talerytmen hos den anden.

"When the speaker and the listener are well synchronized, the listener will anticipate the speaker's juncture for yielding and will prepare accordingly by getting the rhythm before the other person has stopped talking, much like a musician tapping his or her foot preceding a solo performance" (Knapp & Hall 1992, s.385).

Når der er en sådan synkronicitet til stede, har Feldstein og Welkowitz vist, at samtaleparterne opfatter hinanden som varme, ægte og empatiske (Feldstein & Welkowitz 1987). Derfor kan synkronicitet have stor indflydelse på *indholdet* af samtalen - og vice versa.

Tur-nægtende cues viser, at man ikke ønsker at tage ordet, *selvom man modtager tur-givende vink*. Tur-nægtende cues bruges også, når den lyttende på en gang ønsker at vise interesse eller forståelse for det, den anden siger, og samtidig gerne vil signalere, at den talende skal beholde turen. Denne form for -tilkendegivelse af interesse viser sig som smil, nik eller med småudtryk som "hm", "ja". Smilet fungerer ofte som en sådan bekræftelse rettet mod den talende - snarere end som udtryk for emotionel glæde hos den smilende.

Som det fremgår er mange af de tur-organiserende cues visuelle, derfor glider en samtale som regel lettere, når parterne kan se hinanden. Generelt ser den lyttende mere på den talende, end omvendt. Den

talende ser typisk på den lyttende i starten af sin tur og igen vedvarende i slutningen af sin tur (tur-givende cue), indtil denne har overtaget turen (Fehr & Exline 1987). Der er dog ikke tale om et universelt mønster, i en litteraturgennemgang om blikadfærd konkluderer Mirenda et al. således, at antallet af faktorer, der spiller ind på voksnes blikadfærd, er så stort, "that there is no such thing as 'normal' adult gaze behavior" (Mirenda, Donnellan et al. 1983, s.401).

Graden af bevidsthed i forhold til tur-organiseringen varierer meget i forhold til samtalepartneren og situationen. Jo mere flydende og let samtalen glider, des mindre bevidsthed er der om, hvordan organiseringen af tur-skiftene konkret foregår.

I almindelige interaktioner kan det ikke undgås, at tur-organiseringen ind imellem fejler, så begge for eksempel begynder at tale i munden på hinanden efter en pause. I forhold til *gensidigheden* af en relation er det her af speciel interesse, hvordan man 'reparerer' sådanne tur-overlapninger, det vil sige om begge stopper op og gennem en række hurtige nonverbale cues finder ud af, hvem der fortsætter, eller om det hver gang kun er den ene part, der sørger for 'reparationen'. Således viser evnen til at afkode og aktivt medvirke i tur-organisering en generel social-pragmatisk evne til at kommunikere (uanset om der er sproglig kunnen eller ej).

2.6.1.2 Tur-tagning i mor-barn dialoger

En af de største forskelle mellem voksen-dialoger og mor-spædbarn dialoger er, at moren tilrettelægger samspillet med sit spædbarn, så det får en markant *rytmisk karakter*. I forhold til almindelig tale er voksnes 'babysprog' således karakteriseret ved *kortere ytringer (småsatninger), længere pauser imellem dem og mange gentagelser* (Beebe, Feldstein et al. 1985; Papoušek, Papoušek et al. 1985). Det temporale mønster bliver derved meget *forventeligt*, moren giver samspillet en 'ledende puls', som barnet på sin side er i stand til at følge (Trevarthen 1988).

I sig selv kan temporal regelmæssighed næppe karakteriseres som et tur-givende cue, men regelmæssigheden gør det nemmere for barnet at finde ud af, hvor det skal falde ind (tur-tagning). Desuden er målet ikke blot at få barnet til at reagere en enkelt gang, men at få dialogen til at *fortsætte i en kæde af tur-skift* (Kaye & Charney 1981), hvilket netop temporal regelmæssighed (puls eller interaktionsrytme) fremmer. Det sidste ses i høj grad i musikterapi med kommunikationssvage børn.

Ud over temporal regelmæssighed *som basis* er der grund til at understrege, hvad Stern har kaldt *'lovæssige uregelmæssigheder' i rytmen* (Stern 1982). s.101 Hermed henviser han til små temporale ændringer i morens ytringer, der ikke er større, end at barnet stadig genkender dem som variationer, der hører til den samme begivenhed eller tema. Ifølge Stern's eksempel 'nu kommer der en lille mus' (se afsnit 2.3.1.4) kan moren variere ytringernes placering i forhold til hinanden (accelerando, ritardando) eller variere de metriske mønstre i betoningerne ("NU kommer der...").

Gennem de små temporale variationer øger moren opmærksomheden, spændingen og derved overraskelseeffekten, hvilket på sin side øger barnets tilbøjelighed til at deltage aktivt i samspillet.

Spændingsopbyggende eller narrative 'teknikker' (rytmiske som melodiske) kan således fungere som meget kraftige tur-givende cues, hvilket såvel mødre som musikterapeuter benytter sig af.

Dræven og langsommere tempo i slutningen af en ytring er en af de tur-givende cues, der er fælles for tur-givning i henholdsvis voksen-samtaler og mor-barn samspil (Mayer & Tronick 1985). Pause er en anden, men for at forstærke 'virkningen' kan moren understrege sin tur-afslutning ved at accentuere den. Mødres ytringer er desuden næsten altid ledsaget af rytmisk bevægelse, dans, kilden, osv., som *ophører*, når hun ønsker barnets respons (Mayer & Tronick 1985). Jo flere tur-givende cues fra morens side, des større chance for at barnet reagerer.

Ud over det rytmiske islæt, er voksnes baby-orienterede prosodi karakteriseret ved et generelt *højere (lysere) toneleje* og mere *markante melodiske konturer*, det vil sige *større tonevidde* (op til septimer og oktaver) og i visse situationer *stejlere kurver* (Stern 1982; Beebe, Feldstein et al. 1985). Moren bruger som regel et *lille repertoire af enkle melodiske 'prototyper'*, der hele tiden varieres indenfor visse genkendelige rammer (Papoušek, Papoušek et al. 1991).

Det temporale og det tonemæssige er naturligvis tæt forbundet. Hvis en mor for eksempel stiller et spørgsmål efterfulgt af et tillægsspørgsmål; "Er du sulten?...Hva?", *timer* hun det sidste spørgsmål i forhold til barnets reaktion på det første og dramatiserer det ved at lave konturen stejlere end på det første (Stern 1982). Samme tur-givende 'teknik' anvendes, hvis barnet ikke reagerer i første omgang, så moren ønsker at gøre sin hensigt tydeligere. Her ligner mødrenes tur-givning den man finder i voksen-samtaler (Mayer & Tronick 1985).

I forhold til voksen-dialoger, hvor den talende og lyttende ser på hinanden i et tur-organiserende mønster, så tegner der sig et andet billede i den tidlige dialog mellem mor og barn. Her ser moren vedvarende på barnet, uanset om hun eller barnet giver lyd fra sig. Det vil sige, at hun antager en 'lytter-position', mens barnet ser frem og tilbage på hende (Fehr & Exline 1987). På den måde regulerer barnet spændingsniveauet, idet moren typisk vil speede op eller ned, eftersom barnet ser på hende eller ej (Stern 1985/1991).

Det er først omkring 18-24 måneders alderen, at barnet indgår i en egentlig tur-*organisering* med blikket. Således har Rutter og Durkin påvist, at barnet på dette tidspunkt begynder at organisere tur-skiftene ved hjælp af visuelle cues på samme måde som voksne, hvilket blandt andet indebærer, at barnet ser på den voksne i slutningen af sine ytringer som et tur-givende cue (Rutter & Durkin 1987).

Opsummerende formoder jeg, at musikterapeuter implicit anvender nogle tur-organiserende cues, der hører til voksen-dialoger, og andre der svarer til dem, mødre bruger med deres spædbørn. Begge former forstærkes eller suppleres af musikalske cues/teknikker, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 4.5.3. Balancen afhænger af klientens alder, grad af eventuel mental funktionsnedsættelse og kommunikations- og kontaktforstyrrelse, eller altså hvor asymmetrisk relationen er.

2.7 Relationen som pragmatisk kontekst om samspillet

Afsnittene om nonverbal adfærd og tur-organisering viser med al tydelighed, at kommunikationsprocessen foregår ved hjælp af mange samtidige interaktioner mellem parterne. Dette er en af hovedindvendingerne imod at se kommunikation som en 'transport' af en meddelelse mellem en (aktiv) afsender og en (passiv) modtager (jævnfør afsnit 2.2). Begge parter er *aktive samtidigt* og den vedvarende feedbackproces er afgørende for såvel *indhold* af kommunikationen som *forholdet* mellem parterne (Watzlawick, Beavin et al. 1967; Feldstein & Welkowitz 1987).

En anden indvending er, at et 'budskab' måske nok har en semantisk-syntaktisk *betydning*, men at det afgørende er, hvilken pragmatisk *mening* parterne lægger i det. Dette afhænger blandt andet af parternes personlige baggrund, indbyrdes relation og de indre og ydre rammer for samspillet. I forhold til musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser vil meningsdannelsen derfor være præget af barnets problematik, men også af musikterapeutens uddannelsesmæssige og kulturelle baggrund, institutionens behandlingsfilosofi osv.

I det følgende vil jeg beskrive *relationen* som kontekst for pragmatisk meningsdannelse, og da konteksten her er analyse af musikterapeutisk samspil med børn, der ikke kan interviewes, beskriver jeg karakteristika ved en relation fra et forholdsvis 'ydre' perspektiv. Som blandt andet Robert Hinde påpeger, kan relationer i udgangspunktet ikke *observeres*, da de er præget af 'indre' repræsentationelle aspekter så som forventninger, målrettethed, værdier, følelser, tanker og normer. Disse kan i princippet kun ejermanen selv fortælle om. Derimod kan *observerede interaktioner* fortælle en del om relationen (Hinde 1979).

En relation indebærer ifølge Hinde som minimum nogle *gentagne interaktioner* mellem to mennesker, der involverer nogle udvekslinger udspændt over et tidsrum. (Hinde henviser her til *eksplicite* udvekslinger som for eksempel en hilsen til forskel fra de mere *implicitte* interaktioner, som dem der styrer tur-organisering.) Udvekslingerne skal rumme en vis grad af *gensidighed* i den forstand, at den enkeltes handlinger tager hensyn til eller er påvirket af den andens. Ikke at dette nødvendigvis betyder fællesskab - også fjender kan siges at have en relation. Desuden må der være en vis *kontinuitet* mellem de fortløbende interaktioner, så interaktionerne er påvirket af såvel tidligere interaktioner som fremtidige interaktioner. En relation skal således ikke blot forstås som en aktuel sekvens af interaktioner, men som en *mulighed for interaktioner*, hvis konkrete udformning afhænger af begivenheder i fremtiden. Det er svært at afgøre, hvornår der er tale om en relation, men Hinde præciserer:

“A relationship exists only when the probable course of future interactions between the participants differs from that between strangers” (Hinde 1979, s.16).

En relation 'akkumuleres' således hver gang parterne mødes, ligesom relationen (blandt andet) formes af tanker om relationen mellem møderne. Det væsentlige i denne sammenhæng er, at en relation altid

rummer en *historie*¹³, der på én gang udvikles via nye møder og samtidig præger disse. Det historiske aspekt skaber kontinuitet og former samtidig parternes *forventninger* til hinanden, hvilket Stern beskriver på følgende måde:

“Relationships are the cumulative constructed history of interactions, a history that bears on the present in the form of expectations actualized during an ongoing interaction, and on the future in the form of expectations (conscious or not) about upcoming interactions” (Stern 1989b, s.54-55).

I mor-barn samspillet er der naturligvis stor forskel på forudsætningerne for at indgå i relationen. For morens vedkommende består relationen af hendes abstrakte repræsentationer af at være sammen med sit barn, forventninger til at være mor, relationen til egen mor osv. (Stern 1995/1997). Når mødre ved hjælp af Murray og Trevarthens (1985, 1986) videotrick uvidende agerer med en forskudt optagelse af deres spædbarn, kunne de, som Bråten påpeger, mobilisere en generaliseret *forestilling* ud fra tidligere erfaringer af at være sammen med barnet, mens barnet, der i 2-måneders alderen endnu ikke har dannet en sådan abstrakt repræsentation, er helt afhængig af det umiddelbare samspil og derfor kun kan vende hovedet nedtrykt bort (Bråten 1998a).

I sin oprindelige 1985-teori, knyttede Stern selv-historie sammen med dannelsen af 'kerneselve' i 2-måneders alderen. Siden har han ændret dette til *selv-sammenhæng*, netop fordi begrebet historie fordrer en fornemmelse af fortid og dennes forbindelse med nutiden, hvilket spædbarnet ikke kan på dette tidspunkt (Stern 1985/2000).

Men som spædbarnsforskningen viser, er identifikation af in-variante træk ved oplevelser en af spædbarnets helt centrale mentale evner, der tidligt fører til en progressiv kategorisering af samspils-erfaring i form af handlingsrepræsentationer (Stern 1989b). Det er således gennem barnets erindring om tidligere samspil, at det opbygger en forventning til nutidige, en forventning der gør variationer og små overraskelser meningsfulde, jævnfør Sterns eksempel med 'nu kommer jeg og kilder dig', eller Bruners lege-formater (afsnit 2.3.1.4).

I den forbindelse er det vigtigt at minde om, at formater og proto-narrative forløb skabes løbende gennem samspillet og derfor får en *personlig udformning*, karakteristisk for netop dén relation. Selvom det overordnede 'tutte-borte' format kan findes i alle (?) forældre-barn samspil, så vil den konkrete udformning og navnlig variationerne være lidt forskellige, når moren leger med barnet, sammenlignet med når faren leger med det osv. Således udvikler relationer karakteristiske samspilsmønstre, forudsigelige for netop dé deltagere.

“Clinically, relationships develop their own predictable patterns. This predictability of

¹³ Det historiske aspekt forstås her som relationens akkumulerede historie, til forskel fra kommunikationens eller interaktionens narrative eller fortællende indhold/forløb.

pattern form a large part of what is characteristic about the relationship” (Stern 1989b, s.52).

I samspil, hvor den ene part har betydelige funktionsnedsættelser, kan det i høj grad være det interaktions-historiske aspekt, der giver den enkelte handling en pragmatisk mening for parterne. En bestemt vending, en bestemt hoveddrejning eller ansigtsudtryk kan referere til en 'privat' (kodet) mening, *som kun de to kender til*. Således danner historien mellem to mennesker en vigtig kontekst i forhold til at forstå hinandens handlinger.

2.8 Kort opsummering

Spædbarnsforskningen har påvist, at *imitation* foregår gensidigt i det tidligste mor-barn samspil, at spædbarnet tidligt husker ansigtsudtryk (forsinket imitation), og at imitationen sammen med *affektivitet* og sans for *timing* danner grundlag for al kommunikation.

Det temporale aspekt gør sig også gældende i *proto-narrative forløb* med spændingsopbygning og klimaks i en balance mellem forventning og temporal overraskelse. De små dynamiske 'fortællinger' i *tid, handlinger og lyd* skaber gensidige *affektive begejstrings-spiraler* som drivkraft i relationen og dermed barnets udvikling. Beskrivelserne af proto-narrative forløb rummer mange henvisninger til musikalske termer, idet både følelsesformer og musikalske former gennemløber ændringsformer i tid.

Allerede 6-uger gamle spædbørn kan deltage i en *timet proto-konversation* med sin mor (og far!). I det tidlige samspil tilrettelægger moren samspillet, så det får en forholdsvis stabil rytme (puls), hvilket gør det lettere for barnet at forudsige 'hullerne' i hendes lyde. Efterhånden som barnet bliver ældre, modnes dets evne til mere *voksen tur-organisering*, hvilket indebærer anvendelse af implicite nonverbale cues, der via stemmeføring, blik og gestik får tur-skiftene til at foregå glidende mellem tur-tagning og tur-givning. I den forbindelse medfører de pragmatiske samarbejdsprincipper blandt andet, at parterne stopper og prøver at 'reparere' tur-samspillet, hvis de kommer til at tale i munden på hinanden (tur-overlapping).

Moren strukturerer eller laver et '*stillads*' (scaffolding) om samspillet, så det er nemt for barnet at deltage. Langsomt overtager barnet selv strukturen, hvorefter moren indfører nye og mere komplicerede (abstrakte) samspilsformer. Men samtidig udvikler mor og barn sammen bestemte *lege-formater*, som 'borte-tit' eller 'nu kommer der en lille mus'. Overordnet set har disse lege-formater en meget ensartet struktur hos alle mor-barn samspil, men ved nærmere eftersyn dukker der karakteristika frem, som er knyttet til netop det specifikke mor-barn par. Skabelsen af fælles formater giver nogle *forudsigelige rammer* om legen, der betyder, at barnet kan opfange de indholdsmæssige og temporale variationer, som moren løbende skaber (jævnfør de proto-narrative forløb).

Det er gennem lege-formater og lignende gentagne samspilsstrukturer, at barnet omkring 9-måneders alderen udvikler evnen til *fælles opmærksomhedsfokus* og begyndende *konventionel kommunikation*. Hvor samspillet før var dyadisk (subjekt-subjekt eller subjekt-objekt), magter barnet nu triadisk

samspil (subjekt-subjekt-objekt), hvor det med præ-symbolsk gestik og lyde intentionelt begynder at rette morens opmærksomhed mod bestemte ting eller hændelser omkring det.

Siden udvikles evnen til *symbolsk som-om leg* og egentlig sproglig formåen i form af begyndende *fortællinger* om begivenheder (scripts). Samtidig sker der en markant udvikling af evnen til at sætte sig i en andens sted, *perspektivtagning*. Således udvikles sprog og symbolsk kommunikation i en pragmatisk kontekst, hvor scripts og formater danner rammer om tolkning af hinandens handlinger.

For at et samspil skal forekomme meningsfuldt, må det indeholde en vis grad af *forudsigelighed* (redundans) for deltagerne. Ifølge informationsteorien betegner *information* mængden af usikkerhed i en situation, så jo mere umodent barnets bearbejdningsevne er, des mere redundant skal samspillet være for at give mening. Samtidig skal forudsigeligheden afbalanceres med *variationer* (information) for at holde barnets interesse fangen. Ifølge Meyer ligger det samme princip til grund for oplevelse af *musikalsk mening*, som han placerer i feltet mellem (den voksne) lytters musikalske forventninger og opstået spænding i forbindelse med noget uventet i musikken.

I forhold til klienter, der ikke har udviklet sprog, kan musikterapeuten ikke vide, hvordan musikkens *semantiske* aspekt opleves, men omvendt kan barnets informative handlinger, spillegestik og vitalitet give et (tolket) praj. Ligeledes kan terapeuten understrege *sin* hensigt med en given musikalsk handling ved hjælp af (spille-) *gestik eller mimik*. Forståelse af nonverbal adfærd kræver dog *afkodning* (oftest analogt), det vil sige kulturelt betinget viden samt forståelse af udtrykket i sin kontekst.

Afhængig af barnets musikalske kodefortrolighed kan musikterapeuten bruge nogle enkle musikalske *syntaktiske koder* som for eksempel kadenceafslutningens form. Endelig kan barn og terapeut sammen opbygge nogle 'private' *pragmatiske koder*, der er meningsfulde netop indenfor deres relationshistorie. En relation danner altid en pragmatisk kontekst til at forstå hinandens handlinger, men navnlig i samspil, hvor den ene har kommunikationsproblemer, er en *fælles opbygget* ramme om samspillet en forudsætning for, at det er muligt at 'læse' hinandens handlinger som intentionelle og meningsfulde indenfor den 'lokale' kontekst.

Kapitel 3

Børn med autisme og mental retardering

3.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

I dette kapitel præsenteres afvigende udviklingstræk hos børn med typisk autisme set i lyset af normaludviklingen, præsenteret i kapitel 2. Omfattende viden på begge områder er af afgørende betydning for en nuanceret forståelse af det autistiske barns¹⁴ handicap i forhold til at indgå i sociale relationer. For eksempel kan man ikke forudsætte dén sociale og intersubjektive interesse bag det autistiske barns handlinger, som man finder hos langt yngre normale spædbørn, samtidig med at barnet med autisme kan have færdigheder på andre områder, der er næsten alderssvarende (eller sågar over). Denne viden er væsentlig for forståelsen af musikterapiens virkefelt og ganske enkelt en forudsætning for at kunne analysere musikterapeutiske samspil med disse børn med en vis ræson.

Dette kapitel koncentrerer sig om (typisk) autisme, men da langt de fleste børn med autisme samtidig har en mental retardering, og da forskningslitteraturen jævnligt anvender børn diagnosticeret med mental retardering uden autisme som kontrolgruppe for undersøgelserne, bliver dette felt også beskrevet omend indirekte. Ved siden af den normale udvikling, beskrevet i kapitel 2, vises der dermed et spænd i social formåen, indenfor hvilket det er muligt at analysere samspil med børn med betydelige funktionenedsættelser - med eller uden autisme.

I det første hovedafsnit (3.2) beskrives den autistiske udviklingsforstyrrelse i overordnede træk med hensyn til diagnostiske kriterier, forekomst, mulige årsager, forekomst af mental retardering osv. Herefter følger en gennemgang af afvigende træk i den intersubjektive og kommunikative udvikling hos børn med autisme (afsnit 3.3) efterfulgt af et afsnit om, på hvilken måde de tidlige samspilsformer imitation, affektivitet, tur-tagning og format-dannelse er afvigende (afsnit 3.4). Begge afsnit skal læses i lyset af normaludviklingen gennemgået i forrige kapitel (primært afsnit 2.3). I det følgende afsnit (3.5) fokuseres der på 'den anden side' af dyaden, det vil sige, hvad det typisk gør ved forældre/voksne at være i et samspil med et barn med autisme, samt på hvilken måde samspillet kan tilrettelægges, så det styrker barnets sociale interaktion. Kapitlet afsluttes med en kort opsummering (afsnit 3.6).

3.2 Generelt om den autistiske udviklingsforstyrrelse

Autisme er en *udviklingsforstyrrelse*, der på gennemgribende måde rammer sociale, kommunikative og forestillingsmæssige områder og som medfører stereotype aktiviteter eller rigtigt snævre interesser.

¹⁴ Et barn *har* autisme, hvorfor det ikke er korrekt at skrive 'det autistiske barn'. Navnlig i forbindelse med ejefald bliver sproget dog meget kluntet, hvis man fastholder det korrekte udtryk, hvorfor jeg veksler mellem de to udtryk.

Man anser i dag autisme for at være biologisk betinget men har ikke på nuværende tidspunkt kunnet påvise en bestemt årsagssammenhæng, hvorfor autisme udelukkende diagnosticeres ud fra *adfærdsmæssige afvigelser* hos barnet. Den afvigende udvikling starter indenfor de første 3 år af barnets levetid, og det er typisk i forbindelse med mangelfuld sprogudvikling, at man konstaterer, at barnet ikke udvikler sig normalt. Ofte har forældrene dog allerede inden dette tidspunkt haft en fornemmelse af, at der er noget galt.

Autisme kaldes af gode grunde for en *gennemgribende* udviklingsforstyrrelse, da autisme har indflydelse på så mange grundlæggende felter i det menneskelige sind (tilnærmelsesvis oversættelse af det engelske 'mind'), at der ikke alene er tale om en *forsinket* udvikling, der er standset på et bestemt udviklingsstrin som hos børn med mental retardering, men derimod om en *ujævn udviklingsprofil* med et meget *specifikt mønster af sociale og kommunikative afvigelser*.

Schuler, Prizant og Wetherby (1997) giver som eksempel en dreng med autisme, hvis sociale og kommunikative kunnen var på et præ-intentionelt niveau svarende til 6 måneders alderen (jævnfør afsnit 2.2), samtidig med at han havde udviklet kundskaber om genstande og rumlige relationer svarende til en 9-årigs. I de ujævne udviklingsprofiler er der således et skarpt skel mellem evner, der er knyttet til *socio-kommunikative* færdigheder, og evner der ikke er det. Hvor et barn med Downs syndrom udvikler empatiske evner svarende til dets øvrige mentalalder, så har et barn med autisme grundlæggende og specifikke vanskeligheder på dette felt. Det samme barn kán have kognitive evner langt over barnet med Downs syndrom, men som nævnt har de fleste personer med autisme dog samtidig en mental retardering.

I de følgende afsnit beskrives i korte træk den historiske udvikling af forståelsen af autisme, efterfulgt af de nuværende diagnostiske kriterier. Herefter præsenteres mulige biologiske årsager til autisme, efterfulgt af et afsnit om forekomst af mental retardering. Afsnit 3.2 afsluttes med en præsentation af teoretiske overvejelser over, hvori det primære i de autistiske funktionsforstyrrelser består.

3.2.1 En kort historisk oversigt

Det var først i midten af 1800-tallet, at psykiatere overhovedet begyndte at beskæftige sig med sindsygdomme hos børn, og langt op i 1900-tallet anvendte man stadig voksenpsykiatriens skizofreni-begreb i fagartikler om børn, man i dag ville give diagnosen autisme (Haracopos 1988).

Skønt forskellige tiltag inden, angives den egentlige faglitterære start at være i 1943, hvor den amerikanske børnepsykiater Leo Kanner beskrev en gruppe børn, hvis lidelse han adskilte fra tidligere beskrivelser af børneskizofreni, og som han valgte i stedet for at kalde "autistiske forstyrrelser af affektiv kontakt" (Kanner 1943/1996, s.97). Året efter, og uden kendskab til Kanners arbejde, offentliggjorde den østrigske børnelæge Hans Asperger en doktordisputats om en gruppe børn, han

kaldte for 'autistiske psykopater' ¹⁵ (Asperger 1944/1996, s.21). Skønt forskelle i deres opfattelse af børnene, var de begge optaget af børnenes akavethed i forhold til sociale samspil. I dag er der enighed om, at det var to forskellige men beslægtede grupper børn, Kanner og Asperger beskrev (Kristiansen 1998).

Et fællestræk ved Kanners og Aspergers beskrivelser var, at de antog, at børnene var godt begavede, også selvom nogle af de børn, Kanner beskrev, ikke havde udviklet sprog. Opfattelsen af, at personer med autisme har en særlig og 'skjult' intelligens har længe været fremherskende, vel sagtens fordi en del har 'lommer' af særlige talenter (fransk savant), så som at kunne huske alle numre i en telefonbog og deslige (Rimland 1978). Problemet er, at den samme person kan have meget svært ved at bruge sin omfattende specialviden i en konkret dagligdags situation som for eksempel at ringe til købmanden. I dag opfatter man ikke personer med autisme som specielt begavede, tværtimod regnes omkring 75% af børn med den autismeform, Kanner beskrev, for at have en mental retardering i varierende sværhedsgrad (APA 1994).

Det var navnlig epidemiologiske undersøgelser, der viste, at 'typisk' autisme og mental retardering ofte følges ad. Herhjemme var det den danske børnepsykiater Birthe Høeg Brask, der gennem en række undersøgelser i 1960'erne konkluderede, at 'børnepsykose' var langt mere udbredt end tidligere antaget, blandt andet fandt hun en del fejlagnostiserede personer med autisme indenfor den daværende åndsvageforsorg (Haracopos 1988). I forlængelse heraf fandt Haracopos og Kelstrup et kontinuum af psykotisk adfærd i en undersøgelse af 392 børn på danske institutioner for mentalt retarderede. De undersøgte kategorier var indenfor områderne kommunikation og social kontakt, samt bizar adfærd (Haracopos and Kelstrup 1978).

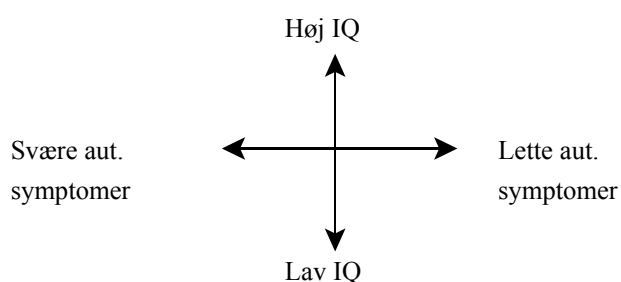
I England udførte Lorna Wing og Judith Gould en omfattende epidemiologisk undersøgelse, hvor de i et udvalgt London-distrikt undersøgte samtlige børn under 15 år, der havde en form for fysisk eller psykisk udviklingsforstyrrelse eller markant afvigende adfærd (Wing and Gould 1979). Ligesom Haracopos og Kelstrup undersøgte de gruppen for udbredthed og grader af (1) forringet social interaktion, (2) sprogabnormaliteter og (3) gentagen stereotyp adfærd. Målet var at få beskrevet kvaliteter og mønstre i, hvordan disse træk forekom i forhold til hinanden - sammenholdt med mental retardering.

Konkret sammenlignede Wing og Gould en gruppe *socialt dårligtfungerende* børn, hvoraf halvdelen havde en svær mental retardering, med en gruppe af *socialt velfungerende* børn med svær mental retardering. I begge grupper fandt de afvigende sprog og stereotyp adfærd, men i gruppen af de socialt velfungerende børn var problemerne langt mindre end i den anden gruppe, og desuden blev problemerne gradvist mindre jo *mindre* retarderet barnet var. I gruppen af socialt dårligtfungerende (autistiske) børn tegnede der sig et andet mønster, idet *selv de mest intelligente vedblev med at have*

¹⁵ Søren Kristiansen, der har oversat og kommenteret artiklen, anfører, at datidens forståelse af psykopati svarer til nutidens forståelse af begrebet personlighedsforstyrrelse.

problemer på alle tre områder, for eksempel med en meget stereotyp måde at lege på uden laden-som-om symbolske træk (Wing & Gould 1979).

Med deres undersøgelse viste Wing og Gould, at der ved autisme er tale om en *triade af forstyrrelser* og ikke tre enkeltstående handicaps. Desuden har Wing siden pointeret, at autisme udvikler sig indenfor et *spektrum* af forskellig sværhedsgrad og intelligens, se figur 3.1 (Wing 1996/1997). Undersøgelsen har siden sat sit tydelige præg på de internationale retningslinier for diagnosticering af autisme, man anvender i dag; henholdsvis ICD-10 og DSM-IV, som jeg vender tilbage til senere.



Figur 3.1 Spektrum mellem høj-lav IQ samt svære versus lette symptomer (efter T. Wigram, personlig kommunikation, 1998)

I løbet af 1980'erne og 1990'erne er mængden af forskning og faglitteratur om autisme eksploderet. Det skyldes dels en stor interesse blandt fagfolk for at beskrive og definere dette gådefulde syndrom, men også at andre forskningsgrene bruger autisme til at sætte forskellige menneskelige udviklingstræk i perspektiv. Som den danske psykolog Anegen Trillingsgaard påpeger, er forståelse af autisme en nøgle til at forstå noget helt centralt i det menneskelige sind, "nemlig en tilbøjelighed til at dele opmærksomhed og følelsesmæssige oplevelser med andre samt evnen til at forstå de sociale betydninger, der ligger ud over det fysisk perciperbare" (Trillingsgaard 1994, s.82-83). De autistiske børns afvigende sociale udvikling kan således fortælle en del om forudsætningerne for normal social udvikling. Omvendt er det naturligvis nødvendigt at kende til den tidlige normaludvikling, for at kunne vurdere, hvad der er afvigende adfærd (Howlin 1986).

3.2.2 Diagnostiske kriterier for autisme

I dag kan man (endnu) ikke diagnosticere autisme ud fra medicinske kriterier, derfor er det alene ud fra afvigende adfærd hos barnet, at man kan afgøre, om der er tale om autisme. Der er indbyrdes overensstemmelse mellem de diagnosticeringskriterier, der er beskrevet i henholdsvis *ICD-10* (International Classification of Diseases, 1992-94) fra World Health Organization og *DSM-IV* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994) fra American Psychiatric Association, dog er DSM-IV mere detaljeret i sin beskrivelse af adfærdstrækkene. I Danmark bruger børnepsykiatere ICD-10 til klinisk diagnose.

Triaden af funktionsforstyrrelser, stadfæstet i Wing og Goulds undersøgelse, skinner igennem i begge diagnosticeringssystemer, idet der begge steder fokuseres på kvalitative forstyrrelser i *socialt samspil, kommunikation* samt *stærkt indsnævrede, repetitive og stereotype adfærdsmønstre*¹⁶. Endelig pointeres det, at barnets *fantasiprægede leg* er forsinket eller stærkt afvigende (WHO 1992-94; APA 1994).

Den engelske musikterapeut Tony Wigram, der i mange år har arbejdet med assessment og diagnosticering af førskolebørn på The Harper House Children's Service, London, har lavet en oversigt, der viser de grundlæggende karakteristika ved det autistiske kontinuum med udgangspunkt i Wing's triade samt DSM-IV og ICD-10. Oversigten (3.1) viser karakteristika fra henholdsvis de sværeste og mildeste former for autistiske forstyrrelser (Wigram 1999a). Da autisme er en udviklingsforstyrrelse, udviser yngre børn typisk de sværeste autistiske symptomer, mens symptomerne gradvist bliver mildere med alderen, afhængig af hvor svær en autismegrad der er tale om. Således sker der hos *nogle* børn et skift omkring 5-7 års alderen, mens andre udviser 'tidlige' svære former for autistiske symptomer *langt op i barndommen*. Uanset sværhedsgrad af symptomer er der hos alle personer med autisme dog fortsat vedvarende og markante problemer indenfor triade-funktionerne (Howlin 1986; Jørgensen 1993).

I det følgende gennemgås den afvigende adfærd i generelle træk, hovedsageligt ud fra DSM-IV (APA 1994), der i sagens natur fokuserer på afvigende adfærdstræk, der kan tegne et diagnostisk billede af et *småbarn*, hvor der er mistanke om en autisme.

Forstyrrelse i *social interaktion* kan vise sig som markante afvigelser i brug af øjenkontakt, ansigtsudtryk og gestik til at regulere social interaktion og kommunikation, sådan som tur-tagning for eksempel er afhængig af (jævnfør afsnit 2.6). Barnet med autisme viser sjældent spontant noget frem eller peger på noget af interesse for at *dele* sin glæde, interesse eller oplevelse med andre. Det involverer nok andre i sine aktiviteter men oftest blot som redskaber eller 'mekaniske' hjælpere. Således er der en markant mangel på social eller affektiv *gensidighed*, ofte mangel på interesse for andre børn (herunder søskende) og navnlig markant manglende forståelse for andres følelser eller behov.

Forstyrrelse i *kommunikation* kan vise sig ved manglende eller stærkt forsinket sprogudvikling uden forsøg på at kompensere for det ved brug af gestik eller mimik. Hos de børn, der udvikler talesprog, anvendes det ofte stereotyp, idiosynkratisk eller repetitivt (ekkolali). Prosodien kan være særegen med hensyn til tonehøjde, intonation, talehastighed, styrke, rytme eller tryk, så barnet for eksempel taler med en monoton stemme eller med et spørgende (stigende) tonefald i slutningen af alle sætninger. Ofte gentages ord eller sætninger som remser uafhængig af mening eller kontekst. Eller sproget bruges særegent, så det kun forstås af mennesker, der kender netop dette barns specielle kommunikations-

¹⁶ Wings triade beskriver afvigelser indenfor socialt samspil, kommunikation og *fantasibetonet leg* (Wing 1996/1997), mens Wing og Goulds undersøgelse fokuserede på afvigelser i forhold til socialt samspil, kommunikation og *stereotyp adfærd* (Wing and Gould 1979). Forskellen skyldes, at Wing opfatter den stereotype leg som en 'erstatning' for manglende fantasi. Desuden findes stereotyp adfærd også hos personer med mental retardering, mens manglende som-om-leg er et autismespecifikt træk.

facon. Generelt er barnets receptive sprog (sprogforståelse) dårligere end dets ekspressive sprog (ordforråd), så barnet ikke forstår simple spørgsmål, anvisninger eller jokes.

Barnet med autisme deltager sjældent i varierede, *spontane som-om-lege* eller i sociale imitative lege svarende til alderstrinnet. Ofte har barnet heller ikke været engageret i simple imitationslege som spæd eller har kun deltaget på en mekanisk måde eller udenfor en naturlig kontekst (APA 1994). Når barnet

Væsentlige karakteristika

1. Forstyrrelse i social interaktion (samspil)

Sværeste form: Fjernhed, ligegyldighed overfor andre

Mildeste form: Spontan men uhensigtsmæssig eller sær henvendelse til andre

2. Forstyrrelse i social kommunikation

Sværeste form: Mangel på ønske om at kommunikere med andre

Mildeste form: Problemer med den sociale anvendelse af sproget i to-vejs-samtale

3. Forstyrrelse i forestillingsevnen

Sværeste form: Mangel på imiterende eller laden-som-om leg

Mildeste form: Ingen forståelse af hensigten med social samtale, med fiktion eller poesi

Denne triade er sædvanligvis fulgt af:

4. Gentagne stereotype aktiviteter

Simple former: Finger-flagren, snurren med ting, berøring af bestemte tøjstykker, trippen

Komplekse former: Læggen ting op på linie, ordne dem, samle dem, insistere på bestemte rutiner, gentagelse af spørgsmål

Variierende karakteristika (almindelige men ikke væsentlige for diagnosticering)

Sprogproblemer: Fra intet sprog til grammatisk korrekt men alt for bogstaveligt sprogbrug eller mangelfuld kontrol af stemmens toneleje, styrke, intonation

Abnorme sensoriske reaktioner: For eksempel sær reaktion i form af ligegyldighed, ubehag, fascination eller overreaktion i forhold til lyde, visuelle stimuli, smag, dufte, smerte, kulde

Motoriske problemer: For eksempel problemer med at imitere bevægelser, tendens til at forveksle venstre-højre, bagved-foran, op-ned. Hopper, rokker, flagrer eller laver sære positurer eller gangarter.

Uhensigtsmæssige følelsesmæssige reaktioner: For eksempel mangel på frygt ved reel fare, voldsom frygt for harmløse ting, ler, græder eller skriger uden nogen åbenlys grund.

Specielle evner: For eksempel usædvanlig hukommelse eller evner i forhold til musik, tegning, matema-

Oversigt 3.1 Det autistiske kontinuum. Oversigt af Tony Wigram (1999a, s.10, min oversættelse)

håndterer legetøj eller andre genstande, kan det udelukkende være for at opnå en fysisk sansestimulation. Nogle bruger legetøjet funktionelt (drikker af dukkekoppen, jævnfør afsnit 2.3.3) men ikke som en del af en fantasibetonet iscenesættelse (Wing 1996/1997). I stedet udviser barnet *bestemte gentagne og stereotype adfærdsmønstre, interesser og aktiviteter*. Det kan være stereotype og repetitive bevægelser (som at vifte med hånden eller rokke kroppen frem og tilbage), tvangspræget fastholden

af specifikke, formålsløse ritualer (som at lægge legetøj i en bestemt rækkefølge), eller vedvarende optagethed af en bestemt interesse, ekstrem enten i intensitet eller indhold. Barnet udviser en kraftig modstand mod forandringer i disse rutiner og kan bryde ud i stærk affekt ved selv små ændringer. (Som det fremgår af afsnit 3.2.1, ses stereotyp adfærd også ved andre diagnostiske billeder, så som mental retardering eller stærk deprivering.)

Der er varierende tidspunkt for, hvornår symptomerne begynder at dukke op, men overordnet set viser den (typiske) autistiske udvikling sig, inden barnet fylder 3 år (APA 1994). Nogle forældre fortæller om afvigelser allerede tidligt efter fødslen, mens andre beskriver en helt normal udvikling indtil omkring 18 måneders alderen, hvorefter barnet i løbet af relativ kort tid mister allerede erhvervede sociale og kommunikative evner (Osterling & Dawson 1994; Volkmar, Carter et al. 1997). I de fleste tilfælde viser de første symptomer sig dog omkring 1 års alderen, selvom det oftest først er noget senere, at man endeligt kan fastslå diagnosen.

De autismespecifikke adfærdstræk, der er beskrevet i henholdsvis ICD-10 og DSM-IV, gør det muligt at stille diagnosen i 2-3-års alderen. Men som Trillingsgaard påpeger, er kriterierne ikke specielt velegnede til at finde afvigende adfærdstræk hos *spædbørn*, selvom man regner med, at det *trænede øje* vil kunne opfatte autistiske adfærdstræk langt før (typisk i forbindelse med tidspunktet for udviklingen af sekundær intersubjektivitet i 9-måneders alderen, se senere afsnit). Efterhånden som spædbarnsforskningen får kortlagt den tidlige normaludvikling, er der derfor håb for, at de diagnostiske redskaber til at opfange afvigende adfærd vil rykke frem til et tidligere tidspunkt (Trillingsgaard 2000).

Ligesom den afvigende udvikling starter på forskelligt tidspunkt, udvikler de autistiske symptomer sig også med forskellig styrke og med forskelligt forløb hos det enkelte barn, hvilket netop har fået Wing (1996/1997) til at tale om et *spektrum* eller *kontinuum* af autistiske forstyrrelser. Inden for dette er der dog visse grupperinger, der skiller sig diagnostisk ud, så som (1) 'typisk autisme', der tidligere blev kaldt infantil eller Kanner's autisme, (2) 'atypisk autisme', der skiller sig ud ved et senere begyndelsestidspunkt mellem 3- og 5-års alderen eller ved ikke at udvise forstyrrelser på alle områder, der er karakteristiske for typisk autisme, (3) børn med Asperger's syndrom, der overordnet set svarer til den gruppe børn Hans Asperger beskrev i 1944 og (4) 'disintegrativ forstyrrelse', der indebærer en fremadskridende regression af hjernefunktioner, hvor den autistiske adfærd ifølge Wing ses i en bestemt fase af forløbet (Wing 1996/1997). Diagnoserne typisk og atypisk autisme samt disintegrativ psykose optræder blandt de børn, der indgår i denne afhandling (se oversigt 5.1 i afsnit 5.3.1).

3.2.3 Forekomst og mulige biologiske årsager til autisme

Der hersker nogen uenighed om hyppigheden af autisme afhængig af undersøgelsesmetoderne og de anvendte diagnostiske kriterier. I DSM-IV angives, at mellem 2-5 personer ud af 10.000 udvikler *typisk autisme*, kønsmæssigt fordelt med omkring 4-5 drenge for hver pige. En del undersøgelser har dog vist en markant højere forekomst, som naturligvis bliver endnu højere, hvis man inddrager alle grupperingerne af de autistiske forstyrrelser (jævnfør Gillberg 1993; Trevarthen, Aitken et al. 1998).

Man er i dag enige om, at autisme skyldes forskellige men ikke afklarede *genetiske afvigelser, neurologisk dysfunktion og/eller beskadigede områder i hjernen*, der hver især og kombineret giver sig udslag i den karakteristiske række af adfærdsmæssige afvigelser hos barnet. Der er fundet overrepræsentation af autisme hos børn med kromosomafvigelser som for eksempel fragilt X syndrom, i forbindelse med andre genetisk betingede tilstande som tuberøs sclerose eller neurofibromatose, samt i forbindelse med virusinfektioner som for eksempel røde hunde hos moren under svangerskabet (jævnfør Gillberg 1993; Lord and Rutter 1994). Autismen forekommer statistisk set hyppigere hos søskende, og i en samlet tvillingundersøgelse i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige fandt man en markant højere forekomst af autisme hos enæggede tvillinger fremfor tveæggede, hvilket tydeligt indikerer, at der også er en genetisk faktor (Steffenburg, Gillberg et al. 1989).

Mental retardering følger ofte med autisme, idet 75% af alle personer med autisme samtidig har mental retardering, heraf de 50% i middel til svær grad (udbydes nedenfor). Omtrent 20% har haft epileptiske anfald inden 3-års alderen, og endnu 15-20% får epilepsi i puberteten eller senere (Gillberg 1993). Undersøgelser af hjernens elektriske svingninger ved hjælp af EEG (Elektro Encefalo Grafi) har således vist markante afvigelser hos en del personer med autisme (selvom EEG langt fra kan afsløre alle former for epilepsi). Også CT-scanning, MRI-scanning og PET-scanning afslører såvel strukturelle hjerneafvigelser som neuro-kemiske afvigelser hos en del personer med autisme¹⁷. Sammen med de genetiske og medicinske tilstande viser disse fund, at man kan finde afvigelser i hjerne og hjernefunktioner hos langt størstedelen af personer med autisme (se oversigter hos Gillberg 1993; Trevarthen, Aitken et al. 1998). Dog er der stadig mange åbne spørgsmål, der skal besvares, før man kan kortlægge sammenhængen mellem disse afvigelser og det kliniske billede. Kunsten er at kunne skelne autismspecifikke hjernemæssige afvigelser fra afvigelser, der ses ved andre patologiske forstyrrelser, endside ved personer, der fungerer normalt. Opsumerende er der dog grund til at formode, at forskellene i starttidspunkt, i sværhedsgrad og i det konkrete autistiske udviklingsforløb afhænger af, hvornår og hvor afvigelse optræder i hjernen, men at der samtidig må være nogle overordnede mønstre i afvigelse, der giver de velkendte funktionsforstyrrelser indenfor det autistiske spektrum (Trevarthen, Aitken et al. 1998).

3.2.4 Autismen og mental retardering

Da alle børn, der indgår i afhandlingen, har en mental retardering, opridser jeg i det følgende afsnit kort forholdet mellem autisme og mental retardering, men først lidt om mental retardering som sådan.

ICD-10 beskriver mental retardering som en tilstand af fastlåst eller forsinket udvikling af sindet (eng. the mind), karakteriseret ved svækket udvikling af evner, der *bidrager til det samlede intelligensniveau, det vil sige de kognitive, sproglige, motoriske og sociale evner og færdigheder*. Stereotypier

¹⁷ CT-scanning (computerized axial tomography) viser forholdet mellem cellefyldte og væskefyldte områder i hjernen, MRI-scanning (magnetic resonance imaging) synliggør neuralt væv og kan således afsløre læsioner, mens PET-scanning (positron emission tomography) blandt andet måler hastigheden, hvormed glukose forbruges i specifikke hjerneområder (Kristiansen 1998).

forekommer ofte hos personer med de sværeste grader af mental retardering (WHO 1992-94).

Intelligenskvotienten skal være omkring 70 eller derunder, før man bruger diagnosen mental retardering (se oversigt 3.2). Men diagnosen udgøres ikke af en lav intelligenskvotient alene, da også (navnlig) vurdering af det generelle funktionsniveau inddrages (APA 1994). Således er det langt oftere et lavt funktionsniveau, end en lav IQ, der udgør de symptomer, der leder tanken hen mod mental retardering hos et barn, ligesom man i dansk praksis som regel nøjes med en *generel vurdering af barnets samlede funktionsevne*, når et barns IQ regnes under 70.

Let mental retardering	IQ fra 50-55 til omkring 70
Middel mental retardering	IQ fra 35-40 til 50-55
Svær mental retardering	IQ fra 20-25 til 35-40
Dyb mental retardering	IQ under 20-25

En sidste kategori, blot kaldet 'mental retardering', reserveres til tilfælde, hvor der er en stærk formodning om retardering, men hvor det ikke er muligt at stadfæste graden, enten på grund af for lavt funktionsniveau, manglende samarbejdsevne eller for ung alder til at gængse test kan anvendes.

Oversigt 3.2 Grader af mental retardering

Som nævnt skønnes det, at omkring 75% af alle personer med autisme samtidig har en mental retardering, heraf 50% i middel, svær eller dyb grad. Som blandt andet Wing og Gould's (1979) undersøgelse viste, er der omvendt mange personer med mental retardering, der udvikler *autismelignende adfærdstræk*, jo sværere retarderingsgrad des flere. Betegnelsen 'autistiske (adfærds-)træk' er ret elastisk og omfatter alt fra social tilbagetrækning til stereotyp eller ritualiseret adfærd. I forhold til børn med svær-dyb mental retardering kan det i visse tilfælde være svært at vurdere, hvilket handicap, der er det primære, før barnet når en vis alder.

Omvendt er der naturligvis mange personer med mental retardering, der ikke udviser autistiske adfærdstræk, som for eksempel børn med Downs syndrom, der af samme grund ofte bruges som kontrolgruppe i forskningslitteraturen omkring autisme.

3.2.5 Forskellige teorier om de autistiske funktionsforstyrrelser

Sideløbende med forskning på det neurologiske område, fremsættes der jævnligt nye hypoteser og teorier, der forsøger at forklare sammenhængen mellem de hjernemæssige afvigelser og de karakteristiske autistiske funktionsforstyrrelser. Det er blevet til en forbløffende mængde forskelligartede teorier, hvoraf nogle søger at forklare sammenhængen med en enkelt psykologisk defekt, mens andre indkredser problematikken mere bredt (se gennemgange hos Trillingsgaard 1994; Kristiansen 1998).

Inden man fandt frem til, at autisme måtte udspringe af biologiske årsager, blev der fremsagt forskellige psykogenetiske teorier. Det nok mest kendte 'vildskud' på stammen kommer fra Kanner selv, der fandt det sandsynligt, at den autistiske udvikling kunne skyldes en kølig holdning hos moren (Kristiansen 1998)! Dette synspunkt frafaldt han senere, hvilket dog ikke har forhindre, at teorien om 'køleskabsmødre' har overlevet langt op i halvfjerdserne til stor skade for de i forvejen hårdt prøvede forældre.

Jeg vil ikke kommentere den historiske teoriudvikling yderligere, men i stedet *opridse* nogle tendenser i mere nutidige forklarings-paradigmer.

Der er fundet en række perceptionsvanskeligheder hos børn (og voksne) med autisme, samt vanskeligheder ved at bearbejde information. Nogle forskere mener, at det er *selve sanseopfattelsen*, der er skadet, mens andre mener, at det snarere er evnen til *kognitivt at bearbejde og dermed tolke sanseindtryk* til meningsfulde enheder, knyttet til processer, der tolker indtryk ud fra tidligere erfaring. Blandt fortalere for den sidste teori finder man navnlig den engelske autismeforsker Uta Frith, der forbinder autisme med en dysfunktion i centrale hjerneprocesser, der specielt angår *stræben mod sammenhæng*. Ifølge Frith forbliver perceptioner hos personer med autisme fragmenterede - hvilket fører til rækken af meningsløse aktiviteter - fordi evnen til at bearbejde informationer til et sammenhængende hele er stærkt begrænset (Frith 1989/1992). Denne tese fokuserer på autistiske personers manglende brug af kontekst til at tolke et indtryk, hvilket synes at være evident, men omvendt er der forskningsresultater, der peger på meget afvigende fysiske reaktioner på sansestimuli, herunder auditive stimuli, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 3.3.1.1.

Frith har også været en af hovedpersonerne i den nok mest omdiskuterede teori indenfor autismefeltet, nemlig hypotesen om, at de karakteristiske autistiske funktionsforstyrrelser skyldes en manglende kognitiv udvikling af en *Teori-om-det-Mentale*, herefter kaldet ToM (jævnfør afsnit 2.3.4). Det var Simon Baron-Cohen, Alan Leslie og Uta Frith, der i første omgang bragte ToM-hypotesen ind i autismeforskningen med teorien om, at manglende ToM-dannelse er *årsagen* til den autistiske symptomrække, hvilket forklarer specifikke problemer i forhold til meta-repræsentationer og forestillinger om andres tanker (Baron-Cohen, Leslie et al. 1985). Det grundlæggende undersøgelsesdesign i ToM-forskningen bliver præsenteret i afsnit 3.3.4.

Hypotesen har stor gennemslagskraft som forklaring på selv højt fungerende autistiske personers grundlæggende manglende indsigt i, at andre mennesker har et indre mentalt liv med tanker, formodninger, holdninger, følelser osv., der styrer deres handlinger. Der er således almen enighed om, at personer med autisme har svært ved 'mind-reading' og 'mentalisering'. Autismeforskere har dog løbende diskuteret ToM-hypotesens generelle anvendelighed i forhold til at forklare sammenhængen mellem afvigelser i den *tidlige* affektive, sociale og kommunikative udvikling og *senere* manglende forestillingsevne, perspektivtagning, indlevelse og evne til at forstå andres hensigter (Rogers & Pennington 1991; Bruner & Feldman 1993; Hobson 1993; Meltzoff & Gopnik 1993; Mundy, Sigman et al. 1993; Trevarthen, Aitken et al. 1998).

Den amerikanske forskergruppe omkring Marian Sigman og Peter Mundy (1993) har påvist markante vanskeligheder ved 'fælles opmærksomhedsfokus' hos personer med autisme, hvilket opfattes som et tidligt tegn på manglende udvikling af ToM, da netop fælles opmærksomhedsfokus forbindes med begyndende evne til at læse andres intentioner (jævnfør afsnit 2.3.2). Sigman og Mundy er dog langt fra enige med Baron-Cohen og andre i deres fokus på en ren kognitiv forklaringsramme for autisme (og normal udvikling) og argumenterer i stedet for en *socio-kommunikativ indfaldsvinkel* til forståelse af autisme. Således pointerer de, at evnen til fælles opmærksomhedsfokus både har et kognitivt og et affektivt aspekt. Hvor normale spædbørn smiler begejstret til moren, når de peger på noget, hun skal se, finder man sjældent denne affektivitet hos børn med autisme. Sigman og Mundy mener derfor, at børn med autisme har en *medfødt* forstyrrelse i forhold til at udtrykke og være i en affektiv kontakt, hvilket medfører, at barnet senere ikke er motiveret til at dele opmærksomheden med andre og derfor heller ikke udvikler mentale forestillinger om andre (Mundy & Sigman 1989; Mundy, Sigman et al. 1993). Forskning i fælles opmærksomhedsfokus bliver præsenteret i afsnit 3.3.2.

Hvor Sigman og Mundy hævder en vanskelighed i forhold til at *udtrykke* affekter, så formoder den engelske forsker Peter Hobson (1993) ud fra en *percepto-affektiv* vinkel, at personer med autisme specielt mangler evnen til at opfatte (percipere) og begrebsliggøre (konceptualisere) affektive eller interpersonelle udtryk. Med henvisning til Trevarthen forbinder han den manglende forståelse af emotionalitet med en *forstyrret primær intersubjektivitet* hos børn med autisme, der blandt andet medfører en manglende evne til emotionel smitte. Den autistiske persons mind-*blindhed* og mind-*døvhed* opfatter Hobson som meget bogstavelige *perceptuelle* vanskeligheder, der skyldes en manglende affektiv-kognitiv-måltrettet forbindelse hos personer med autisme (Hobson 1993). Forskning på det affektive område præsenteres i afsnit 3.4.2.

I tråd med Hobson og med henvisning til såvel Sterns og Trevarthens teorier, fokuserer Sally Rogers og Bruce Pennington (1991) på *forstyrrelse af den interpersonelle koordination og intersubjektivitet*. Det specifikke ved teorien er, at Rogers og Pennington inddrager *imitationsforskningen* indenfor autismeområdet, der fra mange sider har vist stærkt forsinket eller mangelfuld evne til at imitere hos (små-)børn med autisme. Ud fra antagelsen om, at tidlig dialog gennem imitation og delt vitalitetsaffekt spiller en afgørende rolle for spædbarnets evne til at knytte sig til andre, går Roger og Penningtons teori i korthed ud på, at uden tidlig imitation skabes der ingen selv-andre overensstemmelse (jeg gør som dig), dermed heller ingen affektiv deling af følelsestilstande og sluttelig ingen intersubjektiv deling eller teori om andres mentale processer (Rogers & Pennington 1991). Imitationsforskningen præsenteres i afsnit 3.4.1.

Pointen ved Sigman & Mundy's, Hobsons og Rogers & Penningtons teorier er, at de søger at finde den afvigende udvikling, dér hvor den viser sig, nemlig i *relationen* til andre mennesker. Og da relationer altid har et affektivt aspekt, finder disse forskere det ikke meningsfuldt at søge efter en *isoleret* kognitionsdefekt hos barnet uafhængig af evnen til at *swinge med* eller *tune sig affektivt* ind på andre mennesker. Omvendt er styrken ved Friths og Baron-Cohen et al.'s kognitive indfaldsvinkel (og forskning), at den har formået at beskrive nogle autismespecifikke afvigelser meget præcist selv hos

yderst højt fungerende personer med autisme. Det er dog vigtigt at pointere, at disse forskere er *enige i*, at personer med autisme har problemer på *samtlig*e nævnte områder, således henviser forskerne indbyrdes til hinandens resultater. Uenigheden går udelukkende på, hvilke træk der fremhæves som primære, hvilket har rod i forskelligt udviklingsteoretisk udgangspunkt. For, som det fremgår, beskæftiger teorierne sig med *stadig tidligere træk* i normaludviklingen; fra Teori-om-det-Mentale, til den tidlige imitation synlig lige efter fødslen (jævnfør afsnit 2.3.1.1).

Det fascinerende ved den udviklingsteoretiske indfaldsvinkel er, at den giver en *sammenhængende fortælling* om autisme. En sådan søgen efter sammenhæng er meget udbredt blandt forskere og fagfolk, hvilket er naturligt nok, taget det kaos som autisme afstedkommer i betragtning! Man skal dog ikke glemme, at børn med autisme har nogle meget ujævne udviklingsprofiler, hvilket ud over forskelle i udviklingsalder, mental retardering og sværhedsgrad af autistiske symptomer gør fortællingen langt mindre sammenhængende i praksis.

Som musikerapeut vil jeg nødig tage stilling til den primære årsag til de autistiske funktionsforstyrrelser. Omvendt placerer de fleste (danske) musikerapeuter *målet for musikterapien* indenfor det sociale og kommunikative område. Ganske enkelt fordi det er det felt, hvor musikterapien kan tilføre barnet noget, udbygge dets kompetancer og give det nogle udfoldelsesmuligheder, hvor andre faggrupper kan støtte andre felter af barnets udvikling. Dette har for så vidt ikke noget at gøre med, om grunden til autisme er en defekt i kognitiv mindreading eller ej, men at den forskning, der søger at beskrive det social-affektive-kommunikative felt beskriver nogle processer, der er mest *relevante* for den musikerapeutiske *praksis*. Dette præger min indfaldsvinkel til litteraturen, og altså den historie *jeg* fortæller om autisme.

3.3 Den intersubjektive og kommunikative udvikling hos børn med autisme

Med udgangspunkt i den tidlige normaludvikling de første 3-4 år vil jeg i det følgende hovedafsnit beskrive teori og forskning, der fokuserer på de udviklingstræk, der vækker specielt besvær for børn med autisme. Forskningen tager primært udgangspunkt i *børn med typisk autisme* for at få en 'ensartet' gruppe, men virkeligheden er en anden, da der er tale om et spektrum af forstyrrelser. Nogle af vanskelighederne ses endvidere også i forskellig grad hos børn med mental retardering. Afsnittet er opbygget på samme måde som hovedafsnit 2.3 i forrige kapitel, dog med to afvigelser. For det første har børn med autisme specifikke afvigende reaktioner på sansestimuli, ligesom der er en tendens til stereotyper, hvilket kræver særskilte afsnit. For det andet diagnosticeres børnene som regel først i 2-3 års alderen, hvilket betyder at analyser af samspil med imitation, affektivitet, tur-tagning og scripts, formater og proto-narrative forløb af gode grunde først kan finde sted *flere år* efter, at disse tidlige interaktionsformer ses i almindelige mor-barn samspil. Derfor behandles forskning af sådanne samspilsformer i et særskilt hovedafsnit (3.4) efter dette.

3.3.1 De tidligste tegn på afvigende udvikling

Den viden man kan skaffe sig om den tidlige udvikling hos spædbørn, der siden får autismediagnosen,

stammer fortrinsvis fra analyser af forældres tidlige optagelser (hjemmevideo) af deres barn samt af forældreinterviews.

Analyse af hjemmevideo'er af 1-årige børn (typisk fra deres 1 års fødselsdag) viser tegn på afvigende adfærd hos de fleste af de børn, der siden har fået en autismediagnose. Der er (1) mindre eller afvigende *blik-kontakt*, (2) mindre *imitation* samt (3) mindre *opsøgen af social kontakt* sammenlignet med normale spædbørn. Børnene med autisme (4) *smiler* sjældnere i kontakten med forældrene (det 'sociale smil') og (5) svarer i det hele taget sjældnere med *relevante ansigtsudtryk* i forhold til dialogen, (6) ligesom de ikke viser forældrenes *stemmer* speciel opmærksomhed eller (7) reagerer på at høre deres *navn* (Adrien, Lenoir et al. 1993; Osterling & Dawson 1994). Dette er hos 1-årige børn, men langt de fleste forældre, der er blevet interviewet retrospektivt om barnets udvikling igennem det første leveår, fortæller om lignende iagttagelser. Det vigtigste er forældrenes (8) manglende fornemmelse af *gensidighed* i kontakten, det vil sige at børnene (9) virkede *passive* og ikke gav kontakt som forventet, sammenlignet med da deres søskende var i samme alder (DeMyer 1979).

Efter 1-års dagen vokser antallet af symptomer, og de bliver mere intense. I en retrospektiv spørgeskemaundersøgelse sammenholdt Dahlgren og Gillberg svar angående barnets første 2 leveår fra forældre til henholdsvis børn med autisme, børn med mental retardering og normale børn. Forældrene til børn med autisme fortalte især, at (1) barnet virkede *isoleret*, (2) havde et *tomt blik*, og (3) ikke prøvede at opnå den voksnes *opmærksomhed* - alt sammen i modsætning til såvel normale som mentalt retarderede børn (Dahlgren & Gillberg 1989). Dahlgren og Gillbergs undersøgelse viste desuden, at de fleste spædbørn, der senere blev diagnosticeret med autisme, (4) *pludrede mindre* end normale børn i kontakt med forældrene, hvilket dog *ikke* adskilte spædbørn med autisme fra spædbørn med mental retardering. Til gengæld havde forældrene til spædbørn med autisme inden 2-års alderen typisk oplevet (5) *afvigende reaktioner* på auditive stimuli, hvilket forældrene til børn med mental retardering ikke havde (Dahlgren & Gillberg 1989). Videoanalyser af børn i denne alder viser desuden, at børnene med autisme (6) ikke bruger *udtryksfuld gestik*, (7) virker henholdsvis *passivt* eller *hyperaktivt*, (8) ikke udtrykker *emotionelle reaktioner* i forhold til den sociale sammenhæng, og (9) at barnet begynder at indtage *usædvanlige kroppsstillinger og/eller stereotypier* (Adrien, Lenoir et al. 1993).

3.3.1.1 Afvigende reaktioner på sansestimuli

Forældrenes beretninger om deres autistiske barns manglende eller stærkt afvigende reaktion på visse former for stimuli, er forskere i dag enige om, skyldes perceptionsproblemer (skønt uenighed om, på hvilket plan af perceptionsprocessen, der er problemer, jævnfør afsnit 3.2.5). De meget voldsomme reaktioner aftager som regel med alderen, men selv velfungerende voksne med autisme kan have problemer med visse former for lys, lyd, lugte og berøring.

Generelt kan man finde følgende afvigende reaktioner på stimuli hos børn (og voksne) med autisme:

- hypersensitivitet i forhold til visse indtryk (for eksempel bestemte lyde)
- overoptagethed af visse 'ikke-væsentlige' indtryk (blinkende genstande ell. mekaniske lyde)
- hyposensitivitet ell. manglende reaktion på 'væsentlige' indtryk (morens ansigt og stemme)

Hypersensitivitet ses meget ofte, for eksempel reagerer nogle børn med voldsom uro og skrig ved lyden af en tændt støvsuger eller regnvejr mod taget og har efterfølgende brug for lang tid til at falde til ro (Frith 1989/1992). Således fortæller Temple Grandin, som er designer af staldsystemer og har autisme i den ekstremt højtfuncionerende ende af spektret, at hun som barn var yderst lydsensitiv i forhold til pludselig, voldsom eller rungende støj. Denne form for sansepåvirkning sammenligner hun med et tandlægebor, der rammer en nerve. Som voksen har hun stadig svært ved at udelukke baggrundsstøj (Grandin 1997). Tilsvarende fortæller, Richard Lansdown om lydpåvirkninger, der kan skræmme ham nok til, at han stadig som voksen må dække ørerne med hænderne; skrig, støjende steder, tog, fly, osv. samt flamingo eller balloner, der bliver berørt, og mere specielt lyden af havet (Jolliffe, Lansdown et al. 1992).

Samtidig med hypersensitivitet i forhold til visse bestemte lydpåvirkninger, kan der være andre lyde, som barnet knap hører. Det samme barn, som for eksempel udviser en voldsom angst ved lyden af regn på et bliktag, reagerer måske overhovedet ikke på selv meget kraftige lyde som brag, fyrværkeri osv. Tilsvarende ser man en form for selektiv høreelse, hvor barnet for eksempel ikke reagerer på kraftige lyde, brag osv., men omvendt reagerer, hvis en slikpose bliver krøllet sammen i et værelse ved siden af, hvor barnet befinder sig (Nelson, Anderson et al. 1984; Wing 1996/1997). Endelig er der hos mindre børn en svag eller afvigende reaktion på den menneskelige talestemme, sammenlignet med fascination af andre lyde. For eksempel fandt Ami Klin, at børn med autisme uden mental retardering (gennemsnitsalder godt 5 år, mentalalder 4½ år) i valget mellem en optagelse af morens stemme versus en optagelse af summende baggrundsstøj fra en kantine enten udelukkende valgte den summende lyd eller de to lydformer lige ofte. Modsat foretrak såvel normale børn som børn med mental retardering deres mors stemme (Klin 1991). Da Klin senere lod 4 børn vælge mellem en børnesang og en mekanisk fremstillet nynnen/summen valgte alle 4 dog børnesangen (Klin 1992). Således kunne flere af forældrene til børnene med autisme (i begge undersøgelserne) fortælle, at det i spæd- og småbarnealderen var langt nemmere for dem at engagere barnet, det vil sige at opnå øjenkontakt eller barnets opmærksomhed, *når de sang til det, fremfor når de talte til det* (Klin 1992). Dette vender jeg tilbage til i kapitel 4.

Tilbage i 1970'erne foretog William Condon en række mikroanalyser af filmoptagelser af i alt 25 børn med neurologiske forstyrrelser (heraf 17 med markante autistiske træk - egentlige diagnoser præsenteres ikke i disse ældre undersøgelser), hvor han fandt, at samtlige børn reagerede på den samme lyd flere gange. Forsinkelserne var mellem 2/30 sekund og op til 23/24 sekund¹⁸ med den længste forsinkelse hos børnene med autismealignende symptomer. Condon understreger, at børnene

¹⁸ Nogle filmoptagelser var med 30 billeder pr. sekund, andre (video?) med 24 billeder pr. sekund. Det er afspilning af disse billeder (eng. frames) i slowmotion *med lyd*, som Condon har talt.

sandsynligvis ikke *hører* lyden mere end en gang, men at nervesystemet reagerer, som om den samme lyd blev afspillet flere gange, synligt gennem tilsyneladende umotiverede pludselige ryk med kroppen knap et sekund efter lyden - eventuelt flere gange (Condon 1975). Nogle børn med svære autistiske symptomer viste desuden "multiple orienting response" på lyd, hvilket vil sige, at de reagerede, som om lyden kommer fra forskellige steder fra gang til gang (Condon 1980, s.60). Condon kommenterer ikke, om disse afvigende reaktioner på lyd mindskes med alderen (med nervesystemets modning), men tidligere har Condon og Ogston påvist manglende intra-synkronicitet mellem kropsbevægelser og tale hos voksne med neurologiske forstyrrelser, herunder autisme, i modsætning til normalt fungerende voksne (Condon & Ogston 1966).

Fra anden side har Bruneau et al. påvist auditiv perceptionsdysfunktion hos personer med autisme, hvilket kan vise sig ved forsinkede eller atypiske reaktioner i forhold til bestemte lyde, stemmer og larm (her refereret fra Adrien, Lenoir et al. 1993). Tilsvarende har neurologiske undersøgelser afsløret abnorm hjernestammefunktion med hensyn til hørelse hos nogle personer med autisme (Trevorthen, Aitken et al. 1998).

En forsinket, afvigende reaktion på lyd, endsiige manglende intra-synkronicitet mellem bevægelse og tale, må nødvendigvis have stor indflydelse på evnen til at interagere *timet* i forhold til andre mennesker. Hvor normale spædbørn fødes med evnen til at indgå i en gensidig *timet interaktion* med forældrene, synes dette at vække specifikke problemer for personer med autisme (Nelson, Anderson et al. 1984; Rogers 1999), hvilket naturligvis har vidtrækkende konsekvenser for fornemmelsen af gensidighed. (Uddybes i afsnit 3.4.3).

Foruden afvigende reaktioner på auditive stimuli ses der ofte en visuel optagethed af blinkende lys, glitrende overflader eller ting der snurrer rundt samtidig med, at barnet ikke søger øjenkontakt med forældrene i sociale situationer, ikke reagerer på deres smil osv. (Wing 1996/1997). Som voksen beskriver Richard Lansdown svære problemer med at se folk i ansigtet, specielt øjnene. Han ved, at det bliver opfattet som manglende interesse fra hans side, men "it disturbs my quietness and is terribly frightening" (Jolliffe, Lansdown et al. 1992, s.15).

Manglende øjenkontakt har tidligere været opfattet som et *autismespecifikt* træk, men kan kun siges at gælde generelt for de yngste eller sværest autistiske børn. Således afkræfter en række undersøgelser, at alle børn med autisme *generelt* skulle se mindre på andres ansigter end andre børn (Mirenda, Donnellan et al. 1983; Howlin 1986; Dawson, Hill et al. 1990). Det er snarere de komplekse *sociale mønstre*, øjenkontakt optræder i, der er afvigende. I en undersøgelse af hilseadfærd hos (ældre) børn med autisme, viste Lord og Magill således, at børnene enten ikke hilste, eller også hilste straks de kom ind ad døren uden først at afvente, at den anden part fik øje på dem. Blikket blev således ikke brugt som et nonverbal cue til at modulere social interaktion (jævnfør afsnit 2.6), og opførte sig derfor ikke som *forventet* af modparten, som derfor ikke opdagede hilsenen (Lord & Magill 1989).

Derfor skelner man mellem *afvigende blikadfærd*, hvor barnet ikke bruger blikket som forventet, og

undvigende blikadfærd, hvor barnet ser væk, typisk fordi 'informationsmængden' er blevet for høj til at barnet forstår situationen (jævnfør afsnit 2.4 om informationsteori). Specielt vanskeligt er affektive, sociale og mentale aspekter i menneskelige samspil og sammen med problemer med synkronicitet og timing, bliver barnet hurtigt overvældet. Heraf følger, at graden af barnets visuelle opmærksomhed afhænger af barnets udviklingsalder og grad af autistisk forstyrrelse. *Relativt set* øges barnets visuelle opmærksomhed således ofte omkring 5-7 års alderen, men problemerne med for mange sanseindtryk på én gang fortsætter for de fleste personer med autisme (Howlin 1986).

3.3.1.2 Stereotypier

Barnets vanskeligheder med at forarbejde indtryk bevirker, at det ofte er henvist til simple gentagne bevægelser for dog at få nogen stimulation - bevægelser der nemt bliver til en vane, der i en ond cirkel udelukker nye indtryk. Videooptagelser viser, at man kan iagttage stereotype kropsbevægelser, selvstimulering og usædvanlige kropsstillinger hos børn med autisme fra 1-2 års alderen (Adrien, Lenoir et al. 1993). Stereotypier er ikke specifikt for personer med autisme men ses for eksempel også hos børn og voksne med mental retardering.

I en litteraturoversigt over forskellige forklaringer på stereotyp adfærd hos børn med autisme, pointerer Hettinger, at der er tale om forskelligartede fænomener afhængig af flere faktorer (Hettinger 1990). Stereotyp adfærd er ofte karakteriseret ved en tidsmæssig relativ konstant rytme, hvilket kunne skyldes bestemte anormale kemiske processer i hjernen. På den anden side spiller udvikling også ind, for en af de mest kendte stereotypier blandt børn med autisme, nemlig rokkebevægelserne, ses hos næsten halvdelen af normale spædbørn under et år, skønt bevægelsen jo her forsvinder igen. Omgivelserne spiller kraftigt ind på forekomsten af stereotyp adfærd, idet kraftige lyde og fluoriserende lys kan øge adfærden, mens interaktion med andre mennesker eller forholdet sig til objekter både kan mindske og øge stereotypisk adfærd afhængig af kvaliteten af kontakten. Det er værd at bemærke sig, at både *uvante og komplekse situationer* (for meget information), og lange *pauser med 'tomgang'* (for lidt stimulering eller information) kan øge stereotyp adfærd. Det sidste skyldes sandsynligvis 'selvstimulering' i mangel på sanseindtryk, hvilket dels sandsynliggøres af, at forekomsten af stereotyp adfærd er hyppigere hos personer med lav IQ, og dels at stereotypien mindskes betydeligt i positive (stimulerende men overskuelige) situationer (Hettinger 1990). Som det fremgår, *kan stereotyp adfærd ikke regnes for en entydig adfærdskategori, men snarere som forskellige forholdemåder afhængig af situationen.*

3.3.2 Fælles opmærksomhedsfokus og sekundær intersubjektivitet

I takt med den sekundære intersubjektive udvikling fra den sidste halvdel af det første leveår bliver det normale spædbarn i stand til 'triadisk' opmærksomhed. Som beskrevet i afsnit 2.3.2 viser dette sig konkret ved, at barnet *ser frem og tilbage* mellem forældrene og en genstand (f.eks. legetøj), *viser* det frem eller *peger* på det, for at sikre sig at forældrene også ser det og for at *dele oplevelsen* med dem.

Bates, Camaioni og Volterra skelner denne opmærksomhedsdelende gestik (proto-deklarativ adfærd), fra en rekvirerende eller funktionel gestik (proto-imperativ adfærd), hvor barnet udelukkende peger

for at få fat i noget udenfor rækkevidde (Bates, Camaioni et al. 1975). I begge former indgår der skiftende blikretning mellem moren og objektet samt pegen og/eller vokalisering, og begge former er intentionelle. Forskellen ligger på det *intersubjektive felt*, idet opmærksomhedsdelende adfærd indikerer, at barnet ønsker en intersubjektiv deling, fremfor blot at opnå en ting. Denne skelnen har vist sig yderst værdifuld i forhold til at finde afvigende intersubjektiv udvikling tidligt hos barnet med autisme.

Allerede i halvfjerdserne fandt Frank Curcio, at børn med autisme viste markant mindre og afvigende *opmærksomhedsdelende* gestik og blik-adfærd sammenlignet med rekvirerende gestik (Curcio 1978). Et resultat, der siden er blevet stadfæstet af et utal af undersøgelser, der entydig viser, at manglende opmærksomhedsdelende adfærd er langt mere markant hos børn med autisme end hos børn med mental retardering (Mundy, Sigman et al. 1986; Sigman, Mundy et al. 1986; Baron-Cohen 1989a; Lewy & Dawson 1992; Charman, Baron-Cohen et al. 1997). Således kunne Peter Mundy et al. alene ved hjælp af *manglende referenceadfærd med øjnene* udskille 94% af 4-årige børn med autisme i en blandet gruppe med børn med mental retardering uden at kende deres diagnose (Mundy, Sigman et al. 1986). Fra anden side fandt Osterling og Dawson, at 91% af 1-årige spædbørn på hjemmevideoer, der senere fik en autismediagnose, tydeligt manglede opmærksomhedsdelende adfærd (Osterling & Dawson 1994).

Det er ikke rigtigt at konkludere, at børn med autisme *aldrig* udvikler en vis evne til opmærksomhedsdelende adfærd, men udviklingen sker langsomt og er som alt andet afhængig af autisms sværhedsgrad samt barnets mentale udvikling. Trillingsgaard refererer til en større undersøgelse af DiLavore og Lord fra 1995, hvor de fulgte en gruppe børn med autisme fra de var 2½ år (MA 1½ år, altså ikke svært retarderede) til de var 5 år. Undersøgelsen viste, at børnene tidligst i 4-års alderen begyndte at *reagere* på den voksnes forsøg på at etablere fælles opmærksomhedsfokus og først selv begyndte at vise *initiativ* til fælles opmærksomhedsfokus efter 5-års alderen. Sammenlignet med kontrolgruppen af børn med mental retardering var den *affektive kvalitet* i forbindelse med fælles opmærksomhedsfokus markant anderledes hos børnene med autisme, idet de sjældent viste begejstring i forbindelse med deres initiativ. Netop det autistiske barns manglende forsøg på at dele sin *glæde* med andre, er ifølge Trillingsgaard måske det mest karakteristiske træk i hele det autistiske menneskes liv (Trillingsgaard 2000).

Sammen med den sekundære intersubjektive udvikling begynder det normale spædbarn at undersøge den voksnes intention i forbindelse med nye eller uventede situationer, kaldet *social* referenceadfærd (se afsnit 2.3.2). I en undersøgelse foretaget af Roeyers et al., lod de de børn med autisme (gen.sn. 5 år, MA 3 år) lege med legetøj, hvorefter de blokerede legen ved at lægge en hånd ovenpå barnets i 5 sekunder (uventet adfærd). Siden tilbød de noget legetøj, men trak det tilbage, idet børnene rakte ud efter det (drillende adfærd). Langt de fleste i kontrolgruppen af børn med mental retardering så *hver gang* op på den voksnes ansigt, mens langt de fleste af børnene med autisme ikke så op (Roeyers, Oost et al. 1998).

Roeyers et al.'s undersøgelse viser med al tydelighed, at børnene med autisme sjældent undersøger forældrenes affektive reaktion (tolkning) på en uventet situation for at forme dets egen forståelse af den. Netop brugen af andres tolkninger er ifølge Feinman basalt knyttet til kultur, og dermed en forståelse af at virkeligheden er socialt konstrueret (Feinman 1982). Således påpeger Trillingsgaard, at det autistiske barns manglende evne til triadisk kontakt og social referenceadfærd betyder, at barnet ikke kan drage fordel af forældrenes viden og erfaring og dermed blive en del af den fællesmenneskelige verden af viden og redskaber som for eksempel sprog. Hvor barnet med autisme nok ser den anden som ophav for handlinger, kniber det med at se den anden *som ophav for en hensigt* (Trillingsgaard 2000). Allerede her ses den mangelfulde udvikling af evnen til at forstå mentale tilstande (Mundy, Sigman et al. 1993) eller Teori-om-det-Mentale (jævnfør afsnit 2.3.4 og 3.2.5).

3.3.3 Symbolsk interaktion og tertiær intersubjektivitet

Det fremgår af Wings triade og diagnosticeringsredskaberne ICD-10 og DSM-IV (afsnit 3.2.2), at børn med autisme har en dårligt udviklet forestillingsevne og dermed har svært ved at lege symbolsk. Hos de yngste eller dårligst fungerende børn interesserer legetøj først og fremmest som noget, der kan snurres, drejes osv., hos de ældre eller bedre fungerende børn forekommer der funktionelle lege med legetøj, men egentlige symbollege ses sjældent. Børn med Downs syndrom har også svært ved symbollege som små, men udvikler gradvist evnen *svarende* til deres mentale udviklingsalder (Ungerer & Sigman 1981; Baron-Cohen 1987; Mundy, Sigman et al. 1993; Charman, Baron-Cohen et al. 1997).

Selvom børn med autisme udvikler funktionelle legeformer (se afsnit 2.3.3), fandt Ungerer og Sigman dog, at børnene brugte lige så lang tid på funktionel leg som på simpel objektmanipulation (snurren, drejen osv.) og selvstimulerende adfærd (Ungerer & Sigman 1981). Undersøgelser har vist, at børnenes tendens til at lege øges, hvis situationen rummer stor *forudsigelighed* eller altså redundans (Ferrara & Hill 1980), og fra anden side har Roeyers et al. påvist øget interesse i forhold til legetøj med *visuelle og auditive effekter* (Roeyers, Oost et al. 1998), ligesom Charman et al. har fundet en markant interesse for mekanisk legetøj (bokse med henholdsvis bib-lyd og lyspanel) hos 20 måneder gamle spædbørn med mistanke om autisme (Charman, Baron-Cohen et al. 1997). (Jeg vender tilbage til denne og lignende litteratur i afsnit 3.5.2 samt i kapitel 4.)

Sammen med den afvigende sociale udvikling er forsinket eller pludselig regression i sprogudviklingen en af de hyppigste årsager til, at omgivelserne begynder at få mistanke om autisme. Kun omkring halvdelen af personer med autisme udvikler et funktionelt sprog (Schuler, Prizant et al. 1997), sprogudviklingen starter som regel sent og er ofte præget af afvigende prosodi som for eksempel pludselige skift i tonehøjde, styrke osv. (Lord & Paul 1997). Da der er fundet sammenhæng mellem opmærksomhedsdelende gestik hos normale spædbørn i 9 måneders alderen og senere niveau for sprogudvikling, er det ikke underligt, at man finder så store kommunikationsproblemer hos børn med autisme (Mundy, Sigman et al. 1990). Som Lord og Paul påpeger; hvis børn med autisme har begrænsede muligheder for at dele oplevelser med andre, så har de også mindre grund til at udvikle et sprog (Lord & Paul 1997).

Hos børn med autisme, der verbaliserer, er ekkolali meget hyppigt. Nogle former for ekkolali, som for eksempel evindeligt gentagelse af samme sætning uanset kontekst, synes ikke at have nogen kommunikativ intentionelitet, mens andre former som for eksempel 'umiddelbar ekkolali' kan henvises til en *kommunikativ hensigt*. Frith påpeger således, at barnet ikke gentager alt men ofte kun det, der siges direkte til det, fremfor ytringer henvendt til andre (Frith 1989/1992), ligesom barnet er tilbøjeligt til at gentage spørgsmål eller kommandoer, det ikke forstår eller ved, hvordan det skal besvare (Paul 1987). Dette vender jeg tilbage til i afsnit 3.4.3 om tur-tagning.

Trods evne til at producere tale hos nogle børn med autisme, er den sproglige *forståelsesevne* væsentlig dårligere end hos ikke-autistiske børn med samme mentalalder (Lord 1993), hvilket blandt andet hænger sammen med, at barnet ikke inddrager konteksten, når det skal forstå meningen bag en ytring (Happé 1995). Der er sjældent forståelse for, at den samme ytring kan betyde forskelligt afhængig af konteksten, ligesom barnet ikke opfatter de nonverbale cues (visuelle som prosodiske), der afgør, hvordan en given ytring skal tolkes. Således har Tager-Flusberg, Loveland et al. påpeget, at selv voksne med autisme med et korrekt syntaktisk-semantisk sprog har store vanskeligheder med det pragmatiske *menings*aspekt ved kommunikation (Tager-Flusberg 1981; Loveland, Landry et al. 1988; Tager-Flusberg 1997).

Den manglende forståelse for det pragmatiske aspekt ved kommunikation hænger sammen med en manglende evne til at sætte sig ind i den andens mentale perspektiv og dermed til at læse den andens intentioner bag de talte ord. Dette kan på én gang ses som mangelfuld udvikling af den reflekterende 'tertiære intersubjektivitet' (Bråten 1998b; Bråten 1998d) og evne til at 'mentalisere' (Baron-Cohen, Leslie et al. 1985). Selvom børn med autisme kan genkende sig selv i spejlet, er der mangel på reaktioner, der viser selvbevidsthed så som test-adfærd, visen-sig-frem osv. Barnet opfatter således ikke sig selv som et objekt for andres tanker (Baron-Cohen 1988) og skelner ikke mellem et handlende jeg og et reflekterende mig (Bråten 1998a).

Med henvisning til Susanne Langers symbolforståelse (jævnfør afsnit 2.5.2.1) pointerer Baron-Cohen, at mens nogle nok evner at danne ordtegn og bruge sproget konkret (denotation), forbliver den egentlige *symbolske anvendelse* af sproget i forhold til begreber, forestillinger, osv. (konnotation) dårligt udviklet hos størstedelen af personer med autisme (Baron-Cohen 1987). Barnet er i stand til at danne primære repræsentationer af konkrete genstande men ikke metarepræsentationer af andres repræsentationer (Leslie 1987).

3.3.4 Metaforestillinger og indsigt i mentale processer

Som jeg allerede har været inde på i afsnit 3.2.5, bragte Baron-Cohen, Leslie og Frith ToM-hypotesen ind i autismeforskningen med en række epokegørende undersøgelser, og siden har hypotesen vundet meget udbredelse som forklaring på autistiske personers grundlæggende problemer med at forstå egne og andres mentale processer.

I det oprindelige forskningsarbejde fra 1985 opførte Baron-Cohen et al. et dukkespil for henholdsvis

børn med autisme, børn med Downs syndrom og normale børn¹⁹. Dukken Sally gemmer en marmorkugle i en kurv og forlader scenen. Mens hun er væk tager den anden dukke, Anne, kuglen og lægger den over i en kasse. Sally kommer tilbage, hvorefter barnet bliver spurgt, hvor Sally vil lede efter den. Børnene med autisme havde markante problemer med at sætte sig ind i Sally's perspektiv, mens de to kontrolgrupper havde lige let ved det trods lavere mentalalder end den autistiske gruppe. Alle tre grupper kunne vel at mærke svare på, hvor marmorkuglen konkret befandt sig i henholdsvis starten og slutningen af historien (Baron-Cohen, Leslie et al. 1985).

Sally-Anne historien giver kun mening, hvis man kan sætte sig i Sallys sted, endsiige forudsige at hun bliver overrasket over ikke at finde kuglen, hvor hun har lagt den. Netop denne form for 'mentale historier' vækker problemer for de fleste personer med autisme. De har svært ved at gennemskue, at man kan tage fejl og blive snydt, hvis nogle oplysninger holdes skjult for én (eng. false belief). Derimod er der ikke specifikke problemer med at gengive 'adfærdsmæssige historier' ud fra serier af billedkort (en dreng går ind i en slikbutik, køber noget slik og går ud igen), for ikke at tale om 'fysisk-mekaniske historier' (en mand taber en ballon, den flyver ind i et træ og eksploderer), hvor børnene med autisme faktisk var lidt bedre end de andre børnegrupper. Selv børn med autisme *uden sprog* kunne lægge billederne i en meningsfuld rækkefølge ud fra handlingen. Uta Frith opsummerer meget betegnende, at børnene med autisme er bedre 'fysikere' og lige så gode 'behaviorister', mens de andre børn er de bedste 'psykologer' (Frith 1989/1992).

Baron-Cohens et al.'s undersøgelser viser meget præcist, hvilke mentale problemer personer med autisme slås med. Selv autismeforskere, der ikke mener, at ToM-hypotesen kan forklare *årsagen* til den autistiske symptomrække, er således fuldt ud enige i, at personer med autisme har svært ved at leve sig ind i andres mentale processer (Rogers & Pennington 1991; Bruner & Feldman 1993; Meltzoff & Gopnik 1993; Mundy, Sigman et al. 1993; Hobson 1994; Trevarthen, Aitken et al. 1998).

Opsummerende medfører den manglende symbolisering, perspektivtagning og mentalisering, at personer med autisme ikke formår at konstruere en sammenhængende symbolsk verden. Ifølge 'symbolske interaktionisme' (se afsnit 2.3.3) søger normale personer automatisk tolkninger, der stemmer overens med en mere omfattende kontekst, der omfatter sociale, kulturelle erfaringer og formodninger om, hvad andre mennesker tænker, ved, ønsker og tror. Sociale relationer er baseret på denne søgen efter symbolsk meningsfuldhed (Bråten 1989; Bråten 1998a). Dette er lukket land for børn (og voksne) med autisme, som derfor ikke får del i denne fællessymbolske meningsverden.

3.4 De tidlige samspilsformer

I de følgende afsnit gennemgås forskningsresultater, der mere specifikt viser autistiske børns evner til at indgå i henholdsvis imitation, affektive samspil, tur-tagning og timing samt scripts, formater og

¹⁹ Børnene med autisme havde en gennemsnitlig alder på ca. 12 år, en nonverbal mentalalder på ca. 9 år og en verbal mentalalder på 5½ år. Børnene med Downs syndrom var gennemsnitlig 11 år, med en N-MA på ca. 6 og en V-MA på ca. 3 år. De normale børns (mental-)alder var gennemsnitlig 4½ år.

proto-narrative forløb.

I autismeforskningen anvendes der som regel børn med mental retardering som kontrolgruppe (typisk børn med Downs syndrom), da de fleste børn med autisme jo samtidig har en mental retardering. Derved bliver de mentalt retarderede børns evner i forhold til de undersøgte områder også beskrevet, omend indirekte. Problemet med denne indfaldsvinkel er, at børnene med mental retardering utilsigtet kommer til at fremstå mere kompetente end de reelt er, fordi autismeforskerne naturligt nok fokuserer på områder, der er specifikt vanskelige for børn med autisme. Børnene med mental retardering kommer desuden nemt til at fremstå som en homogen gruppe gennem autismeforskningens linse, hvilket naturligvis ikke er tilfældet. Endelig har en stor del af børnene med autisme en *svær eller dyb* mental retardering, hvilket *i praksis* giver en del overlapninger mellem de to handicapgrupperes fremtrædelsesformer.

3.4.1 Imitation

Som det fremgik af kap. 2, forekommer der mange former for imitation. Overordnet kan der skelnes mellem (1) ansigtsimitation, (2) gestisk-motorisk imitation, (3) procedural imitation, (4) symbolsk og pantomimisk imitation. Imitationen kan forekomme (a) samtidigt, umiddelbart eller forsinket, den kan være (b) med eller uden objekter og (c) med eller uden symbolsk mening. Endelig er imitationens funktion og karakter afhængig af barnets udviklingsalder.

Imitationsforskningen indenfor autismeområdet kan overordnet inddeles i forskning, der søger at vise, *hvad* et barn kan imitere, herunder hvad det kognitivt er i stand til at huske, og forskning, der viser, *om* barnet rent faktisk imiterer spontant i en social-kommunikativ sammenhæng. I de første typer undersøgelser foregår imitationen typisk på opfordring (eng. prompted), og da man her vil undersøge evnen til at huske en ny procedure (forsinket imitation), er det vigtigt, at barnet ikke kender den i forvejen, så imitationen 'blot' skyldes velpraktiserede procedurer (skemaer) snarere end intentionel udførelse af nye handlinger (Charman & Baron-Cohen 1994; Rogers 1999). I den anden type undersøgelser, som der er langt færre af, fokuserer man i stedet på, *OM* barnet imiterer 'spontant', der i denne sammenhæng betegner imitationer *på eget initiativ* i en interaktionel sammenhæng (Dawson & Adams 1984; Nadel, Guérini et al. 1999). I dette afsnit koncentrerer jeg mig om de forskningsresultater, der har betydning for den interaktionelle kontekst.

De første imitationer, man kan iagttage hos spædbørn, er ansigtsimitationer (jævnfør afsnit 2.3.1.1). Hvorvidt børn med autisme har kunnet foretage ansigtsimitationer som spæde forbliver uopklaret, da de jo først diagnosticeres lang tid efter. Derimod har Heimann og Ullstadius vist, at 1 måned gamle spædbørn med Downs syndrom for eksempel kan række tunge som imitation (Heimann & Ullstadius 1999). Modsat ser man sjældent denne form for ansigtsimitationer hos yngre børn med autisme (under 5 år), men evnen øges noget med barnets udviklingsalder (Whiten & Brown 1998; Heimann & Ullstadius 1999). Således kan unge-voksne i den *højtfungerende* ende af autismspektret imitere emotionelle ansigtsudtryk så som glæde, vrede, sorg, overraskelse eller neutrale udtryk (Loveland, Tunali-Kotoski et al. 1994; Rogers, Bennetto et al. 1996), men Loveland et al. pointerer, at de iagttagne

imitationer ofte har et mekanisk præg eller er blandet med bizarre udtryk, hvilket forklares med en manglende forståelse (genkendelse) af den bagvedliggende følelse.

Undersøgelser af lydimitation består ofte af en imitationsopgave, hvor en dukke for eksempel skubbes ned ad en stol med et "Oh, dear" (Whiten & Brown 1998; Heimann & Ullstadius 1999). Da mange børn med autisme ikke har udviklet et funktionelt sprog, er det ikke overraskende, at lydimitation i dette design sjældent forekommer! Fra en mere interessant vinkel har Derek Ricks undersøgt 3-6 årige autistiske børns reaktion ved afspilning af henholdsvis egne pludreløde, andre autistiske børns lyde og forældres lyde. Han fandt, at børnene med autisme udelukkende imiterede *egne lyde*, hvilket er i skarp modsætning til børn med Downs syndrom og normale 1-årige, som foretrak at imitere indhold (sproglyde fremfor pludren) og omsorgspersoner (forældrene fremfor sig selv/andre), jævnfør afsnit 2.3.2 (Ricks 1979). Når man tager i betragtning, at almindelige spædbørn allerede i 6 måneders alderen foretrækker sproglyde (fonemer) fra forældrenes kultursprog fremfor andre sprog (Kuhl 1998), er denne manglende interesse markant hos de langt ældre autistiske børn. (Ekkolali behandles under turtagning.)

En lang række undersøgelser viser udtalte vanskeligheder med gestisk-motorisk imitation sammenlignet med kontrolgrupper med børn med mental retardering eller børn med sprogforstyrrelse (se gennemgange hos Rogers & Pennington 1991; Smith & Bryson 1994; Nadel, Guérini et al. 1999). Relativt set, er det lettere for børn med autisme at imitere gestik, hvis der *indgår et objekt* sammenlignet med gestisk imitation uden noget i hånden (DeMyer, Alpern et al. 1972; Heimann & Ullstadius 1999). Børn med autisme imiterer desuden oftere en *velkendt* bevægelse end en ny og ukendt (Dawson & Adams 1984; Roeyers, Oost et al. 1998). Dog fandt Roeyers, Oost og Bothuyne, at tendensen til at imitere en håndtering af et nyt objekt øgedes, når handlingen havde et konkret resultat i form af *visuelle eller auditive effekter*, som for eksempel et tryk på en knap på en tøjhund, der fik den til at bevæge sig eller gå. Andre børn imiterer også effektfulde handlinger oftere, men fraværet af sådanne effekter havde større indflydelse på omfanget af autistgruppens imitationer end på kontrolgruppens. Roeyers et al. udleder af dette, at imitation med indbygget 'effekt-belønning' har stor betydning for børn med autisme, fremfor imitationer uden sådanne konkrete mål (Roeyers, Oost et al. 1998).

Roeyers et al.'s resultat er interessant i lyset af, at børn med autisme sjældent reagerer affektivt i forhold til ros eller 'affektiv belønning' fra omgivelserne. Ud fra en intersubjektiv vinkel kunne det samtidig give et praj om, hvorfor gestisk imitation er nemmere med end uden objekter. Normale spædbørn lyser op i et glad smil, når man for eksempel laver vinkebevægelser; de opfatter det som meningsfuldt at vinke tilbage, det vil sige at svare på 'invitationen' med den mulighed for at være sammen affektivt med den anden, dette indebærer. Denne affektive og intersubjektive 'belønning' er ikke umiddelbar tilgængelig for barnet med autisme, der i stedet er afhængig af effekter, der ikke kræver intersubjektiv forholden.

Ud fra en tese om, at vitalitetsaffekter (jævnfør Stern) spiller en vigtig rolle i forhold til intersubjektiv

koordinering mellem mennesker har Hobson og Lee undersøgt autistiske unges tendens til at imitere den *affektive kvalitet* ved en handling. Resultatet viste, at selv relativt velfungerende unge med autisme (gennemsnitsalder omkr. 14 år, verbal MA 6½ år), kun imiterede bevægelsens vitalitet i forhold til *hårdhed* eller *blidhed*, hvis den blev *forbundet med en måde at nå målet på*. Dette tyder på, at de unge imiterede en målrettet *handling* snarere end en *person*(s målrettede handling), hvorimod kontrolgruppen med mental retardering i langt højere grad *identificerede* sig med den person, de imiterede (Hobson & Lee 1999). Således formoder Hobson og Lee, at personer med autisme finder imitation af målrettede handlinger nemmere end imitation af gestik uden konkret mål eller med affektive udtryk, fordi de sidste indebærer fokus på personens perspektiv og dermed intersubjektivitet.

Disse forskellige imitationsundersøgelser viser, at selv enkle imitationsopgaver ofte indebærer et *intersubjektivt aspekt*, hvis betydning let overses men bliver meget tydeligt, når det mangler - jævnfør de 'mekaniske' ansigtsimitationer beskrevet af Loveland et al. (1994).

Imitationsevnen øges relativt med alderen hos børn med autisme. Heimann og Ullstadius undersøgte for eksempel de *samme børn* med to års mellemrum (fra 4½ til 6½ år) og fandt en vis forbedring i imitationsevnen, mens Julie Brown i en større undersøgelse fandt en mærkbar forbedring hos ældre børn med autisme (12 år) sammenlignet med yngre (5½ år) (Whiten & Brown 1998; Heimann & Ullstadius 1999). Udviklingsperspektivet er dog ikke alene forbundet med alder men også med sværhedsgraden af de autistiske symptomer. For eksempel har Mirian DeMyer et al. vist, at der var færrest (gestiske) imitationer hos de mest socialt tilbagetrukne børn med autisme (DeMyer, Alpern et al. 1972), ligesom Dawson og Adams har fundet en sammenhæng mellem barnets imitationsevne og generelle evne til at reagere socialt (Dawson & Adams 1984).

Samlet set viser disse undersøgelser, hvad et barn (ung, voksen) med autisme kan i en eksperimentel kontekst, hvor det får forevist en bevægelse og derefter bliver *bedt om at imitere* den. Hvis man i stedet vil undersøge, *om* barnet bruger imitation *spontant* (uopfordret) i en social kontekst, kræves der andre designs. Dette er væsentligt, da det fra forskellig side påpeges, at selv personer med autisme, der formår at imitere på opfordring, sjældent *imiterer spontant* på grund af manglende *socialt initiativ* (Trevvarthen, Aitken et al. 1998; Whiten & Brown 1998; Nadel, Guérini et al. 1999).

For at undersøge spontan imitation i en kommunikativ kontekst *uden voksenstyring*, opstillede Nadel, Guérini, Pezé og Rivet et undersøgelsesdesign, der minder en del om Trevvarthen et al.'s (1999b) undersøgelse af normale 5-9 måneders gamle spædbørns indbyrdes imitation af hinanden (se afsnit 2.3.1.1). Nadel et al. placerede børn med autisme og svær mental retardering (6-12 år, gen.sn. MA 19 måneder) sammen med jævnaldrende børn med mental retardering uden autisme to og to i et rum, hvor der var placeret to ens slags af ti forskellige former for legetøj (Nadel, Guérini et al. 1999). Resultatet viste, at 7 ud af 8 børn med autisme dels viste *passiv accept* af sociale initiativer fra den anden, dels viste *aktiv social adfærd* så som at tage imod eller give legetøj på den andens opfordring, søge fysisk nærhed eller følge den jævnaldrende rundt i rummet. 6 af de 7 børn med autisme *imiterede gestik*, og der var en tydelig sammenhæng mellem forekomsten af denne imitation og anden social adfærd. Det

sidste er helt i tråd med andre undersøgelser, der viser, at forekomst af *imitation er en god indikator for sociale kapaciteter hos børn med autisme* (DeMyer, Alpern et al. 1972; Dawson & Adams 1984). Det viste sig yderligere, at *imitation var et af de autistiske børns vigtigste kommunikative redskaber*, hvilket svarer til præverbale spædbørn, hvor imitation præger halvdelen af den samlede interaktionstid (Nadel & Pezé 1993; Nadel, Guérini et al. 1999).

Således har Dawson og Adams vist, at børn med autisme med *lavest imitationskapacitet* spontant forøgede deres sociale reaktioner, når den *voksne imiterede* deres håndtering af legetøj, idet de så mere på den voksne, skiftede mere mellem forskelligt legetøj og brugte det på en mindre rigid måde (Dawson & Adams 1984). Som det fremgik af afsnit 2.3.1.1 er et meget karakteristisk træk ved normale spædbørn, at de elsker at se sig imiteret, så her synes der at være et fællestræk med selv de dårligst fungerende børn med autisme. Dog med den væsentlige forskel, at børnene med autisme sjældent viser samme spontane, glade feedback, som man ser hos normale spædbørn, der ser sig imiteret.

I en undersøgelse foretaget af Nadel et al. med svært autistiske børn (6-15 år, MA ml.18-42 mdr.), opstillede de et design, hvor barnet først var sammen med en voksen, der blot sad passiv i en sofa med et udtryksløst ansigt. Ingen af børnene viste hende interesse i denne periode. Dernæst imiterede den voksne alle barnets bevægelser med et identisk objekt, og til sidst satte hun sig igen passivt på sofaen (alle perioder på 3 min.). I den sidste periode kom de otte ud af de ni børn tæt på den voksne og viste spæde forsøg på at få hende til at engagere sig i en interaktion, rørte ved hende, nogle med øjenkontakt, andre med smil, brug af stemmen (lyde) og en enkelt ved at række hende noget. Murray og Trevarthen (1985) viste, at normale spædbørn også reagerer med engagerende adfærd, hvis moren bliver bedt om at lave et udtryksløst ansigt (inden spædbarnet giver op og ser væk, se afsnit 2.3.1.2). Men for børn med autisme, der oftere er 'modtagere' end initiativtagere i sociale interaktioner, er denne adfærd usædvanlig (Nadel, Guérini et al. 1999). At imitere et barn med autisme forøger altså dets sociale respons, *derefter* kan en mere afventende holdning give plads til barnets initiativ. (Se endvidere afsnit 3.5.2)

3.4.2 Affektivitet

Børn med autisme viser naturligvis glæde, det særegne er, at barnet ikke automatisk ser på forældrene for at *dele glæden* med dem. Hvor normale spædbørn viser langt mere positiv affekt, når det *deler* en oplevelse med en voksen sammenlignet med situationer, hvor barnet blot peger for at få *fat i noget*, så viser børn med autisme *lige lidt* positiv affekt i de to situationer (Kasari, Sigman et al. 1990). Den manglende reaktion, skyldes ifølge Peter Mundy det autistiske barns manglende forståelse af den voksnes 'belønning' i form af smil osv. i forbindelse med delt opmærksomhedsfokus (Mundy 1995), hvilket svarer til lignende fund indenfor imitationsforskningen (se ovenfor). Det har således vist sig, at yngre eller svært autistiske børn sjældent *reagerer affektivt* på ros.

I en undersøgelse af forskellige føleleseskvaliteter i forbindelse med social leg initieret af en voksen (tur-tagning, fælles opmærksomhed omkring legetøj osv.) fandt Yirmiya et al., at børnene med autisme langt oftere viste '*neutrale*' *affektive udtryk*, som for eksempel interesse, sammenlignet med børn med

mental retardering eller normale børn. Desuden viste børnene med autisme en del *negative og mixede affekter* (positive og negative på én gang), hvilket ingen af de andre grupper gjorde (Yirmiya, Kasari et al. 1989). Ud fra denne (og en række andre) undersøgelser konkluderer forskergruppen Kasari, Sigman, Mundy og Yirmiya, at børn med autisme i sociale situationer (1) viser langt *flere forskellige-artede* affektive udtryk end børn med mental retardering eller normale børn, (2) at deres affektive reaktioner er langt sværere at 'læse' (tolke) som meningsfulde i forhold til sammenhængen, og (3) at børnenes færre positive og mere neutrale affektive reaktioner betyder, at omgivelserne automatisk opfatter deres udtryk som 'flade', det vil sige som udtryk for ligegyldighed (Mundy & Sigman 1989; Yirmiya, Kasari et al. 1989; Kasari, Sigman et al. 1990; Mundy, Sigman et al. 1990).

Denne forskning (og anden autisdeforskning) fremhæver det specifikt autistiske problem gennem sammenligning med grupper af børn med mental retardering. Som jeg skrev tidligere i kapitlet, kan dette få andre handicaps til at fremtræde mindre omfattende, end de er. I en litteraturgennemgang opridses Sally Rogers således *en række fællestræk* for blindfødte spædbørn under 1 år, småbørn med Downs syndrom, og småbørn med autisme, så som (1) mindre positiv affekt i form af smil, latter og glade stemmelyde, (2) mere negativ affekt i form af panderynker, gråd, utilfredse stemmelyde, samt (3) generelt mere afdæmpede affektive udtryk i form af mere 'tavse' (eng. mute) reaktioner, der gør dem sværere for andre at forstå. Dog understreger Rogers, at børnene med autisme sammenlignet med de andre grupper viser markante affektive problemer med mere negativ affekt og mindre positiv (Rogers 1988). (Ud fra en interaktionel vinkel vender jeg tilbage til denne og tilsvarende litteratur i afsnit 3.5.1.)

Den manglende evne til at dele følelsestilstande hos børn med autisme viser sig også som mangelfulde empatiske reaktioner. I en undersøgelse af kun 20 måneder gamle spædbørn med formodet autisme fandt Charman et al. således markant færre tegn på empatiske reaktioner sammenlignet med børn med Downs syndrom og normale børn. Når en voksen hamrede en (plastik-)hammer ned over sin finger, og derefter gav udtryk for smerte (ansigtsudtryk og lyd), var der sammenlignet med kontrolgrupperne langt færre, der så op på den voksnes ansigt eller hånd, og dobbelt så mange der fortsatte med at lege. Ingen af børnene med autisme viste medlevende ansigtsudtryk (Charman, Baron-Cohen et al. 1997).

Fra anden side har Peter Hobson og kolleger gennem en række studier vist, at børn (og unge) med autisme har markant sværere ved at identificere følelsesudtryk i ansigter end personer med mental retardering matchet i forhold til mentalalder (Hobson 1993, for oversigt). I et af forsøgene fik børnene fotos af personer, de skulle kombinere parvis. Hvor børnene med mental retardering automatisk sorterede ansigterne i forhold til følelsesudtryk (glæde, vrede osv.), valgte børnene med autisme at sortere billederne ud fra, hvilken *hat* personerne havde på! Et andet sæt undersøgelser med unge med henholdsvis autisme og mental retardering (gennemsnitsalder 18 år, MA omkr. 7 år for begge grupper) viser ringere evne hos de unge med autisme til for eksempel at kombinere et forskrækket ansigt med henholdsvis en 'rystet' kropsgestik, en bange stemmeføring eller en faretruende situation. Undersøgelserne viste samtidig en usvækket evne til at kombinere billeder og lyde uden følelsesmæssigt indhold (som f.eks. gang på en grussti) hos de unge med autisme. Der er således ikke tale om en generel

svækkelse i forhold til semantisk kategorisering af visuelt og auditivt materiale, det er specifikt de følelsesmæssige informationer, der vækker besvær (Hobson 1986; Hobson, Ouston et al. 1988). Hvor normale spædbørn med rimelig sikkerhed kan skelne mellem forskellige grundlæggende ansigtsudtryk omkring 7 måneders alderen, akkumulerer børn med autisme således ikke denne erfaring i dannelse af affektive analoge koder (jævnfør afsnit 2.6).

Den manglende erfaringsdannelse er også meget tydelig i Loveland et al.'s undersøgelse af ansigtsimitationer, omtalt i forrige afsnit. Konkret bad de først unge-voksne med henholdsvis autisme og med Downs syndrom om at lave en umiddelbar imitation af et ansigtsudtryk, og siden at gentage den på verbal opfordring (forsinket imitation). Det sidste kan normale børn i 3-4 års alderen. Modsat de unge-voksne med autisme fandt personerne med Downs syndrom det nemmere at lave den forsinkede ansigtsimitation *efter* først at have lavet den umiddelbare, hvilket viser, at de var i stand til at *huske* udtrykket og drage fordel af det (Loveland, Tunali-Kotoski et al. 1994).

Trods den manglende affektive gensidighed, er det vigtigt at pointere, at børn med autisme faktisk udvikler former for *social tilknytningsadfærd*, der viser sig efter en adskillelse fra en betydningsfuld voksen - en del viser endda såkaldt 'sikker tilknytningsadfærd' (Sigman & Mundy 1989; Rogers, Ozonoff et al. 1993). Ganske vist er omfanget af tilknytningsadfærden mindre end hos normale børn, men ikke mindre end hos børn med mental retardering. Den sociale tilknytningsadfærd viser sig ved, at barnet med autisme retter mere social adfærd mod moren end mod fremmede, samt at det søger fysisk kontakt med hende efter en adskillelse. Generelt viser såvel børn med autisme som børn med mental retardering dog langt mindre uro ved morens forsvinden sammenlignet med normale børn (Sigman & Mundy 1989).

Opsummerende har de markante affektive afvigelser hos børn med autisme naturligvis stor indflydelse på omgivelserne. Lige fra den manglende følelsesmæssige smitte ved øjenkontakt til de neutrale, negative eller mixede reaktioner på socialt samspil. Således får forældre til børn med autisme ikke den positive affektive feedback, der karakteriserer almindelige samspil mellem normale spædbørn og forældre (Stern 1985/1991), hvilket hurtigt kan betyde, at gensidige *arousal-begejstrings-glædes-spiraler* bliver afløst af mere flade eller negative spiraler. (Dette vender jeg tilbage til i afsnit 3.5.2)

3.4.3 Tur-tagning og timing

Sally Rogers (1999) beskriver affektiv 'smitte' som en automatisk og ikke-intentionel synkronicering af bevægelser og disses vitalitetsaffekt, det vil sige en fortløbende synkroni-proces af *timing, tempo og graduering af bevægelser* samt disses *affektive tone* (se afsnit 2.3.1.2). Såvel timing som inter-affektivitet regnes som væsentlige for den tidlige intersubjektive udvikling, og begge dele er vanskeligt for børn (og voksne) med autisme (Condon & Ogston 1966; Rogers & Pennington 1991; Hobson 1998; Trevarthen, Aitken et al. 1998; Rogers 1999). Man er normalt ganske uvidende om denne synkronicitet, *indtil noget ikke er, som det skal være.*

“Even mild disruptions in imitative abilities in our partners, as seen in problems with the

timing, grading or inaccuracies of matching movements, could impede emotional synchrony, creating in the partner the feeling of a lack of interpersonal relatedness, the sense that something is 'off' ” (Rogers 1999, s.275).

Barnet med autisme *lærer* måske nok til en vis grad at imitere (intentionelt), men ifølge Rogers (og Penningston) ikke på den spontane eller automatiske måde, der er så væsentlig i en fortløbende synkroni-proces forbundet med følelsen af at høre til (Rogers & Pennington 1991; Rogers 1999). Fra anden side fremgår den nære sammenhæng mellem empati og timing af Feldstein og Welkowitz forskning (afsnit 2.6.1.1), der viste, at samtaler mellem mennesker, der finder hinanden sympatiske, er præget af en *temporal synkronicitet* mellem tur-længder og -pauser (Feldstein & Welkowitz 1987)

Problemer med *timing* har således stor indflydelse på evnen til at indgå i samspil med tur-tagning. Temple Granding (se afsnit 3.3.1.1), fortæller netop om vanskeligheder ved at fange relevante steder for tur-skift i samtaler på grund af sine vanskeligheder med (inter-)timing (Toigo 1992), her refereret fra.

Som det fremgår af kapitel 2 involverer tur-tagning såvel temporale aspekter som en række visuelle og auditive cues i forhold til tur-skiftet (se afsnit 2.6.1.1-2). Samspillet er nemmest at håndtere, når det er præget af en vis temporal forudsigelighed som i mor-barn dialogerne. I mere krævende samspil med mindre givne temporale 'rammer', kræves der fornemmelse og forudsigelse af den andens kommunikative bevægelser. Tur-anmodning, tur-givning, osv. foregår desuden ved hjælp af en række nonverbale implicite cues, der stiller ret store krav til deltagernes pragmatiske evner, herunder evne til at afkode affektive og analoge koder.

Sammenlignet med den omfattende imitationsforskning er autismlitteraturen om tur-tagning mere sparsom. Generelt kan man naturligvis forvente en markant nedsat evne til at indgå i samspil med tur-skift, da opmærksomheden i forhold til sociale samspil *i det hele taget* er så stærkt forringet. I sin gennemgang af litteratur om småbørn med forskellige handicaps (autisme, Downs syndrom og blindfødte under 1 år) konkluderer Rogers, at disse børn generelt har sværere ved at synkronisere tur-tagning end normale børn, at de initierer langt mindre, har brug for længere svartid, og at der er flere sammenbrud i samspillet. Hvor mødre til normale børn initierer noget mere end det normale spædbarn, så er asymmetrien langt større hos børn med (disse) handicaps. Ofte venter moren ikke længe nok på barnets svar, før hun initierer påny, hvilket naturligvis gør samspillet endnu mere asymmetrisk (Rogers 1988).

Tilsvarende fandt Moseley i en undersøgelse af mor-barn dialoger hos børn med forsinket sprogudvikling (omkring 3-4 år) sammenlignet med børn med normal sprogudvikling (omkring 2 år), at mønstret mellem invitationer, initiativer, fastholdende og ikke-fastholdende reaktioner var meget forskelligt i de to grupper. Mødrene til børn med sprogforstyrrelser tog relativt *flere initiativer*, samtidig med at børnene *reagerede langt mindre* på dem end normale børn. Samtidig var de normale børn langt mere tilbøjelige til at sørge for 'fastholdende' reaktioner, det vil sige svar, der samtidig lagde

op til at fortsætte tur-kæden (Moseley 1990).

Tendensen til et meget asymmetrisk samspil er endnu større i forhold til børn med autisme, da de typisk viser endnu færre initiativer og reaktioner på social kontakt og dermed også til tur-tagning (Loveland, Landry et al. 1988). Dette gælder naturligvis også børn med autisme uden funktionelt sprog, hvor tur-samspillet typisk foregår ved hjælp af *kæder af imitation* mellem en 'initiator' og en 'imitator'. Fra en række undersøgelser af sådanne imitationssamspil mellem voksne og børn med autisme opsummerer Nadel et al., at kæderne har en tendens til kun at blive to-ledede, det vil sige; barnets udspil og den voksnes imitation eller den voksnes udspil og barnets imitation. De svageste børn kan således ikke koordinere de to facetter af gensidig tur-tagning (Nadel, Guérini et al. 1999). Da Nadel og Pez   forsøgte at træne de to facetter af imitativt samspil med en 10-årig dreng med autisme og svær mental retardering (MA 18 måneder), lærte han efterhånden at skifte fra at imitere til at være 'model' men ikke at vende tilbage til at imitere igen (Nadel and Pez   1993).

Hos børn med autisme, der verbaliserer, er umiddelbar ekkolali, hvor barnet for eksempel gentager et spørgsmål ordret i stedet for at svare på det, meget udbredt. Navnlig når barnet ikke forstår det semantiske indhold i den voksnes ytring. I en undersøgelse af umiddelbar ekkolali og de interaktive sammenhænge, den typisk optræder i, fandt Prizant og Duchan (1981), at omkring *en trediedel af ekkolalien fungerede som tur-tagning*, hvor barnet ud over at gentage den voksnes udsagn, viste nogle af de nonverbale cues man normalt forbinder med tur-tagning, s   som at se på den voksne eller dreje kroppen mod vedkommende osv. Det spændende ved Prizants og Duchans indfaldsvinkel er, at de ved at fokusere på ekkolaliens funktion snarere end indhold viser en evne til at håndtere tur-tagning - udenom en 'semantisk' forståelse af indhold (Prizant & Duchan 1981), hvilket jo svarer til de tidlige samspil med spædbørn, bortset fra at børnene med autisme er langt ældre og derfor kan imitere hele sætninger.

I forhold til børn med et funktionelt sprog, pointerer Helen Tager-Flusberg, at evnen til tur-tagning ikke er specielt berørt (Tager-Flusberg 1997), hvilket dog skarpt modsiges af for eksempel Temple Grandins beskrivelse af sine besværligheder ved timing og tur-tagning (Toigo 1992). Tager-Flusbergs udtalelse er yderligere uklar, da hun *samtidig* understreger autistiske personers generelle problemer med det pragmatiske meningsaspekt ved kommunikation. Litteraturen om tur-tagning viser netop, at *tur-organisering* og *samtale-indhold* er knyttet tæt sammen, idet tur-skift reguleres af det sagte (indholdet), måden det siges på (prosodien), sammenholdt med visuelle cues. Således kan afvigende prosodi, ansigtsudtryk og blikadfærd gøre det meget svært for andre at vide, når de skal/kan tage ordet (jævnfør de tur-givende cues beskrevet i afsnit 2.6.1.1).

Således fandt Miranda et al. et markant afvigende mønster i ældre autistiske børns blikadfærd under samtaler, idet børnene sammenlignet med normale børn så *længere* på den anden i monologer, hvor de selv talte, og omvendt s   *mindre* på den anden under dialoger, hvor parterne skiftedes til at tale (Miranda, Donnellan et al. 1983). Dette mønster er stik modsat af det normale, hvor man netop ser mest på den anden part i dialoger for at kunne fange relevante steder for tur-skift. Baron-Cohen påpeger til-

svarende, at personer med autisme har svært ved at skifte mellem tale- og lytterolle og taler for længe eller forbliver ikke-responderende, foruden at de afbryder den talende på uhensigtsmæssige steder (Baron-Cohen 1988). Pragmatiske 'samarbejdsprincipper' brydes således på afgørende punkter hos personer med autisme (Grice 1975; Baron-Cohen 1988; Jensen 1994).

Et pragmatisk aspekt i samspil - uanset sproglig formåen eller ej - angår håndteringen af tur-overlapninger og andre 'småfejl', der uvægerligt finder sted i tur-samspil, dels i forhold til at forsøge at undgå dem, dels i forhold til at 'reparere' dem, så samspillet kan fortsætte (Sacks, Schegloff et al. 1974; Grice 1975). Jo lavere mentalalder, des flere overlapninger, og des færre forsøg på at gøre noget ved dem, hvilket gælder såvel normale børn (Bedrosian, Wanska et al. 1988), som børn med Downs syndrom (Peskest & Wootton 1985). Hos 3½ årige børn med Downs syndrom fandt Peskest & Wootton således, at det kun var de børn med højeste mentalalder, der var i stand til at gentage deres udsagn, efter at det var faldet samtidigt med den andens ytringer (Peskest & Wootton 1985). Jeg har ikke fundet tilsvarende undersøgelser af autistiske børns evne til 'reparationer', men alt tyder jo på, at de har tilsvarende eller større problemer med det afhængig af udviklingsalder.

3.4.4 Scripts, formater og proto-narrative forløb

Som beskrevet i afsnit 2.3.1.4 fandt Nelson og Gruendal, at børn ned til 3 års alderen kan fortælle om bestemte begivenheder så som fødselsdage, indkøb, at bage en kage, blive lagt i seng osv. ud fra scripts eller altså en slags indre drejebog, der forbinder de enkelte handlingssekvenser indenfor begivenheden (Nelson & Gruendel 1981).

I sagens natur er autisemeforskningen sparsom på dette felt, da det jo knytter sig til en bestemt teori-dannelse. En undtagelse er den danske psykolog Anegen Trillingsgaards (1999) undersøgelse af script-dannelse hos meget højtfuncerende børn og unge med typisk autisme. 12 børn og unge med autisme (6-15 år, IQ over 90, gennemsnitsalder ca. 10½, mentalalder 10½), der *alle kunne klare en ToM-test svarende til Sally-og-Anne testen* (se afsnit 3.3.4), blev bedt om at fortælle om hverdagsagtige sociale rutiner så som at købe ind, bage kage osv. Resultatet viste signifikant dårligere scriptdannelse i autisemegruppen end i kontrolgruppen af normale børn og unge (der gennemsnitligt var 1½ år yngre). Således var det kun halvdelen af de autistiske børn og unges scripts, der opfyldte minimumkravene for ganske simple scripts, selvom der altså var tale om særdeles højtfuncerende børn og unge med autisme. Hvor selv 3-årige normale børn ifølge Nelson og Gruendals undersøgelse kan fortælle sammenhængende historier; *først, så, efter, til sidst* om velkendte rutiner, så fandt Trillingsgaard, at de autistiske børn og unges fortællinger enten savnede et narrativt *forløb*, eller omvendt var så omstændelige, at '*plottet*' forsvandt i ligegyldige detaljer.

I forhold til script-dannelse skelner Katherine Nelson mellem (1) den *konkret oplevede begivenhedsstruktur*, (2) den *indre generaliserede begivenhedsrepræsentation* og endelig (3) den *verbale fortælling* om begivenheden, der ikke nødvendigvis følger den generaliserede begivenhedsrepræsentation (Nelson 1986). Ud fra denne opdeling kan resultaterne af Trillingsgaards undersøgelse tolkes på to måder. Den dårlige 'script-performance' kan enten skyldes *specifikke problemer med at generalisere begivenheder*

eller hænge sammen med sproglig formåen, idet der viste sig en sammenhæng mellem deltagerens *verbale* IQ og kvaliteten af deres fortællinger (Trillingsgaard 1999). Trillingsgaard påpeger, at der er brug for mere forskning på området, men selv hælder hun mest til den første tolkning med henvisning til teorien om autistiske personers mangelfulde evne til at opfatte sammenhænge (jævnfør Uta Frith, afsnit 3.2.5).

Som beskrevet i afsnit 3.3.4 har ToM-forskningen vist, at selv børn *uden sprog* kan lægge fire billedkort i en meningsfuld rækkefølge ud fra handlingen, så længe fortællingerne ikke kræver indsigt i mentale processer (Baron-Cohen, Leslie et al. 1985). Der er naturligvis langt fra disse enkle 'fortællinger' til konstruktion af sammenhæng og meningsfuldhed. Men i forhold til det første trin i Nelsons script-model har selv svært autistiske børn en yderst veludviklet 'evne' til at huske procedurer og rækkefølger, hvilket afspejler sig i de tvangsprægede rutiner, som for eksempel at en aftentur skal følge samme rute hver gang, vejene passeres samme steder osv. Her synes der at være dannet en form for handlingsrepræsentation, men kun for den konkrete aftentur-*rækkefølge*, ikke for et generaliseret *indhold* 'at-gå-aftentur' uanset rute.

Ud fra klinisk erfaring med børn med autisme knytter den danske psykolog Jannik Beyer og talepædagog Lone Gammeltoft autistiske børns *ufleksible scripts*²⁰ sammen med børnenes afhængighed af, at situationer forløber ens fra gang til gang. (Til sammenligning påpeger de dog, at også normale 2-årige børn kan have særdeles faste forestillinger om for eksempel aftenritualer!) Som et eksempel på et ufleksibelt script fortæller Beyer og Gammeltoft om en dreng i skolealderen med autisme, som havde glædet sig til at skulle i Tivoli, men som var blevet helt ulykkelig og havde påstået, at han ikke var i Tivoli, fordi familien havde benyttet bagindgangen i stedet for hovedindgangen. Først da han sad i rutchebanen, vidste han, at han var i Tivoli. Gennem fokuseret leg bearbejder Beyer og Gammeltoft sådanne hverdagsoplevelser med børnene ved at *anvise barnet variationer til udvidelse af et kendt script*, som for eksempel at der er flere indgange til Tivoli (Beyer & Gammeltoft 1998).

Katherine Nelson (1986) pointerer, med henvisning til Bruner, at forudsætningen for barnets udvikling af scripts er, at det har deltaget i dannelse af formater, det vil sige fælles opbyggede og gentagne samspilsformer med forældrene (se afsnit 2.3.1.4).

I forhold til børn med autisme påpeger Bruner og Feldman, at formater vil have svært ved at udvikle sig på grund af børnenes tidlige afvigelser med hensyn til at reagere på voksnes ansigtsudtryk og blikretning, manglende pegen og opmærksomhedsdelende tiltag (forfatterne henviser dog ikke til nogen konkret undersøgelse) (Bruner & Feldman 1993). Tilsvarende påpeger Trillingsgaard, at det er

²⁰ Der er lidt forskellig praksis i forhold til, om man anvender script-betegnelsen om handlingsrepræsentationer, der ikke (kan) præsenteres som en *verbal fortælling*, fordi der enten er tale om præverbale spædbørn eller børn med autisme uden funktionelt sprog. Men da viden om bestemte handlinger forbundet med bestemte situationer jo må forekomme før eventuel verbalisering, anvendes script-begrebet her om *overordnede* begivenheder, der består af en række mindre handlingssekvenser.

svært at fange et barn med autisme med tidlige ansigt-til-ansigt lege, så som 'giv-og-tag', 'borte-tit' eller 'nu kommer der en lille mus', fordi barnet ikke har dannet sig så meget indre drejebog over selv kendte legesituationer, at det kan forudsige, hvad der vil ske. Derfor bliver det heller ikke overrasket ved småændringer i timing eller indhold, ligesom barnet heller ikke spontant foregriber den voksnes udspil under legen (Trillingsgaard 2000).

I den forbindelse er det værd at hæfte sig ved, at forældre til børn med autisme jævnligt fortæller, at deres barn nyder at blive tumlet rundt fysisk, kildet osv. (Frith 1989/1992; Wing 1996/1997), samt at *de selv ofte føler sig mest på bølgelængde med deres barn under sådanne tumlingelege* (Newson 1995). Herom skriver Lorna Wing:

“Når de bliver kildet, får svingture, bliver rullet rundt på gulvet, eller når man prøver at fange dem, kan de le af fryd og se ud til at more sig kongeligt. De kan endog se én ind i øjnene og gøre tegn til, at man skal blive ved. I disse situationer virker børnene så glade og selskabelige, at man skulle tro, der intet var galt. Men så snart legen slutter, bliver de atter fjerne og indelukkede (Wing 1996/1997, s.36).

Mit *gæt* er, at den 'normale' kvalitet både er det fælles grin, men også at der faktisk foregår små spændingsforløb mellem den voksne og barnet. Barnet bliver kildet, den voksne stopper, barnet skæver op, den voksne fører langsomt hænderne ned til barnet, som allerede begynder at grine. Dette kan forstås som et format eller en form for handlings-repræsentation med små proto-narrative forløb. Samspillet består dog fortrinsvis i, at barnet reagerer, sjældent af et gensidigt forsøg på at udvide eller afveksle legen.

Netop med udgangspunkt i den øgede glæde og fælles tilstedeværelse ved fysiske lege har Elizabeth Newson og kolleger på en skole i Nottingham undersøgt og fundet, at det var muligt at støtte samspillet mellem (skole-)børn med autisme og en vigtig voksen i børnenes liv på en måde, så der faktisk udviklede sig gentagne legende samspilsformer mellem dem (Newson 1995). I den forbindelse spillede musik en stor rolle, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 4.5.4.

3.5 Den interaktionelle kontekst

De forrige afsnit har fokuseret på *afvigende træk* i det autistiske barns udvikling, det vil sige beskrevet det autistiske barns vanskeligheder *isoleret set*. Denne indfaldsvinkel er nødvendig for at forstå det autistiske handicaps gennemgribende natur, men giver nemt indtryk af et barn, for hvem omgivelserne ikke spiller nogen betydning. Det gør de i allerhøjeste grad!

I det følgende fokuseres der på det *interaktionelle samspil* som kontekst for barnets udvikling. For at forstå præmisserne for dette samspil er det nødvendigt at se på begge sider af dette samspil. I det følgende beskrives derfor først, hvilken indflydelse barnets udviklingsforstyrrelse typisk får på den anden part i interaktionen, primært undersøgt i forhold til forældrene. Dernæst præsenteres forskning,

der viser, hvordan samspillet kan tilrettelægges, så barnet *bliver mest mulig aktiv* i sociale interaktioner. Resultaterne afhænger naturligvis af barnets udviklingsalder, grad og karakter af autistiske symptomer osv., men visse overordnede linier kan der alligevel trækkes.

3.5.1 Forældre og voksnes reaktion på samspil med børn med autisme

Det autistiske barns mangelfulde eller afvigende adfærd i sociale sammenhænge har stor indflydelse på barnets forældre, der ikke får den spontane og positive affektive feedback, som normale spædbørn giver deres forældre. For *mange børn med betydelige funktionsnedsættelser* - uanset autisme - gælder, at de kan have svært ved at give forældrene forståelig feedback, hvilket besværliggør interaktionen (Dawson & Galpert 1986; Rogers 1988; Papoušek 1996). Samstemmende viser undersøgelser af forældres samspil med deres barn (her autisme, mental retardering, Downs syndrom, alvorlig sprogforstyrrelse eller blindfødte spædbørn under 1 år), at de tager *langt flere initiativer* end forældre til normale børn, samtidig med at børnene *reagerer langt mindre på dem* end normale børn (jævnfør afsnit 3.4.3). Børnenes passivitet medfører, at der er mindre udspil for forældrene at reagere på, derfor bliver det samlede mønster, at forældre²¹ til disse børn generalt set er *mindre reagerende og langt mere initierende* sammenlignet med forældre til normale børn (Sorce & Emde 1982; Loveland, Landry et al. 1988; Rogers 1988; Moseley 1990; Elder & Goodman 1996; Papoušek 1996).

Forældrene til børn med betydelige funktionsnedsættelser forsøger altså automatisk at kompensere for en manglende eller svag respons. Analyser af mødreadfærd påpeger, at de nemt kommer til at overstimulere eller dominere (Rogers 1988; Elder & Goodman 1996; Papoušek 1996), for eksempel ved ikke at vente længe nok på barnets reaktion, inden de tager et nyt initiativ, hvilket forvirrer barnet, som derfor ser afværgende væk (Rogers 1988; Papoušek 1996). Derfor påpeger Rogers, at mere respons og færre 'direktiver' fra mødrenes side kan skabe mere balance i interaktionen (Rogers 1988), mens M. Papoušek peger på, at barnet har brug for et langsommere tempo, mange gentagelser af enkelt-strukturerede sansepåvirkninger og lang reaktionstid (Papoušek 1996).

Sorce og Emde (1982) påpeger dog en vis uklarhed i litteraturen om forskellige 'negative' former for mødre/forældreadfærd, idet den *samme* adfærd nogle steder beskrives som overstimulerende, mens den i anden litteratur opfattes som positiv og nødvendig for barnets udvikling! Som et eksempel kan nævnes Kasari et al., der har vist, at børn med autisme ser langt mere på moren, hvis *hun tager initiativ og styrer legen*, end hvis hun blot reagerer på barnets henvendelser til hende (Kasari, Sigman et al. 1993). I næste afsnit beskriver jeg lignende undersøgelser nærmere.

Score og Emde's pointe er, at forældreadfærd skal ses i et helhedsmæssigt interaktionsperspektiv *knyttet til den fælles interaktionelle historie mellem barn og forældre*. For på grund af forældrenes

²¹ Nogle af disse studier har udelukkende analyseret samspil med mødre (Sorce & Emde 1982; Rogers 1988; Moseley 1990), mens andre har inkluderet fædre i undersøgelserne (Loveland, Landry et al. 1988; Elder & Goodman 1996). I flere af artiklerne, her iblandt Papoušek's (1996) oversigtsartikel, tales der dog om forældreadfærd bredt set.

tilvænnning til deres barns færre reaktioner, kompenserer de automatisk ved at reagere på langt mindre cues, end forældre til normale børn gør. Dette kan udefra set forekomme overstimulerende, men er ganske enkelt nødvendigt, for at et barn med betydelige funktionsnedsættelser ikke bliver endnu mere isoleret. En vurdering af, om der er tale om overstimulering eller ej, kræver derfor, at man undersøger effekten af interaktionen på *begge parter* i samspillet (Sorce & Emde 1982).

Den affektive kvalitet af interaktionen bliver dog nemt truet. Således har Loveland et al. fundet, at forældre til børn med autisme oftere bruger bydeform end forældre til normale børn eller til børn med forsinket sprogudvikling (Loveland, Landry et al. 1988). Sammenligner man med Murray og Trevarthen's (1985, 1986) undersøgelser af mor-barn samspil med 'forskudt timing', finder man lignende reaktioner hos mødre til normale børn (se afsnit 2.3.1.2). Så længe deres reaktioner overfor hinanden var umiddelbare, talte moren *med barnet*, men da barnet ikke længere reagerede som forventet, fordi moren uvidende interagerede med en optagelse af barnet i stedet for 'real time' (videotrick), begyndte hun automatisk at tale *til barnet i et bydende tonefald* med udtryk som "Se på mig!" osv. Trevarthen har i en anden sammenhæng fortalt, at mødres stemmer automatisk bliver mere flade, når de ikke får det affektive modspil, som normale børn giver deres forældre (C. Trevarthen, personlig kommunikation²²).

Murray og Trevarthen's undersøgelser viser, hvor væsentligt det er for et positivt ladet mor-barn samspil, at begge reaktioner er timet og afstemt hinandens. Det autistiske barns specifikke problemer med timing, afvigende blikadfærd, manglende fælles opmærksomhedsfokus og følelsesmæssig gensidighed, 'mixede' ansigtsudtryk samt voldsomme affektudbrud i visse situationer udgør en stor udfordring for mor-barn samspillet. I en undersøgelse af 30 børn med autisme (gen.sn. 3 år, MA knap 2 år) fandt Kasari, Sigman og Yirmiya således en tydelig sammenhæng mellem *graden* af det autistiske barns kommunikative kapacitet og den kvalitative karakter af morens feedback:

“..the less well their autistic children performed on indicating behaviors, the more caregivers tried to elicit their children's attention, hold their children on task, and initiate activities, and the less time caregivers spent in mutual play and positive feedback. In other words, caregivers regulated their children's behavior less and showed more mutual play and positive feedback to more communicatively able autistic children” (Kasari, Sigman et al. 1988, s.55).

Som det fremgår, kan Leo Kanner's teori om 'køleskabsmødre' jævnfør afsnit 3.2.5 ses i et interaktionelt perspektiv. Forældrene (og andre voksne!) får ikke den affektive feedback, som normale børn giver deres forældre, hvilket kan afstedkomme, at kvaliteten af deres omsorg bliver mere styrende og mindre legende. Men naturligvis er dette ikke *årsagen* til det autistiske handicap, ligesom Kanners ensidige fokus på *moren* må have en historisk kulturel baggrund.

Den voksnes opfattelsen af det autistiske barns kommunikative evner præger forventningerne til dets

²² Ph.D.-kursus, Institut for Musik og Musikterapi, AAU, 1999.

evne til at svare 'relevant'. Garfin og Lord påpeger, at man på grund af barnets eventuelle ekspressive sprog eller ekkolali nemt har en tendens til at *overvurdere* barnets impressive sprogforståelse (Garfin & Lord 1986). Tilsvarende har opfattelsen af barnets kognitive evner indflydelse på de krav, man stiller til det. I en større spørgeskemaundersøgelse i Miami, fandt Stone og Rosenbaum, at såvel lærere som forældre ikke mente at mental retardering var så udbredt blandt børn med autisme, som fakta viser. Denne undersøgelse stammer fra 1988, men pointerer stadig, at manglende viden om barnets reelle kognitive evner kan forårsage *for høje forventninger til dets evne til at forstå situationer*. Hvis barnets undgående adfærd mistolkes som uvillighed og stædighed snarere end som resultat af manglende forståelse eller evne, skaber det naturligvis frustrationer hos barnet og endnu mere undgående adfærd (Stone & Rosenbaum 1988). Ifølge Theo Peeters har man således generelt fundet, at personer med autisme uden funktionelt sprog typisk kommunikerer mere, end man tidligere har antaget, mens mange talende personer med autisme kommunikerer mindre, end man umiddelbart skulle tro (Peeters 1997).

I et interessant eksperiment foretaget af M. Stern og Hildebrandt (1986), lod de kvinder, der selv var spædbørnsmødre, lege med 15-19-uger gamle (ukendte) spædbørn, som de fik at vide var henholdsvis *normalt* udviklede og *for tidligt fødte* (eng. premature). Alle spædbørnene var født på normalt tidspunkt. Det interessante var altså, at det udelukkende var kvindernes repræsentation af at være sammen med umodne spædbarn og ikke den konkrete interaktion, der influerede på samspillet. Resultatet viste blandt andet, at de spædbørn, kvinderne troede var for tidligt fødte, blev opfattet som mindre søde, kvinderne rørte mindre ved dem, og *spædbørnene blev mindre aktive!* Det vil sige, at alene information om et spædbarns umodenhed ændrede kvindernes naturlige måde at interagere på, hvilket så influerede på omfanget af spædbørnens respons (Stern & Hildebrandt 1986). Undersøgelsen er interessant i forhold til voksnes - og dermed musikterapeuters - modoverføring i forhold til ikke-normalt udviklede børn. For interaktioner præges naturligvis også af repræsentationer, selvom det er konkrete interaktioner, der er fokus på i denne afhandling.

Opsummerende pointerer Rogers, at visse træk ved mødre til handicappede børn's *intuitive* måde at hjælpe barnet på virker positivt, andre negativt, hvilket professionelle skal være opmærksomme på (Rogers 1988). Hvortil jeg lakonisk vil tilføje, at dette også må gælde for professionelle i samspil med børnene, der uanset uddannelse også benytter sig af en intuition, der i høj grad bunder i 'forældre-adfærd' - navnlig overfor børn, der ikke har noget sprog. Ironisk nok er jeg ikke stødt på konkrete undersøgelser af *fagfolks typiske reaktioner i samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder autisme*, selvom det er klart, at man også her vil kunne finde mere eller mindre hensigtsmæssige mønstre. De mest grundige beskrivelse på dette felt har jeg faktisk fundet i musikterapilitteraturen, hvilket kommenteres i næste kapitel (afsnit 4.6.1).

Mere generelt påpeger Uta Frith (1989/1992) dog en skævhed mellem på den ene side det autistiske barns manglende indsigt i mentale processer og på den anden side normale børn og voksnes automatiske tolkning af adfærd som intentionel og symbolsk. Som det fremgår af afsnittene om symbolske og mentale processer i kapitel 2 (afsnit 2.3.3 og 2.3.4), søger selv småbørn automatisk tolkninger, der stemmer overens med en mere omfattende kontekst, der både omfatter perspektivtag-

ning og sociale erfaringer. Normale børn og voksne drager således slutninger om årsag og virkning mellem egen og andres adfærd og skaber formodninger om, hvad andre mennesker tænker, ved, ønsker og tror. Modsat forbinder børn med autisme ikke ydre adfærd med indre tilstande så som intentioner, hensigter, følelser osv. (jævnfør afsnit 3.3.3 og 3.3.4). I samspil med børn med autisme kan den voksne derfor ikke uden videre forvente, at barnet lægger en 'betydning' i sine handlinger eller får mening ud af den voksnes. Derfor pointerer Frith, at man skal passe på med at tolke barnets handlinger intentionelt, ligesom det er en god idé at forholde sig meget *konkret* og *bogstavelig* i kommunikation med børn med autisme (Frith 1989/1992).

Dertil vil jeg tilføje, at mens man naturligvis skal vogte sig for at *overfortolke* barnets udtryk symbolsk eller intersubjektivt, så er det på den anden side vigtigt ikke at 'undertolke' handlinger, der kan være *forsøg på* at interagere eller kommunikere på et præsymbolsk stadie, jævnfør afsnit 2.2. Barnets ofte modsatrettede handlinger kræver således en 'aktiv modtager' for at blive 'læst' som meningsfulde i sammenhængen. Her nærmer jeg mig den pragmatiske indfaldsvinkel til kommunikation, præsenteret i kapitel 2 og taget op nedenfor.

3.5.2 Forhold og samspilsformer der styrker social interaktion hos børn med autisme

Den netop præsenterede litteratur viser en række vanskeligheder ved forældre-barn samspil med børn med autisme, men viser samtidig, at der er tale om en *interaktion*, det vil sige, at man ved at ændre ved den enes adfærd (den voksnes) kan formode at se en ændring i den andens (barnets). Således er barnets sociale evner trods alt afhængig af *situationen*, og *hvem* det er sammen med og *hvordan* (Howlin 1986). I dette afsnit gennemgås derfor litteratur, der viser, hvad der kan hjælpe autistiske børn i forhold til at indgå i sociale samspil.

Overordnet pointerer Tager-Flusberg, at terapeutiske metoder, der vægter *kontekst* i kommunikations-træningen, har vist sig *langt mere effektive* end tidligere adfærdsbaserede interventionsprogrammer, netop fordi de hviler på nyeste teorier og empirisk forskning om, at normal sprogudvikling finder sted i en pragmatisk kontekst (Tager-Flusberg 1997).

Ud fra en tilsvarende indfaldsvinkel har Schuler, Prizant og Wetherby (1997) skrevet en indsigtfuld artikel om måder til at hjælpe de *svageste* børn med autisme til at øge deres kommunikative evne. Den overordnede indfaldsvinkel er at støtte barnets evne til at kommunikere intentionelt ved at tydeliggøre kommunikationens *funktion* i forhold til den konkrete *kontekst*, så barnet har en mulighed for at forstå *hensigten* med kommunikation overhovedet. Det vigtigste er således, at barnet med autisme oplever, at det *kán* kommunikere, og at der er en grund til det. Derfor er det den voksnes opgave at skabe nogle omgivelser, der inviterer til succes og i sidste ende oplevelse af kommunikativ meningsfuldhed.

“Although the *burden of changing behavior has traditionally been placed on the most disabled communication partner*, important accommodations for communicative success can be made by pertinent other...After all, communication is a transaction between two or more individuals in a given social context..., that allows the more competent partners to

compensate for the disabled partner's communicative limitations” (Schuler, Prizant et al. 1997, s.544, min kursivering).

I den forbindelse pointerer Sigman og Mundy, at en holdning, hvor barnets handlinger *tolkes som sociale forsøg på at interagere med omverdenen*, giver det en større mulighed for at udvikle den sociale kapacitet, det måtte besidde. “In our clinical experience, parents and clinicians often tend to overlook or discount the social behaviors of autistic children that demonstrate their social connectedness” (Sigman & Mundy 1989, s.80).

I forhold til at tage sociale initiativer er barnet med autisme dog yderst afhængig af rammerne. Stone og Caro-Martinez undersøgte 30 børn med autisme (4-13 år, MA 1½-8½ år) i 2-3 timer i løbet af en almindelig skoledag og fandt, at børnene gennemsnitlig *kun tog 3-4 initiativer til kommunikation pr. time*, inklusive nonverbale former som for eksempel at røre ved en voksen for at få opmærksomhed. Indenfor denne stærkt begrænsede skala viste det sig, at langt de fleste tiltag skete i klasseværelset (70%), snarere end i mere ustrukturerede situationer som på gangene, i cafeteria osv. Oftest var initiativet rettet mod barnets lærer. Denne undersøgelse indikerer tydeligt, at strukturerede, genkendelige situationer med kendte voksne er den bedste ramme for barnets spontane tilgang til kommunikation (Stone & Caro-Martinez 1990).

Tilsvarende har andre undersøgelser beskrevet tidligere i kapitlet entydigt vist, at autistiske børns engagement øges, når den voksne strukturerer samspillet (Ferrara & Hill 1980; Dawson & Galpert 1986; Kasari, Sigman et al. 1993). Således har man hos svært autistiske børn målt markante pulstigninger ved forandringer i omgivelserne (Klinger & Dawson 1992), hvilket jo med al tydelighed viser, at disse børn ikke kan koncentrere sig om det, der er allersværest for dem, nemlig socialt samspil, hvis situationen ikke er overskueligt struktureret. Anden forskning har netop vist, at tilbagetrækning eller stereotypisk adfærd (blandt andet) hænger sammen med situationer, der er for komplekse til at barnet forstår dem (Howlin 1986; Dawson & Galpert 1990). Derfor bør man reducere nyhedsmængden og uforudsigeligheden og tillade barnet at 'regulere' mængden af social stimulering (Klinger & Dawson 1992).

I normale samspil er barnet både initiativtagende og reagerende, men ifølge Dawson og Galpert har de forskellige tiltag til at få et barn med autisme til at imitere på den voksnes opfordring haft meget svært ved at brede sig til udenfor læresituationen. Barnet har en tendens til at forblive passivt, så terapeuten skal tage udgangspunkt i barnets spontane adfærd (imitere den) og dermed placere barnet i den ukendte rolle som initiativtager, hvorved barnet måske begynder at påtage sig rollen intentionelt. Målet er ikke 'færdigheder' men at gøre barnet opmærksomt på andre som sociale væsener og skabe en interesse i at interagere med dem (Dawson & Galpert 1986).

Dawson og Galpert lavede en undersøgelse, hvor de bad mødre til børn med autisme (2 til 6 år) om at imitere barnets håndtering af noget bestemt udvalgt legetøj 20 minutter hver dag i 2 uger (Dawson & Galpert 1990). Før og efter optog de parrene i henholdsvis imitation og 'fri' leg, hvor moren blot

forsøgte at lege med barnet, som hun plejede. For det første så børnene langt mere på morens ansigt, når hun imiterede barnet, end når hun legede normalt med det. For det andet så barnet markant mere på hendes ansigt efter de to uger end før, selvom Dawson og Galpert skiftede legetøjet ud. Dette resultat var *uafhængigt* af barnets udviklingsalder, imitationsevne, IQ eller sværhedsgrad af autistiske symptomer (i alt deltog 15 børn). Selvom det altså var barnets håndtering af legetøj, moren imiterede, så var det hendes ansigt barnet kiggede på, hvilket tolkes som øget interesse for moren som et socialt væsen (Dawson & Galpert 1986).

De forskellige interventionsundersøgelser viser, at man ved at gøre samspilsrammen meget enkel, generelt gør barnet mere socialt interesseret, fordi det bliver muligt for barnet at forstå hensigten med den, jævnfør Tager-Flusbergs henvisning til teorier om normal sprogudvikling indenfor en pragmatisk kontekst (Tager-Flusberg 1997). Samtidig viser forskningen præsenteret i det forrige afsnit med al tydelighed, hvor skrøbelig interaktionen er, fordi barnet ikke formår at give den anden part en tydelig affektiv feedback. Det er således ikke kun barnet men *også den voksne*, der har brug for en god interaktionel ramme om samspillet. Spørgsmålet er så, hvori denne består.

Fra flere sider understreges *legens betydning* for en sådan ramme (leg forstås her som en mere struktureret handling end mødrenes 'frie' leg i Dawson og Galperts undersøgelse). Ifølge Klinger og Dawson (1992) skaber leg modsat eksplicit undervisning således naturligt opståede og spontane former for tidlige interaktionsformer. Tilsvarende beskriver Schuler, Prizant og Wetherby (1997) *legende sammenhænge* som *ikke blot de mest effektive men også de sjoveste for alle parter!* I leg foregår kommunikationen mellem to parter, der begge gør deres bedste for at få legen til at fungere, mens mere traditionelle læringssituationer i langt højere grad fokuserer på *barnets problemer* og 'ensomme kamp'. Således er det vigtigt, at samspillet eller terapien er morsom for såvel barn som terapeut (Klinger & Dawson 1992; Schuler, Prizant et al. 1997).

Schuler et al. påpeger, at den legende men strukturerede sammenhæng kræver nogle *rutiner*, hvor man ved at afbryde den etablerede rutine et par sekunder kan se, om det autistiske barns motivation til at færdiggøre rutinen bliver vakt (Schuler, Prizant et al. 1997). Som jeg før har været inde på, kan legeformater opfattes som fælles opbyggede strukturer, indenfor hvilke parterne kan opfatte hinandens handlinger som meningsfulde. Men naturligvis skal formaterne være mere enkle i forhold til børn med autisme. Hvor et normalt barn med Bruners udtryk har brug for, at moren skaber et 'stillads' om samspillet, så kræves der ifølge Dawson og Galpert et *forstærket eller udvidet stillads* (eng. augmented scaffolding) i forhold til barnet med autisme, der forsimples og støtter de vigtigste udviklingsaspekter for barnet (Dawson & Galpert 1986). Gennem et samspils-format kan de sammen nærme sig barnets 'nærmeste udviklingszone', jævnfør Vygotsky (se afsnit 2.3.1.4).

Selvom den voksne skal sørge for en 'forstærket' ydre struktur, er det vigtigt at understrege, at legeformater i normale mor-barn samspil opbygges løbende *mellem dem*, eller som Sorce og Emde pointerer, at forældre og barnet sammen opbygger en *fælles interaktionel historie* (Sorce & Emde 1982). I den forbindelse påpeger Trevarthen og Burford, at forældre og børn med handicaps

efterhånden opbygger et repertoire af kommunikativ adfærd mellem sig, som kun de forstår, og som gør det nemmere for dem at 'læse' hinandens handlinger som meningsfulde (Trevvarthen & Burford 1995). Dette svarer til, hvad Bates (1979) har kaldt 'private konventionelle tegn', altså bestemte bevægelser eller lyde udviklet mellem mor og barn, der bruges med en bestemt hensigt i bestemte situationer (se afsnit 2.3.2).

Med en legende kontekst som ramme om et kommunikativt samspil kommer man meget tæt på det musikterapeutiske samspil. I forhold til at få barnet med autisme ind i en aktiv rolle i samspillet har flere autisemforskere således beskrevet terapeutiske forholdemåder, der er som skåret ud af et musikterapiforløb. Klinger og Dawson opridser for eksempel en terapeutisk handlingsplan, hvor terapeuten først skal imitere alt, hvad barnet gør (undtagen selvskadende adfærd), umiddelbart efter barnets bevægelse - med eller uden objekt. Når barnet begynder at opdage sammenhængen, kan terapeuten prøve at vente et par sekunder inden næste imitation, for at se om barnet venter på ham/hende og derved viser en forventning om at blive imiteret. Dette samspil går glidende over i en form for tur-skift, hvor barnet eventuelt begynder at 'teste' terapeuten, accelererer op eller ned, for at se om terapeuten følger efter. Næste fase handler om, at få barnet til at imitere terapeuten, og da det er lettest for barnet at imitere en kendt bevægelse, er der størst sandsynlighed for at barnet begynder at imitere, hvis terapeuten tager udgangspunkt i en bevægelse, der hører til barnets eget adfærd repertoire (Klinger & Dawson 1992).

En tilsvarende indfaldsvinkel finder man hos Schuler, Prizant og Wetherby, der beskriver, hvordan den voksne, ved at imitere barnets lyde og langsomt graduere dem i en legende kontekst af tur-tagning indenfor gentagne rutiner, skaber grobund for barnets begyndende imitation af *sproglyde*. For eksempel kan barnets korte stereotypiske ytringer imiteres og bruges, *som var de kommunikativt intenderet*, hvorefter de langsomt ender med at blive det, fordi barnet begynder at forvente denne lyd- leg med den voksne. Endvidere peger Schuler et al. på sange eller recitation af rytmevers som en genkendelig form af ord og lyd ('rutine'), hvor der kan skabes 'huller', som barnet efterhånden kan fylde ud (Schuler, Prizant et al. 1997).

Endelig påpeger Trevvarthen (et al.) musikterapis oplagte mulighed i forhold til at få en legende humor frem i samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme, for eksempel gennem musikalske narrativer i form af musikalske jokes (Trevvarthen & Burford 1995; Burford & Trevvarthen 1997; Trevvarthen, Aitken et al. 1998). Dette vender jeg tilbage til i næste kapitel.

3.6 Kort opsummering

Autisme er en biologisk betinget gennemgribende udviklingsforstyrrelse. Hos børn med *typisk autisme* viser symptomerne sig inden 3-års alderen i form af manglende eller markant afvigende udvikling i forhold til *social interaktion, kommunikation og forestillingsevne*. Omkring 75% har en mental retardering, 50% i henholdsvis middel, svær eller dyb grad. Det autistiske spektrum spænder fra svære til lettere symptomer, men selv hos højtfungerende personer med autisme sætter den menneskelige

afsondrethed et markant præg på tilværelsen på grund af manglende evne til *affektivt* at afstemme sig andre mennesker og *mentalt* at sætte sig i deres sted (perspektivtagning). Problemer med bearbejdning af såvel affektive som kognitive informationer fører til optagethed af simple rutiner, ritualer eller *stereotypier*, der navnlig hos børn og svært autistiske personer viser sig som rokkebevægelser, flagren med fingrene foran ansigtet osv. I den følgende opsummering fokuserer jeg fortrinsvis på yngre og/eller svært autistiske børn.

Autistiske børns evne til at indgå i *kommunikative samspil* endsige til at tage *initiativ* til social kontakt er meget svag. Her peges der fra flere sider på, at den voksne ved at imitere barnets bevægelser eller udtryk bedst kan opnå dets opmærksomhed. Efter en periode med imitation kan man prøve at *udskyde* sin imitation et øjeblik for at tjekke, om barnet venter på den, det vil sige *forventer* den, endsige selv begynder at tage initiativ. Dette samspil kan siden udvikle sig til regulær tur-tagning med imitation. Tur-kæderne har dog en tendens til at blive ensidige, så det enten er den voksne, der hele tiden imiterer barnet, eller barnet der hele tiden imiterer den voksne, ligesom mange børn (og voksne) har problemer med (inter-)timing.

Børn med autisme er mest tilbøjelige til at imitere en voksen, hvis begge har et ens objekt i hånden (f.eks. legetøj), hvis bevægelsen er velkendt og/eller hvis handlingen har et konkret mål eller indebærer en sjov eller overraskende visuel eller auditiv effekt. Modsat disse *funktionelle* imitationer, er der vedvarende og gennemgribende problemer med imitationer, der fordrer *intersubjektivitet* (inter-affektivitet, perspektivtagning osv.). Børnene imiterer sjældent en bevægelses vitalitetsaffekt endsige synkroniserer sig i forhold til den eller tilsvarende affektive ansigtsudtryk hos andre. Imitationsforskningen på autismeområdet har således afsløret, at normale spædbørns imitationer ofte fordrer tidlige former for intersubjektivitet.

Noget af det, der vanskeliggør samspil med børn med autisme, er, at blikket sjældent bliver brugt til at modulere social kontakt på en måde, man almindeligvis forventer. Alene manglende referenceadfærd med øjnene kan udskille en stor gruppe småbørn med autisme fra andre småbørn med lav mentalalder. Børnenes affektive feedback er endvidere ofte neutral eller blandet med negative udtryk, hvilket i mindre grad også gælder for børn med (andre) betydelige funktionsnedsættelser. Den neutrale eller afvigende affektive feedback betyder dels, at den voksne let kommer til at overse positive reaktioner i samspillet og derfor undlader at fortsætte med for eksempel at imitere, og dels kommer til at overstimulere barnet med for mange forskellige initiativer. Endvidere har børn (og voksne) med autisme specifikke vanskeligheder ved at *afkode affektive udtryk* så som ansigtsudtryk, affektiv prosodi osv., ligesom undersøgelser har vist, at de har svært ved at kombinere et følelsesudtryk som for eksempel et forskrækket ansigt med lyden af en bange stemme. Hos en del ses endvidere afvigende reaktionsmønstre i forhold til stimuli, herunder *auditive*, idet børnene for eksempel kan være optaget af mekaniske lyde men ikke vise forældrenes stemmer interesse. Desuden kan der ses en voldsom angst i forbindelse med harmløse lyde, mens barnet ikke reagerer på voldsomme brag.

I samspil med børn med autisme er det vigtigt at gøre sig klart, hvilken indflydelse den manglende mentalisering og forestillingsevne har på interaktionen. Hvor den voksne uvilkårligt lægger symbolsk mening bag egne og andres handlinger, kan barnet med autisme godt opfatte andre personer som ophav til handlinger men sjældent som ophav til hensigter. Den svære balance er på den ene side ikke at overtolke barnets handlinger symbolsk men på den anden side heller ikke overse barnets ofte modsætningsfyldte forsøg på at interagere med den voksne. Hvis man møder barnets handlinger med en generel skepsis, vil det ikke just fremme dets lyst til at udtrykke sig! Således giver en holdning, hvor barnets handlinger *tolkes som sociale forsøg på at interagere med omverdenen*, en større mulighed for at udvikle den sociale kapacitet, det måtte besidde.

Generelt har det vist sig, at autiske børn med sprog kommunikerer mindre, end man skulle tro, mens børn uden funktionelt sprog omvendt kommunikerer mere, end det umiddelbart ser ud til. For eksempel har *ekkolali* tidligere udelukkende været opfattet som stereotyp 'papegøjesnak' uden sammenhæng med situationen, men detaljerede analyser viser, at umiddelbar ekkolali ofte optræder i forbindelse med verbale udsagn, som barnet ikke forstår. Her fungerer ekkolalien tilsyneladende som et forsøg fra barnets side om at *deltage i tur-tagning*, trods manglende evne til at forstå det semantiske aspekt.

Fra flere sider understreges en pragmatisk indfaldsvinkel i forhold til at støtte barnets kommunikative og sociale evner. Dette indebærer en tydeliggørelse af kommunikationens *funktion* i forhold til den konkrete *kontekst*, så barnet har en mulighed for at forstå *hensigten* med kommunikation overhovedet. Det vigtigste er, at barnet oplever, at det kan kommunikere, og at der er en grund til det. På grund af børnenes svage initiativ, er det således vigtigt, at den voksne reagerer på langt mindre signaler fra børnenes side, end man ville gøre i forhold til normale børn. *Enkle* og *forudsigelige* (redundante) sammenhænge, hvor den voksne sørger for en tydelig samspilsstruktur (eng. augmentet scaffolding), gør det lettere for barnet at deltage. *Legende samspil* har endvidere vist sig mest effektivt til at fremme barnets spontane deltagelse i social interaktion, ligesom den jo har en positiv indflydelse på den anden part i samspillet. Konklusionen er, at samspil fungerer bedst, hvis det er sjovt for begge parter - også når det drejer sig om børn med autisme eller andre betydelige funktionsnedsættelser.

Kapitel 4

Musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser med fokus på autisme

4.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

I dette kapitel opridses litteratur om henholdsvis musik og musikterapi fortrinsvis med fokus på svært autistiske børn *uden funktionelt sprog*, men i det omfang det kan belyse emnet inddrages dels litteratur om højtfuncerende personer med autisme og dels musikterapilitteratur og -forskning i forhold til børn med betydelige funktionsnedsættelser, som ikke har autisme, men hvor social kontakt og (præverbal) kommunikation er i centrum for musikterapien. Kapitlets omdrejningspunkt er den række spørgsmål, som de to forrige kapitler implicit eller eksplicit rejser i forhold til musikterapi, dels i forhold til problemfelter, og dels i forhold til forcer ved musikterapi i forhold til autistiske børn.

Det første hovedafsnit (4.2) beskriver diverse undersøgelser og vidnesbyrd om autistiske børns reaktioner på musik (udenfor en musikterapeutisk kontekst), hvad enten der er tale om at lytte til eller selv spille musik. Dernæst følger en generel beskrivelse af musikterapi i forhold til børn med autisme (afsnit 4.3), efterfulgt af en præsentation af undersøgelser af musikterapiens effekt (afsnit 4.4), dels via assessmentredskaber udarbejdet i forhold til musikterapi med børn med autisme, dels via forskning i musikterapiens kommunikationsfremmende effekt på børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder autisme. Dette efterfølges af et afsnit (4.5), hvor case-litteraturen på området perspektiveres i forhold til de tidlige samspilsformer; imitation, affektivitet, tur-tagning og timing samt scripts, formater og proto-narrative forløb. Som i kapitel 3 følger der herefter et afsnit (4.6), hvor den interaktionelle kontekst beskrives; først i forhold til musikterapeutens typiske modreaktioner i samspil med børn med autisme og dernæst med fokus på de forhold og samspilsformer, der styrker den sociale interaktion hos børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder autisme. Kapitlet afsluttes med en kort opsummering (afsnit 4.7).

4.2 Generelt om musik og børn med autisme

Da det kun er omkring halvdelen af alle personer med autisme, der udvikler et funktionelt sprog (afsnit 3.3.3), er det for en stor dels vedkommende alene gennem deres reaktion på musik, man kan finde ud af, hvad der vækker interesse, uro osv. Som musikterapeut er det derfor værd at bemærke, at der findes en forholdsvis righoldig litteratur om autistiske personers forhold til musik fremkommet gennem (1) beretninger fra højtfuncerende voksne med autisme, (2) eksperimentel forskning i stimulipræferencer, (3) undersøgelser af børn med exceptionelle musikalske evner og (4) interviews af forældre. Derudover er der mere generelle overvejelser og iagttagelser af musikkens 'væsen' i lyset af de vanskeligheder, personer med autisme har. Litteraturen belyser det *musik-terapeutiske* aspekt i forhold til denne klientgruppe, men sætter samtidig (og derigennem) det specifikt *musik-terapeutiske* i relief, idet

musikhandlingen i musikterapi jo foregår interaktionelt med en terapeut.

4.2.1 Auditiv hypersensitivitet og musik

Som det fremgik af afsnit 3.3.1.1, ses der typisk meget voldsomme perceptionsafvigelser hos børn med autisme, blandt andet i form af hypersensitivitet i forhold til visse stimuli. Hypersensitiviteten er ofte auditiv, de voldsomste reaktioner ses hos de yngste eller sværest autistiske børn, men også voksne kan være hypersensitive i forhold til visse lyde. Dette rejser naturligvis spørgsmålet, om *musik*-terapi overhovedet er nogen god idé for børn med så markante perceptionsforstyrrelser. (Også børn med betydelige funktionsnedsættelser kan have svære perceptionsproblemer (Møller 1995), her refererer jeg dog til autismeforskningen på området.)

Højtfuncerende voksne med autisme, som har sprog og evner til at forklare autisme oplevet indefra, kan give indsigt på dette felt. Temple Grandin (omtalt første gang i afsnit 3.3.1.1) havde som barn markante og vedvarende problemer med pludselige, voldsomme eller rungende lyde, som hun sammenligner med smerten ved et tandlægebor, der rammer en nerve (Grandin 1997). Samtidig har hun altid holdt meget af musik og anbefaler generelt musikterapi som en del af et træningsprogram for børn med autisme. Hendes begrundelse er, at musik er noget *absolut forudsigeligt i en ellers uforudsigelig verden* (Toigo 1992)²³. Man kan altså sige, at 'musik' (her specifikt melodi, se nedenfor) repræsenterer en form for syntaks, Grandin finder meningsfuld.

Grandin kalder sig selv en 'visuel' tænder, melodier er det eneste nonverbale materiale, hun kan erindre uden visuel gengivelse. Hun kan således gengive en melodi og tonehøjde efter at have hørt en sang et par gange. Derimod har hun store problemer med rytme, hun kan nogenlunde holde en puls for sig selv, men har svært ved at synkronisere egne bevægelser med andres eller med et musikalsk akkompagnement. Når hun er til koncert, kan hun kun klappe i takt til musikken, hvis hun samtidig kan se sidemandens klappebevægelse. Den manglende synkronisering betyder ligeledes, at hun ikke kan følge det rytmiske element i tur-skift i konversationer (Toigo 1992).

En lignende beretning kommer fra Richard Lansdown, der kan blive skræmt af diverse voldsomme motorlyde, af flamingo eller balloner der bliver berørt, samt af lyden af havet. Musik derimod kan få ham til at falde ned og slappe af, når alt andet mislykkes. Han spiller selv og kan læse noder, og hvor tale først meget sent gav nogen form for mening for ham, oplevede han tidligt musik som en nydelse. “..it seems make the mind open up and become more receptive” (Jolliffe, Lansdown et al. 1992, s.17).

Donna Williams er en tredje højtfuncerende person med autisme, der kan give indsigt på dette felt. Hun beretter om sin 'opdagelse' af klaveret som 14-årig, hvor hun pludseligt og spontant kunne spille de melodier, hun hele tiden havde haft i hovedet. Der var både tale om korte jingles fra TV-reklamer, men også om egne 'ikke-intentionelle kompositioner':

²³ Grandin er her refereret fra Diane Toigo (1992), der har beskrevet Grandins forhold til musik ud fra en gennemgang af hendes tekster.

“..my head was not just filled with mental replays of heard jingles and tunes, but with unintentional compositions, first simple, then progressively more complex. I, however, did not feel like their composer, for they composed themselves of a volition I was unaware of, according to feelings I was disconnected from and expressing with a depth that I knew myself incapable of” (Williams 1996, s.244).

Williams mener, at hun som barn må have opfattet musikalske mønstre og strukturer (syntaks) på et højt men ubevidst plan. Ofte skulle der blot nævnes et ord eller en lyd, som hun associerede til jingles fra reklamerne, så begyndte hun automatisk (tvangsmæssigt) at nynne melodien. Dette kan forstås som en form for forsinket imitation eller musikalsk ekkolali.

Ligesom Grandin og Lansdown beretter også Williams om auditiv hypersensibilitet, som hun foreslår imødekømt med auditiv træning, der kan styrke tilvænning og navnlig integration af lydpåvirkninger. Og her er musik et område, hvor en terapeut ifølge Williams kan 'møde' personen med autisme på *en mindre emotionel konfrontativ måde end den verbale*. Således understreger hun betydningen af musik, kunst og bevægelse som medier, hvorigennem der kan opbygges interaktion og udtryksmuligheder for personer med autisme (Williams 1996).

Disse tre beretninger viser med al tydelighed, at glæde ved musik kan eksistere side om side med hypersensitivitet overfor bestemte lyde. Musikterapeuter skal naturligvis være meget opmærksomme på barnets sensitivitet i forhold til visse lyde, en sensitivitet der kan optræde samtidig med negligering af andre og mere voldsomme lyde (Nelson, Anderson et al. 1984; Toigo 1992). Musikterapeuter som Alvin, Nordoff & Robbins beskriver således, hvordan nogle børn med autisme reagerer ved at dække ørerne med hænderne i forhold til lyde, som andre børn holder meget af (Nordoff & Robbins 1971; Alvin 1978). Tilsvarende bliver nogle børn med autisme ængstelige eller paniske ved lyden af bækkener eller gong'er, mens andre elsker den og nærmest kan forsvinde i den (DeMyer 1979; Thaut 1984; Howat 1995). Men uanset undtagelser, forhindrer auditiv hypersensitivitet altså ikke personer med autisme i at holde af musik.

Faktisk er der meget, der tyder på, at børn med autisme viser musik *speciel* interesse (se også næste afsnit). I to undersøgelser af stimuli-præferencer foretrak børn med autisme således musik fremfor visuelle stimuli. I en eksperimentel undersøgelse lod Kolko, Anderson og Campbell således 5 børn med autisme (gen.snt. ca. 6 år) vælge mellem musik og lysbilleder. Resultatet viste, at 4 af børnene med autisme langt oftere foretrak musik fremfor lysbilleder, modsat kontrolgruppen med 5 normale jævnaldrende børn, der omtrent valgte de to stimuliformer lige ofte (Kolko, Anderson et al. 1980). I en lignende opstilling fandt den amerikanske musikterapeut Michael Thaut det samme mønster, idet 5 børn med autisme (gen.snt. 10½ år) sammenlignet med to kontrolgrupper af normale børn *relativt oftere* foretrak musik fremfor lysbilleder (Thaut 1987).

Problemet ved denne type undersøgelser er, at validiteten af sammenligningen helt afhænger af det valgte stykke musik versus lysbilledserie. For eksempel brugte Thaut lysbilleder af Zoo-dyr, der jo har

en enorm *intersubjektiv appel* på normale børn, mens Kolko et al. brugte gade- og bybilleder, der ikke fordrer nogen intersubjektiv kapacitet hos iagttageren. Denne forskel ses tydeligt i resultaterne, idet kontrolgrupperne af normale børn valgte meget forskelligt i de to undersøgelser. Tilsvarende kan der have været ukendte træk ved den præsenterede musik, der gjorde den ekstra interessant for (disse!) børn med autisme - eller ekstra uinteressant for (disse!) normale børn.

4.2.2 Exceptionelle evner versus positive reaktioner på musik

Beretningerne fra Grandin, Lansdown og Williams er enestående, fordi der på én gang er tale om velformulerede personer med autisme, der samtidig har specielle musikalske evner. Netop 'lommer' af exceptionel (fransk savant) viden eller kunnen blandt personer med autisme, der modsat Grandin, Lansdown og Williams fungerer (langt) under middel på alle andre områder, har været meget omdiskuteret i autismlitteraturen, ofte med eksempler på exceptionelle musikalske evner.

Disse beretninger er dybt fascinerende, lige fra beskrivelsen af den 7 måneder gamle baby, som kunne nynne en arie fra Verdi's Rigoletto, men først lærte at tale da hun var 19 år (her refereret fra Kehrer 1992), til den 8-årige hyperaktive dreng med absolut gehør, der uden videre kunne transponere melodier til enhver toneart på klaveret, men samtidig havde en total mangel på rytmisk sans (O'Connell 1974), eller den 13-årige dreng, der efter at have lyttet en enkelt gang til et ukendt klaverstykke, var i stand til at spille det korrekt (Young & Nettelbeck 1995). I det sidste tilfælde skulle den musikalske struktur (syntaks) dog være bekendt for drengen, ligesom hans egne improvisationer holdt sig til strukturelle repræsentationer af kendte musikalske stilarter.

I en omfattende undersøgelse af en international registrering af beretninger om autisme fandt Rimland en forekomst af exceptionelle evner hos 10% (531 ud af 5.400) af personer med autisme (Rimland 1978). Ifølge O'Connor og Hermelin (1991) er disse tal ikke blevet verificeret efter indførelse af diagnosticeringskriterier, hvor en stor del af personer med autisme modsat tidligere regnes for at have mental retardering (se afsnit 3.2.1). Der er dog ingen tvivl om forekomst af exceptionel kunnen blandt personer med navnlig typisk autisme.

Hos personer med autisme med exceptionelle *musikalske* evner er der fundet en høj forekomst af absolut gehør (Applebaum, Egel et al. 1979; Kehrer 1992; Sacks 1995; Young & Nettelbeck 1995), ligesom evnen til at huske melodier eller tonesekvenser også nævnes som et generelt træk (O'Connell 1974; Applebaum, Egel et al. 1979; Kehrer 1992). Derimod rapporteres der om problemer med rytme og navnlig *timing* (O'Connell 1974; Toigo 1992), hvilket for eksempel Grandins beretning vidner om.

For børn, som ikke har exceptionelle musikalske evner, tegner der sig et andet mønster. En større interviewundersøgelse af 115 forældrepar til børn med autisme foretaget af Mirian DeMyer afkræfter således, at rytmeproblemer forekommer oftere end en 'manglende' melodisk sans (DeMyer 1979). Tilsvarende har Alvin i sit mangeårige musikterapeutiske arbejde med børn med autisme erfaret, at rytme fungerer bedre end melodi på det *grundlæggende niveau*, det vil sige i starten af forløb eller med de sværeste autistiske børn (Alvin 1978; Alvin 1985). Heller ikke en undersøgelse af Thaut bekræfter

generelt manglende rytmesans (Thaut 1988). Derimod er der eksempler på besvær med *timing* og derfor med at følge *andres* rytmer, hvilket kan ses i lyset af Condon og Ogstons mikroanalyser af manglende intra-synkronicitet (Condon & Ogston 1966; Condon 1975), beskrevet i afsnit 3.3.1.1. (Jeg vender tilbage til timing i afsnit 4.5.3)

Fund af exceptionel kunnen indenfor musikalske delområder har navnlig tidligere fået nogle til at hævde en generel musikalitet hos alle personer med autisme (Kanner 1943/1996; O'Connell 1974; Applebaum, Egel et al. 1979). I forhold til eksemplerne ovenfor er det dog værd at mærke sig, at den 8-årige dreng skulle lokkes med *belønning i form af slik* for at transponere melodierne (O'Connell 1974). Specielle evner giver således i sig selv ikke nødvendigvis en umiddelbar glæde ved musik, selvom den pågældende dreng siden fik meget glæde af at spille.

I sin interviewundersøgelse af de 115 forældrepar til børn med autisme fandt Mirian DeMyer, at kun 3-6% af børnene kunne synge og spille svarende til deres alderstrin. 15% af børnene kunne synge en melodi, men havde samtidig en dårlig rytmesans, og omvendt havde omtrent 15% af børnene en god rytmesans men var ude af stand til at synge en melodi (DeMyer 1979). Samtidig viste interviewene, at børnenes (normale) søskende generelt set var langt mere *entusiastiske* i forhold til musik, deres musikalske *sans* og *udtryk* bedre udviklet, ligesom de var mere tilbøjelige til at lave deres egne sange/danse tolket i forhold til et musikudtryk. Derimod kunne 90% af forældrene berette om en generel *positiv respons og interesse for musik* hos deres autistiske barn (DeMyer 1979), hvilket bekræftes fra anden side (Nelson, Anderson et al. 1984; Frith 1989/1992; Wing 1996/1997), samt fra de to eksperimentelle undersøgelser af stimuli-præference, beskrevet i forrige afsnit (Kolko, Anderson et al. 1980; Thaut 1987). Som DeMyer pointerer, er dette resultat i sig selv vigtigt, fordi disse børn generelt viser så lidt interesse for *andre* sider af tilværelsen. Samtidig spørger hun sig, om det netop er denne interesse, der har fået så mange til at tro, at børn med autisme *generelt set* skulle være mere musikalske end andre børn.

DeMyers undersøgelse påviser, at 'musikalitet' (naturligvis) ikke blot består af en række adskilte exceptionelle evner, men i højere grad har at gøre med (bl.a.) sans, fornemmelse og tidsmæssig synkronicitet. Desuden involverer *musik* mange forskellige neurologiske områder, der kan være forskelligt berørt fra barn til barn. Således pointerer Hans Kehrler, at disse studier alene viser usædvanlig kunnen indenfor delområder, mens de ikke fortæller noget om, hvorvidt og hvordan egentlig *musikalitet* skal forstås. *Isoleret set* kan evnen til at nynne en melodi efter kun at have hørt den én gang sammenlignes med et barn, der for eksempel kan lægge et puslespil med billedsiden nedad. En utrolig evne, men uden sammenhæng en ubrugelig evne. Trods høj forekomst af absolut gehør har Kehrler således kun hørt om en enkelt person, som kunne bruge det i praksis - her som klaverstemmer (Kehrler 1992).

Kehrler nævner tre mulige årsager til exceptionelle musikalske evner; (1) usædvanlig opfattelse og bearbejdning af lyde, (2) usædvanlig hukommelse, og (3) omgivelsernes belønning. Det sidste skal forstås som omgivelsernes støtte til en interesse, der virker *meningsfuld* sammenlignet med særegne

interesser som for eksempel at samle tråde op osv. Der er således en del beretninger om børn med autisme, der mister deres exceptionelle evne i puberteten (eller undlader at bruge den), så snart de begynder at få succes på andre områder (Rimland 1978; Kehrer 1992).

Det kan altså konkluderes, at man hos flertallet af børn med autisme i varierende grad finder en positiv respons i forhold til musik, mens en minoritet viser exceptionelle musikalske evner. Børn med særlige evner bør naturligvis støttes og eventuelt undervises, så musik kan blive en personlig glæde i livet, men for langt de fleste børn med autisme er der snarere tale om, at musikken, ud over hvad den giver barnet i sig selv, også kan mediere et 'møderum' med andre mennesker.

4.2.3 Hvorfor netop musik?

Når man generelt kan konkludere positiv respons på musik hos børn med autisme, er det næste naturlige spørgsmål, hvilke træk ved musikken, der gør den *tilgængelig*? Dette kan der gives mange svar på, her præsenterer jeg de mest udbredte, hvoraf en del stammer fra musikterapilitteraturen.

Først og fremmest er der fundet evidens for, at de hjernemæssige områder, der 'udfører' (eng. execute) musikalske færdigheder er *relativt uafhængige* af de områder, der bruges i forbindelse med verbale handlinger, hvilket ifølge den australske musikterapeut Clare O'Callaghan kan forklare, hvorfor mennesker med hjerneskader kan deltage i musikterapi mere aktivt end i verbale terapiformer (O'Callaghan 1999).

O'Callaghan påpeger yderligere, at chancen for adgang til intakte nervebaner og hjerneområder er større ved samtidig brug af sprog og musik end ved brug af sprog alene. At bruge musik som 'forstærker' i sprogudvikling har været kendt længe, og i forhold til børn med autisme bekræftes denne virkning af en undersøgelse af Buday, der viste, at tegn- eller taleimitationer øgedes signifikant, når de blev indlært gennem *sang* fremfor rytmisk tale til samme melodi (Buday 1995). Set i lyset af dette, er det ikke underligt, at en del forældre har fundet det lettere at engagere barnet, når de synger, fremfor når de taler til det, jævnfør Klins (1992) undersøgelse beskrevet i afsnit 3.3.1.1. Således fandt også den voksne mand med autisme, Richard Lansdown, det nemmere at forstå sungne end talte ord (Jolliffe, Lansdown et al. 1992). I musikterapilitteraturen er der flere eksempler på syngende samspil (f.eks. Hollander & Juhrs 1974; Nordoff & Robbins 1977; Gustorff & Neugebauer 1988; Weber 1991; Howat 1995; Schumacher 1999), for eksempel fik de tyske musikterapeuter Dagmar Gustorff og Lutz Neugebauer en 5-årig dreng, Bahman, med autisme til at synges sine første ord overhovedet som svar på et syngende oplæg fra Neugebauer (Gustorff & Neugebauer 1988). Teknikken anbefales generelt af Thaut (Thaut 1984), men omvendt henviser DeMyer i sin interviewundersøgelse til en far, der i en lang periode sang til sit barn med autisme, uden at det havde nogen indflydelse på barnets taleevne (DeMyer, Alpern et al. 1972).

Et andet aspekt, der ofte nævnes, er musikkens *konkretethed* og *strukturende aspekt* (Nelson, Anderson et al. 1984; Brown 1994). Således pointerer Alvin, at det typisk er musikkens konkrete sider, børnene med autisme forholder sig til i musikterapi og ikke de symbolske (Alvin 1978). Denne erfaring er helt

i tråd med autismeforskningen, der påpeger svære problemer med symbolisering i den Susanne Langer'ske forstand (jævnfør afsnit 2.5.2.1 og 3.3.3), mens barnet gerne deltager i mere funktionelle lege.

I forhold til det strukturerende aspekt er musiks *redundans* blevet fremhævet som årsag til dens tiltrækningskraft på børn med autisme (Feuser 1988; Weber 1991). Grandin beskrev således musik som noget *absolut forudsigeligt i en ellers uforudsigelig verden* (Toigo 1992), men da hendes melodiske sans var over middel, kan hendes opfattelse af det forudsigelige ikke generaliseres til alle børn med autisme.

At musik som sådan er redundant skal derfor nuanceres noget. I forhold til en given musikstil hænger kodefortrolighed og redundans tæt sammen, jævnfør Ruud (se afsnit 2.4 og 2.5.1), og i flere af eksemplerne med børnene med de musikalske exceptionelle evner synes netop kendskab til melodisk *syntaks* at spille en rolle (Toigo 1992; Young & Nettelbeck 1995; Williams 1996). Den omtalte 13-årige dreng kunne således kun spille det ukendte klaverstykke, hvis han kendte den musikalske stilart (Young & Nettelbeck 1995).

Men uanset mere eller mindre udviklet kulturel kodefortrolighed, så er der strukturerende kvaliteter i musik, der *muliggør* en høj grad af redundans. Ifølge Henk Smeijsters (1999) er musiks styrke således, at den i særlig grad *egner* sig til at være redundant. Her skelner Smeijsters mellem ekstern redundans, der opnås ved at musikken gentages mange gange, og intern redundans, der opnås gennem enkle strukturer, der ofte bliver gentaget indenfor musikforløbet. I sin interviewundersøgelse fandt DeMyer netop, at børn med autisme typisk kun lyttede til en eller få typer musik, som alle var simple og repetitive af natur, mens normale børn foretrak langt mere varierede musikformer (DeMyer 1979). Udover redundans understreger Smeijsters det temporale aspekt i musik, idet *musik strukturerer tid* ved at inddele den i mindre enheder (Smeijsters 1999). Som Toigo pointerer, er problemet for mennesker med autisme netop at skabe orden i en kaotisk verden, og her synes musik altså at have en styrke for disse mennesker (Toigo 1992).

Musik har naturligvis også en affektiv side, der kan virke appellerende. Som beskrevet i afsnit 3.4.2 har personer med typisk autisme generelt set store problemer med at *afkode egne og andres følelsesudtryk*, hvorfor man ikke kan *forvente* en afkodning af følelsesudtryk i musikken. Men derfor kan personen med autisme jo godt blive *emotionelt påvirket* af musik, jævnfør Lansdowns beskrivelse af, at musik udgør en nydelse for ham, der kan virke beroligende, når alt andet mislykkes (Jolliffe, Lansdown et al. 1992). Mere specielt skriver Donna Williams om sine 'ikke-intentionelle kompositioner', at "they composed themselves of a volition I was unaware of, according to feelings I was disconnected from and expressing with a depth that I knew myself incapable of" (Williams 1996, s.244). Williams forbinder tydeligvis *sin egen* musik med følelsesudtryk men oplevede dem ikke som sådan, da hun var barn. Nu er både Lansdown og Williams meget højt fungerende personer med autisme, hvis niveau af musikoplevelse ikke kan generaliseres til yngre eller svært autistiske børn. Det affektive område omfatter dog både den kropslige, *emotionelle* reaktion og den subjektivt oplevede

følelse (Stern 1985/1991), og selv om det svært autistiske barn ikke kan give udtryk for en subjektivt oplevet følelse, kan musik naturligvis påvirke barnet kropsligt-emotionelt. Navnlig musikkens fysisk-rytmiske karakter synes således at vække (eng. *arouse*) autistiske (og andre) børns opmærksomhed, årvågenhed og parathed til at reagere (Schumacher 1994; Howat 1995; Møller 2001).

Musikkens sensoriske karakter, såvel *den auditive* som *den taktile*, virker således meget appelerende navnlig på yngre eller svært autistiske børn/voksne. Den norske musikterapeut og -lærer Olav Skille har fundet, at vibro-akustisk terapi har en positiv virkning på blandt andet børn med autisme (Skille 1989), og i den aktive musikterapi ses der ofte en optagethed af instrumenternes hørbare, mærkbare og synlige vibration (Alvin 1978; Nelson, Anderson et al. 1984; Wigram 1999a). For eksempel bliver barnet typisk optaget af at se og føle vibrationerne fra et trommeskind eller en streng (f.eks. guitar eller cello) eller af at iagttage snurrende, drejende bevægelser med bækken eller filtkøller (f.eks. Nordoff & Robbins 1977; Alvin 1978; Schumacher 1994; Wigram 1999a). Denne optagethed kan føre til, at barnet lukker alt andet ude, hvis ikke terapeuten griber ind. Pointen er dog, at der er tale om en optagethed, der kan kanaliseres over i et mere hensigtsmæssigt (sam-)spil. For eksempel har autismeforskningen påvist, at børn med autisme er mere tilbøjelige til at *imitere* brug af legetøj, hvis det afstedkommer en sjov visuel eller auditiv effekt (afsnit 3.4.1), hvilket musikinstrumenter jo i høj grad kan siges at gøre.

Den samlede konklusion på de ovenstående afsnit er, at musikkens væsen og/eller anvendelse af musikinstrumenter har en umiddelbar appel hos mange børn med autisme. Denne appel gør det muligt at *fastholde* barnets opmærksomhed, hvilket er altafgørende for, at der overhovedet *kan* opstå et samspil. Musik-*terapiens* mål kan herefter overordnet beskrives som en kanalisering af denne interesse over i en rettedhed mod omverdenen, for derved at gøre det muligt for barnet at udtrykke sig og kommunikere med den.

4.3 Generelt om musikterapi og børn med autisme

Musikterapilitteraturen giver forskellige bud på, *hvordan* musikterapeuten kanalisere det autistiske barns interesse over i en rettedhed mod omverdenen afhængig af (1) terapeutens opfattelse af autisms etiologi og dermed det autistiske barns behov, (2) den terapiteoretiske indfaldsvinkel og herunder vægtningen af den terapeutiske relation samt (3) opfattelse af musikkens væsen og rolle i den musikterapeutiske sammenhæng (Mahns 1988; Pedersen 1992). Men trods forskelle i etiologiske og terapiteoretiske indfaldsvinkler skal alle musikterapeuter jo forholde sig til børnenes begrænsede udtrykspotentialer, tendens til stereotypi osv. I en gennemgang af musikterapilitteraturen på autismeområdet konkluderer den hollandske musikterapeut Henk Smeijsters (1999) således, at der er langt mindre forskel på praksisbeskrivelser end på de anvendte forklaringsmodeller i forbindelse med dem.

I de følgende afsnit koncentrerer jeg mig om litteratur, der fokuserer på beskrivelser af de *konkrete* interaktive og kommunikative aspekter i musikterapi med fokus på, hvordan musikterapi kan styrke barnets præverbale (og nonverbale) evner til at indgå i et kommunikativt samspil. Dette afsnit (4.3) har

oversigtskarakter, idet flere af de præsenterede emner bliver uddybet i senere afsnit. Primært fokus er musikterapilitteratur om børn med autisme uden funktionelt sprog, da denne litteratur er mest omfattende, men også litteratur om børn med (andre) betydelige funktionsnedsættelser inddrages²⁴.

En forudsætning for ethvert samspil er, at der er en vis forudsigelighed eller enighed om, hvad der skal ske. Hos barnet med autisme (som hos alle børn med betydelige funktionsnedsættelser) er dette behov ekstremt på grund af vanskelighederne med at bearbejde information. Nye situationer er svære for barnet, som typisk beskytter sig med afværgemanøvrer ved for eksempel at se væk og/eller gennem velkendte stereotyper som rokken, nulre tråde osv. At starte et forløb i musikterapi kan derfor i sig selv fremme stereotyp eller eventuelt selv-destruktiv adfærd. Et karakteristisk træk ved forløbsbeskrivelser af musikterapi med børn med autisme er således, at starten enten er præget af uro og/eller kaotisk spil, som det er vanskeligt for terapeuten at matche musikalsk, eller stereotype gentagelser uden synlige reaktioner på terapeutens spil (f.eks. Schulz 1987; Brown 1994; Bunt 1994; Schumacher 1999). For at gøre situationen mere overskuelig for barnet (og terapeuten!) er der derfor et udtalt behov for, at terapeuten laver nogle enkle og klare rammer, stiller få og overskuelige krav og derved sørger for en høj grad af succes for barnet (Nelson, Anderson et al. 1984).

En måde at reducere informationsniveauet på er ganske enkelt at tage udgangspunkt i barnets egne kropslige og lyd-mæssige udtryk (jævnfør autismeforskningens pointering af imitation som den mest sikre måde at opnå det svært autistiske barns respons på). I modsætning til *afspillet musik*, så kan musikterapeuten gennem improvisation sørge for, at *musikken hele tiden matcher barnets skiftende udtryk*. Terapeuten kan for eksempel følge pulsen i barnets rolle- vippe- og gyngbevejelser eller dets urolige løben omkring, følge tempo, styrke (kraftig-svag) og karakter (intens-flygtig, staccato-legato), eller imitere tonehøjde og klang i barnets lyde (Nordoff & Robbins 1977; Orff 1984; Schulz 1987; Di Franco 1999; Schumacher 1999). Pointen er, at dette sker *løbende*, så der hele tiden er en forbindelse mellem barnets handlinger og musikken, så 'musikken' for eksempel stopper, når barnet stopper osv. Netop dette *temporale-interaktive aspekt*, finder jeg essentielt for forståelsen af musik-*terapiens* styrke i forhold til at få meget kommunikationssvage børn 'i tale'.

Ligesom i autismeforskningen (jævnfør afsnit 3.5.2) er der i musikterapilitteraturen talrige case-beskrivelser af processen (1) fra terapeuten imiterer eller matcher barnets udtryk musikalsk, (2) til barnet opdager denne sammenhæng og (3) begynder at vise tegn på at (for-)vente den; for eksempel ved at stoppe lidt op, hvis terapeuten et øjeblik holder op med at spille eller mere aktivt ved at gentage sit udtryk for at se, om terapeuten reagerer (Saperston 1973; Nordoff & Robbins 1977; Bunt 1994; Møller 1995; Oldfield 1995; Robarts 1998; Schumacher 1999).

Den amerikanske musikterapeut Bruce Saperston giver et meget klart eksempel på sammenhængen mellem imitation, reaktion og initiativ i et forløb med en 8-årig dreng beskrevet som svært mentalt

²⁴ Ligesom i kapitel 3 anvendes forfatterens egne diagnoseangivelser i litteraturgennemgangen

retarderet med autistiske træk, kaldet R. Han reagerede ikke på noget kontaktforsøg og var meget motorisk urolig, så Saperston begyndte at 'akkompagnere' hans forskellige bevægemønstre på klaveret. Når R gik rastløst rundt i lokalet, akkompagnerede Saperston det på én måde, når R stampede foden i gulvet, spillede Saperston en kraftig 'cluster'-akkord i det dybe leje, osv. R begyndte at ane sammenhængen, og i 12. session 'testede' han Saperston. Han stampede sin fod hårdt i gulvet, og da han hørte Saperstons kraftige cluster-akkord, begyndte han at le og prøvede så igen (Saperston 1973).

I forhold til børn med *typisk autisme* kan man ikke forvente en *så klar* intersubjektiv reaktion *så hurtigt* (at R 'testede' Saperston). For at fremme en reaktion kombinerer musikterapeuten derfor typisk en imitation og/eller et 'akkompagnement' med små krav ved hjælp af *responsfremkaldende teknikker*. I samspil med børn med autisme kombinerer den tyske musikterapeut Karin Schumacher for eksempel altid sin imitation eller akkompagnement med såkaldte små 'provokationer', hvor barnet skal vise en tydelig reaktion og vilje til at fortsætte. I et længerevarende forløb med en 7-årig svært autistisk og sprogløs dreng, Max, der yndede at gynges eller rulle (i en hængekøje eller en 'gymnastikkegle'), imødekom Schumacher dette ønske, samtidig med at hun indimellem rent fysisk stoppede bevægelsen og musikken, indtil Max viste tydeligt tegn på, at han ville have hende til at starte igen (Schumacher 1994; Schumacher 1999).

Imitation kan i sig selv opfattes som en responsfremkaldende teknik (jævnfør autisemeforskningen), men derudover kan musikterapeuten benytte en række andre teknikker for at opnå barnets opmærksomhed. En del af disse teknikker ligner i *karakter* og *funktion* forældres måde at opnå spædbarnets respons på (jævnfør kap. 2), men med musikken som *virkemiddel* forstærkes effekten markant, hvilket er nødvendigt med børn, som ikke reagerer på almindelige invitationer til samspil. Fælles for en del af disse teknikker er *overraskelsesaspektet* så som det uventede stop (break) eventuelt midt i en melodisk frase, uventede spring i melodien, uventet (dissonerende) harmonisering, temposkift, anderledes rytmik så som synkoper, off-beat, ændret dynamik, fortzando osv. (Ruud 1990; Schumacher 1994; Robarts 1998).

De responsfremkaldende teknikker forudsætter naturligvis, at barnet opdager det 'overraskende', det vil sige har udviklet en musikalsk forventning. Simple musikalske overraskelser som et stop i musikken kræver ikke musikalsk erfaring, mens mere avancerede musikalske overraskelser kræver syntaktisk kodefortrolighed, jævnfør Ruud (1990). Som Tony Wigram påpeger, reagerer (små-)børn med autisme sjældent på almindelige musikalske responsfremkaldende teknikker tidligt i forløbet (Wigram 1999a; Wigram 1999b). Det er af samme grund, at Schumacher understreger break'et rent fysisk overfor Max ved simpelthen at stoppe gyngesbevægelsen. Hvor reaktionsevnen hos børn og voksne med betydelige funktionsnedsættelser først og fremmest afhænger af den nedsatte fysiske og mentale funktionsevne, så skyldes den manglende reaktion hos barnet med autisme *også* den autismespecifikke vanskelighed med at *opfatte andres intention og dermed deres forventninger*, uanset om barnet så har en lav mentalalder eller ej. Derfor har børn med autisme (og børn med svært nedsat mental funktionsevne) brug for lang tilvænnning til rummet, instrumenterne, terapeuten og handlingerne, før de kan reagere på selv simple forventningsstrukturer i musikken.

Musikterapeuten kan afhjælpe barnets forvirring ved ydre strukturering af rummet, musikken og sessionens forløb (Hadsell 1993), men for at fremme barnets evne til at håndtere variation indføres der typisk perioder, der er mere løst strukturerede, så der sker en vekslen mellem det kendte og det ukendte, mellem voksenstyring og mere spontant spil (Nordoff & Robbins 1977; Oldfield 1995; Schumacher 1999; Wigram 1999a). Musikalsk kan dette ske i rondoform, hvor A-delene er det velkendte (Hollander & Juhrs 1974) eller som en slags tema med variation (Bunt 1994). Præcis hvordan man forholder sig til denne balance er forskelligt. Som de norske musikterapeuter Hauge og Tønsberg påpeger, her i forhold til døvblindfødte børn, kan for lidt struktur gøre barnet utrygt, mens for meget kan *forhindre initiativer* fra barnets side, ligesom det kan få terapeuten til at *overse* udtryk hos barnet, som kunne have betydning for samspillet (Hauge & Tønsberg 1998).

Målet med musikterapi er jo ikke blot at opnå barnets respons men at tilskynde det til selv at tage sociale eller kommunikative *initiativer* (jævnfør autismedforskningens påpegning af dette felt). Hermed menes handlinger, der klart er rettet mod et musikalsk udtryk, samspillet eller terapeuten. At tage en filtkølle op fra gulvet og begynde at nulre den mellem fingrene er måske nok et initiativ, men ikke et kommunikativt initiativ. Men for at kunne tage sociale eller kommunikative initiativer skal barnet kunne opfatte situationen som forståelig, det vil sige med en grad af genkendelighed, hvilket kræver tid afhængig af barnets alder og den autistiske forstyrrelses sværhedsgrad. I musikterapiforløb ser man derfor typisk en proces fra mindskning af stereotyper, øgning af respons og dernæst begyndende initiativer rettet mod musikken (selvudtryk) eller terapeuten. Denne proces afspejles i fagets assessmentredskaber og underbygges af kvantitativ forskning, der har undersøgt musikterapis effekt på disse børn.

4.4 Vurdering af musikterapiens effekt

Bonde, Pedersen og Wigram (2001) opridser forskellige systematiske metoder til at indsamle og dokumentere forandringsaspekter som følge af musikterapi. Ved hjælp af assessmentredskaber kan man lave vurderinger, der som mål for eksempel har diagnostisk udredning af barnets vanskeligheder, vurdering af musikterapis mulighed i forhold til at afhjælpe disse vanskeligheder eller vurdering af fremskridt undervejs i musikterapiforløbet. Det er naturligvis den sidste form for assessment, der viser forandringer som følge af musikterapi. I kvantitative og eventuelt eksperimentelle undersøgelser finder man en mere kontrolleret og derfor typisk snævrere indfaldsvinkel til vurdering af musikterapiens effekt, for eksempel ved hjælp af standardiserede tests af barnets kapacitet før og efter forløbet, og/eller ved hjælp af videoanalyser af musikalsk og ikke-musikalsk adfærd i musikterapisessionerne (Bonde, Pedersen et al. 2001).

I de følgende underafsnit beskrives disse to indfaldsvinkler til vurderinger af ændringer som følge af musikterapi, hvorefter den kvalitative case-litteratur på området inddrages i det følgende hovedafsnit (4.5).

4.4.1 Assessment af musikterapi med børn med autisme

Fagets mange assessmentredskaber og -skalaer giver forskellige bud på udviklingen i musikterapi hos såvel børn med autisme som andre klientgrupper med betydelige funktionsnedsættelser. Et fælles træk ved skalaerne er et spektrum fra ingen *kontakt* mellem klient og terapeut til en udbygget musikalsk og/eller personlig kontakt (f.eks. Bruscia 1987; Pavlicevic 1991; Ansdell 1995; Grant 1995; Møller 1995).

I det følgende vil jeg fokusere på 4 udviklings- eller assessment-skalaer, der som udgangspunkt fokuserer på musikterapi med *børn med autisme* (Nordoff & Robbins 1977; Alvin 1978; Schumacher 1999; Wigram 1999a).

Den engelske pionér Juliette Alvin udviklede ikke nogen egentlig assessmentskala men beskrev typiske faser i længerevarende musikterapiforløb med børn med autisme. Hendes erfaring er, at barnet i starten af terapiforløbet primært udforsker de *konkrete, sensoriske aspekter* ved musikken og instrumenterne i en art nonverbalt selvudtryk (jævnfør optagetheden af instrumenternes vibration osv., omtalt i afsnit 4.2.3). I den næste fase bliver barnet gradvist mere opmærksom på *den musikalske og personlige relation*, der opstår i forhold til terapeuten, mens det i den sidste fase retter specifikt fokus mod at finde og udforske *selvudtryk i musikken* og/eller relatere sig til andre i gruppemusikterapi (Alvin 1978). I sin konkrete vurdering af barnets deltagelse i musikterapien fokuserede Alvin navnlig på forskellige *responsformer*, det vil sige barnets lytterrespons, instrumentrespons og stemmemæssige respons (Bruscia 1987).

Modsat Alvin udviklede de amerikansk/engelske pionérer Paul Nordoff og Clive Robbins detaljerede assessmentskalaer, udgivet i bogen 'Creative Music Therapy' fra 1977. Den første skala, kaldet 'Child-Therapist Relationship in Musical Activity', beskriver et spektrum af 10 niveauer; fra absolut ingen eller en totalt kaotisk reaktion fra barnets side (trin 1), til en mere ambivalent forholdemåde (trin 4), efterfulgt af tydelig interesse og respons (trin 5), en musikalsk 'aktivitetsrelation' (trin 6), en gensidig musikalsk given-og-tagen 'arbejdsrelation' (trin 7), en musikalsk-personlig relation til terapeuten (trin 8) og endelig i toppen af skalaen selvsikkerhed i gruppeaktiviteter (trin 10). Skalaen udsprang ifølge Aldridge et al. (1995) af et skema til evaluering af børn med autisme anvendt på datidens institutioner og blev bearbejdet af Nordoff og Robbins til også at omfatte musikterapeutisk arbejde med andre klientgrupper. Selvom målet med skalaen er at vurdere relationen *mellem* barnet og musikterapeuten, så viser formuleringerne, at der i praksis er tale om en evaluering af *barnet/barnets adfærd* (Aldridge, Gustorff et al. 1995).

Den anden skala, kaldet 'Musical Communicativeness' blev udviklet til at evaluere barnets musikalsk-kommunikative niveau i forhold til spil på instrumenter, brug af stemmen (lyde) og kropsudtryk/-bevægelse. Også denne skala har 10 niveauer; fra ingen kommunikativ respons (trin 1), til fremkaldte men flygtige reaktioner (trin 2) eller fremkaldte og tydelige reaktioner (trin 3). Siden følger engagement og inter-kommunikativitet (trin 6), til selvsikkerhed og initiativ på de øverste trin.

Skalaerne er ifølge Bruscia anvendt og udviklet gennem detaljeret assessment af 1.050 sessioner (!), med børn med forskellige fysiske og psykiske handicaps (Bruscia 1987). Nordoff og Robbins opnåede indbyrdes stor inter-reliabilitet i forhold til anvendelsen af skalaernes niveauer, men skalaerne er ifølge Aldridge et al. aldrig blevet valideret i forhold til klinisk praksis. Således vurderer Aldridge et al., at skønt de er enkle og derfor hurtige at bruge, så er de “not reliable instruments for *comparative research*, but .. do provide a guide to individual assessment” (Aldridge, Gustorff et al. 1995, s.204, min kursivering).

Specifikt til assessment af *børn med autisme* har den tyske (Gertrud Orff-uddannede) musikterapeut Karin Schumacher udviklet en 7-trins assessmentskala til vurdering af barnets kontakt- eller relationsudvikling i musikterapiforløb. Skalaen er udarbejdet i samarbejde med den tyske udviklingspsykolog Claudine Calvet-Kruppa med udgangspunkt i Daniel Sterns selv-teori og er eksemplificeret ved hjælp af et langvarigt forløb med en svært autistisk dreng, Max, samt en række vignetter fra andre forløb. Assessmentmodellen består af trinene; (0) kontaktløshed, (1) kontaktreaktion, (2) funktionel-sensorisk kontakt, (3) kontakt rettet mod sig selv/selvforfølelse, (4) kontakt rettet mod andre/*intersubjektivitet*, (5) relation til andre/*interaktivitet* og (6) møde/*interaffektivitet* (Schumacher 1999; Schumacher & Calvet-Kruppa 1999b).

Navnlig de sidste tre trin kræver en forklaring. På trin 4 skal intersubjektivitet forstås ud fra Sterns (tidligere) teoretiske standpunkt, der knyttede udviklingen af intersubjektivitet hos spædbarnet sammen med fælles opmærksomhedsfokus i 9 måneders alderen²⁵. Ifølge Schumacher viser (sekundær) intersubjektivitet sig konkret ved, at barnet for eksempel genkender sin egen stemme på audio-optagelser og ser på terapeuten for at få det bekræftet (fælles opmærksomhedsfokus). På trin 5 skal interaktivitet forstås som bevidste og intentionelle initiativer, reaktioner, imitationer, tur-tagning osv., hvor de musikalske udspil bliver brugt af den anden. Endelig er der trin 6, der beskriver evnen til at dele affektivitet, for eksempel hørbart i *fælles dynamiske forløb* i musikken (Schumacher 1999; Schumacher and Calvet-Kruppa 1999b).

Der er visse dele ved denne opdeling, der undrer mig i lyset af udviklingsteorien, også selvom man tager højde for Sterns ændrede syn på intersubjektivitet. At inter-affektivitet sættes på det højeste trin (6) kan begrundes i de autistiske børns specifikke vanskeligheder på dette område. Derimod undrer jeg mig over indførelsen af et *bevidsthedsbegreb i forhold til interaktivitet* (trin 5), da spædbarnsforskere (incl. Stern anno 1985) jo er enige om, at spædbarnet deltager i proto-konversationer (tur-tagning) allerede fra omkring 2 måneders alderen. Således mangler jeg i Schumachers assessment-skala en mulighed for, at musikalske interaktioner mellem terapeut og barn kan finde sted på et udviklingstrin *før* den sekundære intersubjektive udvikling (her trin 4). Det synes jo netop at være *musikterapiens force*, at man kan interagere dyadisk med et barn, selvom det ikke magter sekundær intersubjektivitet i form af delt intentionalitet og fælles opmærksomhedsfokus.

²⁵ Som beskrevet i afsnit 2.3.1 har Stern siden ændret holdning, idet han nu er enig med Trevarthen i, at spædbarnet fødes med en primær intersubjektivitet (Stern 1985/2000, se introduktion).

Bortset fra denne undren, fremviser Schumachers præsentation af dette assessment-redskabs anvendelse i praksis en imponerende detaljerighed, hvor navnlig forløbet med Max er beskrevet ud fra *de forskellige faser*, illustreret med såvel *nodevignetter* (Schumacher 1999) som *videoeksempler* (Schumacher & Calvet-Kruppa 1999a). Denne omfattende fremstilling betyder, at det er muligt for andre at erfare, hvordan hvert enkelt trin skal forstås i lyset af Schumachers egne konkrete vurderinger. (Jeg vender tilbage til forløbet med Max i del II.)

Den engelske (Alvin-uddannede) musikterapeut Tony Wigrams indfaldsvinkel til assessment afviger markant fra de øvrige, idet hans musikterapeutiske arbejde først og fremmest består i diagnostisk udredning. Som nævnt i afsnit 3.2.2 foregår det på Harper House Children's Service, London, der er en hospitalsafdeling, der har specialiseret sig i evaluering og diagnosticering af børn, som er vanskeligt diagnosticerbare. Wigram foretager 1-3 sessioner med barnet, hvor han veksler mellem en række forskellige indfaldsvinkler for at teste barnets reaktion. Fra at være meget strukturerende i musikken, trækker han sig for at se barnets håndtering af det. Fra at imitere barnet, prøver han at få barnet til at imitere sig osv. (Wigram 1995; Wigram 1999a).

Analysen af samspillet tager afsæt i den amerikanske musikterapeut Kenneth Bruscias omfattende assessmentredskab 'Improvisational Assessment Profiles' (Bruscia 1987), hvorfra Wigram anvender de to profiler; *autonomi* og *variabilitet*. Netop disse profiler har Wigram fundet anvendelige i forhold til at skelne børn, der har autisme, fra andre børn med betydelige kommunikationsforstyrrelser. Autonomiprofilen anskueliggør den interpersonelle/intermusikalske interaktion, det vil sige, hvordan barnet forholder sig til Wigram/musikken ud fra positionerne: *Afhængig, følger, partner, leder* eller *modstander*. Variabilitetsprofilen illustrerer barnets intrapersonlige/intramusikalske kapacitet, ud fra forholdemåderne: *Rigid, stabil, variabel, kontrasterende* eller *tilfældig* (Wigram 1999a).

Konkret udvælger Wigram de musikalske parametre (klang, volumen, tempo osv.), der er specielt fremtrædende i samspillet med det pågældende barn. Hvis han for eksempel vil vurdere barnets initiativ til tempoændringer som en musikalsk indikator for autonomi, optælles antallet af sådanne tempoændringer i nogle udsnit af sessionen. Ved hjælp af denne form for *deskriptiv statistik* kan Wigram kvantitativt og kvalitativt beskrive *centrale tendenser* i klientens spil (Wigram, 28. 2. 2001²⁶), hvilket naturligvis giver en høj grad af klarhed i samarbejdet med andre faggrupper (Wigram 1999a).

De nævnte assessmentredskaber er alle (primært) kvalitative og forbundet med en høj grad af tolkning. Hos Wigram kan fund af mange tempoændringer for eksempel enten tolkes som kreativ selvstændighed ('leder') eller som en undgåelse af fælles tempo med terapeuten ('modstander'). Klarheden i Wigrams indfaldsvinkel (og Bruscias IAP-redskab!) består i, at han kan *fremlægge det musikalske materiale bag tolkningerne*, hvilket muliggør at de kan diskuteres med kolleger. Ligesom med Nordoff og Robbins' assessmentskalaer er der dog ikke testet for inter-reliabilitet; "...there is no inter-observer reliability and

²⁶ T. Wigram i diskussionsforum på www.hisf.no/njmt, Nordic Journal of Music Therapy.

this method has not been researched to explore issues of external validity and reliability” (Wigram 1999b, s.90).

Et fællestræk ved assessmentlitteraturen i forhold til musikterapi med børn med autisme er, at der fokuseres på, om barnets handlinger (1) kan ses som en *respons* på terapeutens spil, (2) som et interaktivt eller kommunikativt *initiativ* eller (3) kan opfattes som et musikalsk *selvudtryk*. Som jeg kort var inde på i afsnit 2.2 og siden viste i kapitel 3, kan man således *ikke forudsætte en rettedhed* mod omgivelserne i det autistiske barns udtryk eller handling. Dette fremgår på forskellig vis af de præsenterede assessmentskalaer, hvor barnets tendens til stereotypisk forholdemåde automatisk medfører et fokus på handlingernes *interaktive kvalitet*.

4.4.2 Kvantitativ forskning i musikterapiens effekt på præverbal kommunikation

Assessmentredskaberne afslører det typiske forløb i musikterapi og dermed indirekte dens effekt. I det følgende afsnit vil jeg beskrive og kommentere kvantitativ forskning, hvis mål er at påvise musikterapiens effekt på præverbal kommunikation hos børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme. Dette sker gennem beskrivelser af 6 forskningsforløb, alle med udgangspunkt i video- eller audiooptagelser af kliniske data fra overvejende improvisatorisk musikterapi. To af undersøgelseerne omhandler udelukkende musikterapi med *børn med autisme* (Müller & Warwick 1993; Edgerton 1994), to af undersøgelseerne omhandler en gruppe børn, man overordnet kunne kalde *børn med betydelige funktionsnedsættelser eventuelt med autistiske træk* (Bunt 1994; Aldridge, Gustorff et al. 1995) og endelig omhandler de sidste to undersøgelser *begge diagnostiske grupper* (Hairston 1990; Plahl 2000). Ingen af børnene har udviklet et funktionelt sprog, og alle forløb har dermed fokus på udvikling af tidlige kommunikationsformer. Alle undersøgelserne anvender et kvantitativt design, hvor data analyseres for statistisk signifikans i forhold til undersøgelseshypotesen samt testes for inter-reliabilitet, hvis der er flere, der 'scorer' materialet. I flere af undersøgelserne anvendes der psykologiske tests i forbindelse med børnenes udviklingsniveau før og efter musikterapiforløbet, ligesom de kvantitative data/metoder i nogle af undersøgelserne suppleres med kvalitative.

Jeg har valgt at fokusere på forholdsvis *nyere* forskningsstudier, da man her kan formode, at autismediagnosen er anvendt ud fra nyere internationale diagnosticeringsprincipper (afsnit 3.2.2). I de udvalgte undersøgelser er der desuden fokus på at fremme *præverbale kommunikationsformer* snarere end at udnytte musikkens forstærkende karakter i forhold til indlæring af acceptabel adfærd eller sproglige færdigheder. I alle undersøgelserne anvendes der aktive (overvejende *improvisatoriske*) musikterapeutiske teknikker i stedet for afspillet musik. Undersøgelseerne beskrives forholdsvis grundigt, en samlet oversigt over resultaterne følger i afsnit 4.4.2.1.

Det første forskningsforløb stammer fra den engelske musikterapeut Leslie Bunt, der over en længere årrække (1978-85) har foretaget en række omfattende undersøgelser af effekten af musikterapi med børn, der samlet set beskrives af Bunt som havende 'svære indlæringsproblemer'. Det er børn, der ofte fungerer på et præverbalt niveau, som har store opmærksomheds- og koncentrationsforstyrrelser og

i flere tilfælde også svære autistiske træk (Bunt 1994). I den første undersøgelse, Hammersmith-projektet, vurderede lærere og pædagoger i alt 37 børns (max. 12 år) udvikling på forskellige foruddefinerede områder efter 18 måneders individuel- og/eller gruppemusikterapi. Resultaterne viste, at navnlig børnenes (1) *motivation* var blevet forbedret mærkbart, hvilket også blev rapporteret fra flere af forældrene.

I et andet projekt, Islington/Haringley-projektet, fik 18 børn med vidtrækkende problemer i førskolealderen ugentlig individuel musikterapi i 12 uger. Musikterapien blev optaget på video og tilfældigt udvalgte sekvenser ved bestemte instrumenter blev analyseret ved hjælp af tidsbaserede kvantitative metoder. Der var 3 områder, hvor der skete markante ændringer; (1) børnene kunne *koncentrere sig* om at spille i længere tid ad gangen, og (2) de *så mere på instrumentet eller terapeuten* (Bunt) og mindre væk. Det var navnlig ved brug af *melodiske instrumenter*, at barnet så mere på terapeuten. Den mest signifikante ændring var, (3) at børnene *brugte stemmen langt mere* i slutningen af terapiforløbet. Der var dog en markant mindskning af disse forbedringer i perioden efter musikterapien, hvilket ifølge Bunt tyder på, at 12 uger var for kort en interventionsperiode til at konsolidere resultaterne.

Antal, diagnose	Krono. alder, sproglig udv.	Design (ABC/CBA)		Tests og analysemetoder
Gruppe 1: 8 børn med svære indlærings- problemer	KA, gen.sn: 7½ år Sprogl. udv.: Ingen forståelig tale	Perioder á ca. 6 måneder hver: A: Individuel ugentlig musik- terapi B: Ingenting C: Individuel ugentlig leg med velkendt voksen		1. Kvantitative (tids-baseret) videoanalyser af sekvenser fra lege- og musikterapi 2. Kvalitative (tids-baseret) videoanalyser af lege- og musik- terapisessioner ved hjælp af en præ-defineret ratingscale, anvendt af en gruppe musikterapi- studerende.
Gruppe 2: Som gr. 1		Gr. 1	Gr. 2	
		A B C	C B A	

Oversigt 4.1 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Hackney-projektet, Leslie Bunt (1994)

Som opsamling på Islington/Haringley-projektet ønskede Bunt dels at undersøge, om en længere periode med musikterapi kunne få mere varig betydning for børnenes udvikling, og dels om de fundne forbedringer blot skyldtes, at barnet fik øget individuel voksenkontakt, snarere end at det deltog i *musikterapi*. I den sidste undersøgelse, Hackney-projektet (oversigt 4.1, min opstilling), sammenlignede Bunt derfor børnenes udvikling over 1½ år efter henholdsvis et semester med musikterapi, et semester uden musikterapi og endelig et semester med leg med en velkendt voksen (klasselærer eller tilsvarende). I alt deltog 16 børn med gennemsnitlig kronologisk alder på 7½ år, hvoraf ingen havde forståelig tale. Videoptagelser blev analyseret kvantitativt (tidsbaseret on-off målinger, bearbejdet statistisk) samt vurderet kvalitativt af en gruppe musikterapistuderende (kun vurderinger med en reliabilitet over 80% blev medtaget).

De kvantitativt-baserede målinger viste, at der i musikterapiforløbene sammenlignet med legesekvenserne var (1) en langt mere signifikant stigning i børnenes *brug af stemmen*, samtidig med en mindskning af stemmelyde, der ikke relaterede til konteksten. Desuden (2) så børnene *mere på den voksne* i musikterapiforløbene end i legesekvenserne. Med en opnået reliabilitet på over 80% af kategoriseringerne viste de kvalitative scoringer en tendens til (3) en mindskelse af antallet af gange, hvor barnet *afbrød* aktiviteten i musikterapiforløbet. Musikterapien var også relativt mere effektivt til at få barnet til (4) at *fastholde* og (5) *initiere* aktiviteter, samt (6) *imitere* den voksne. Endelig kunne musikterapi (7) signifikant øge barnets evne til at deltage i *tur-tagning*. Disse positive forbedringer kunne fortsat registreres hos børnene i gruppe 1 i perioderne efter musikterapiens afslutning, hvilket indikerer varige ændringer. Opsummerende er det på områderne motivation, brug af stemme og tur-tagning, Bunt fandt de mest markante resultater i de tre undersøgelser (Bunt 1994).

Antal, diagnose	Krono. alder, udviklingsal.	Design (ABAB/BABA)		Tests og analysemetoder i forbindelse med hvert skift
Gruppe 1: 5 børn med forsinket udvikling	KA: 4-6½ år UA: 1½-3½ år	Perioder á 3 måneder hver: A: Individuel ugentlig 'Kreativ Musikterapi' B: Pause		1. Udvikling: Griffith's test, udviklet af psykologen Ruth Griffith, udført af medicinstuderende, der var trænet i anvendelsen af den 2. Musikalsk aktivitet i musikterapi-sessionerne: Nordoff og Robbins' assessmentskala I og II på baggrund af audiooptagelser
		Gr. 1	Gr. 2	
Gruppe 2: 3 børn med forsinket udvikling		A	B	
		B	A	
		A	B	
		B	A	

Oversigt 4.2 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Aldridge, Gustorff og Neugebauers forskning (1995)

David Aldridge, Dagmar Gustorff og Lutz Neugebauer (1995) har tilsvarende vist øget verbal og nonverbal kommunikation hos 8 børn beskrevet som havende 'forsinket udvikling' (se oversigt 4.2, min opstilling), der modtog individuel improvisatorisk Kreativ Musikterapi (Nordoff & Robbins 1977) i to perioder af 3 måneder fordelt over et år. Ved hjælp af Griffith's test, der er udviklet til at vurdere områder af kapacitet hos børn med (varig) forsinket udvikling, blev børnenes kommunikative kapacitet testet i forbindelse med hvert skift. Desuden blev musikterapi-sessionerne vurderet ud fra Nordoff og Robbins' assessmentskalaer I og II.

Anvendelsen af Nordoff og Robbins' to assessmentskalaer gjorde det ikke muligt at sige noget endegyldigt om børnenes udvikling (se forrige afsnit om assessment). Derimod viste Griffith-testene en forbedring navnlig hos de svageste børn i såvel (1) *hånd-øje-koordination* som i (2) *øget aktiv lytning* og (3) *brug af stemmelyde* (andet end gråd), hvilket har stor betydning for barnets udtryksfuldhed og dermed kommunikative evne. Hos alle børnene var der desuden (4) en forøgelse af *social-*

kommunikative reaktioner så som positiv respons på at blive holdt om, smil, leg osv. Afslutningsvis påpeger Aldridge et al. en mulig sammenhæng mellem aktiv lytning og (5) *generel øget koncentration* hos barnet.

Den amerikanske musikterapeut Michelle Hairston har sammenlignet *respons* fra henholdsvis børn med typisk autisme og dyb til svær mental retardering og respons fra børn med dyb til svær mental retardering uden autisme - i forhold til tiltag henholdsvis med og uden kunst- og musikterapeutiske tiltag (se oversigt 4.3, min opstilling).

Antal, diagnose	Krono. alder IntelligensQ	Design (ABA)	Tests og analysemetoder i forbindelse med hvert skift
4 børn med typisk autisme og dyb til svær mental retardering	Gen.snit.: KA 8;10 år IQ = 24,5	<i>Daglig 'Udviklingsterapi'</i> ²⁷ i gruppe i alt 15 uger: A: 5 uger <i>uden</i> kunst- og musikterapi B: 5 uger <i>med</i> kunst- og musikterapi (15 min.) A: 5 uger uden kunst- og musikterapi	1. Udvikling: The Developmental Therapy Objectives Rating Form (DTORF), udviklet af M. Wood, udført af psykolog 2. Adfærd: Videoanalyse vha. The Systematic-Who-to-Whom-Analysis Notation (Swan), udviklet af W. Swan
4 børn med dyb til svær mental retardering			

Oversigt 4.3 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Michelle Hairstons forskning (1990)

(1) *Udviklingsniveauet øgedes hos alle børnene* gennem perioden, målt som respons (ifølge DTORF-testene), de autistiske børn noget, de ikke-autistiske børn signifikant. Udviklingsmønsteret hos de to grupper var forskelligt, idet de ikke-autistiske børn gjorde de største fremskridt i testen lige efter perioden med kunst- og musikterapi (B), mens de autistiske børn gjorde relativt størst fremskridt efter sidste periode (A), hvor de ikke-autistiske børns niveau til gengæld faldt noget. Dette kan ifølge Hairston skyldes, at de autistiske børn udvikler sig langsommere men til gengæld mere varigt, men på grund af det lille antal børn, det relativt korte tidsrum samt manglende testning af børnene senere, er Hairston dog forsigtig med denne konklusion (Hairston 1990).

Derimod fremgår det specifikt af adfærdsanalyserne (Swan-test), at børnene med autisme (2) *så mere på terapeuten* og (3) *tillod mere fysisk kontakt* i perioden med kunst- og musikterapi end i de to andre perioder. Ud fra Hairstons design og diskussion af resultater er det ikke muligt at skelne mellem effekten af henholdsvis musik- og kunstterapi.

Cindy Lu Edgerton, ligeledes amerikansk musikterapeut, har undersøgt effekten af Kreativ Musikterapi i forhold til autistiske børns kommunikative adfærd. Et delmål var at sammenligne en improvisatorisk

²⁷ Udviklingsterapi er et gruppeterapeutisk tiltag for børn med en svær udviklingsforstyrrelse, følelsesmæssig forstyrrelse eller autisme, udviklet af Mary Wood. Terapiformen inddrager kreative terapiformer så som kunst- og musikterapi (Hairston 1990).

og en ikke-improvisatorisk indfaldsvinkel til terapeutisk anvendelse af musik. Derfor anvendte Edgerton et 'omvendt' design, hvor der i den 6. session ikke blev improviseret men i stedet spillet og sunget sange valgt på forhånd (se oversigt 4.4, min opstilling), dog stadig med forsøg på at engagere barnets initiativ og respons gennem gestiske invitationer osv.

Antal, diagnose	Krono. alder, sprogl. udv.	Design (ABA)	Tests og analysemetoder
11 børn med autisme, i spektret fra svære til milde autistiske symptomer	KA 6 - 9 år Sprogl. udv.: Fra ingen intentionel kom. til niveau som en 5-årig (5 børn var uden sprog, 4 havde begrænset funktionelt sprog)	Individuel ugentlig 'Kreativ Musikterapi' i 10 uger: A: 5 sessioner med improvisatorisk musikterapi B: 1 session med forudvalgte sange A: 4 sessioner med improvisatorisk musikterapi	1. 10 min. videooptagelse af hver session blev analyseret af to MT-studerende ved hjælp af The Checklist of Communicative Responses/Acts Score Sheet (CRASS), udviklet af forfatteren til at måle musikalsk og ikke-musikalske kommunikativ adfærd. 2. Et vurderingsskema Behavior Change Survey blev udfyldt af forældre, lærere og talepædagoger efter forløbets afslutning

Oversigt 4.4 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Cindy Lu Edgertons forskning (1994)

10 min. af hver session blev videoanalyseret i forhold til en række præ-definerede musikalske og ikke-musikalske former for kommunikative initiativer og reaktioner fra børnene (CRASS), med opnået reliabilitet på 86-94% af kategoriseringerne. Edgerton inddrog ikke blikadfærd i sit undersøgelsesfelt, hvilket hun selv pointerer er en mangel i den foreliggende undersøgelse (Edgerton 1994).

Resultatet viser (1) en *signifikant stigning i antallet af børnenes intentionelle kommunikative initiativer og reaktioner* med undtagelse af den 6. session, hvor alle kurverne viser et niveau svarende til 1. session. Det fremgår ikke af Edgertons præsentation, om der var forskel mellem børnenes tendens til at initiere versus reagere, men blandt de musikalske former for kommunikativ adfærd nævnes en signifikant stigning i børnenes evne til (2) at *følge terapeutens (Edgerton) tempo og temposkift* og en stigning i deres evne til (3) at *følge tonehøjde*. Derimod var der kun mindre stigninger i forhold til rytme og 'struktur' (hvordan struktureringsevne defineres, fremgår ikke af forskningsartiklen). Blandt de ikke-musikalske former for kommunikative adfærd øgedes barnets tendens til (4) at *verbalisere*. Der var signifikant korrelation mellem disse resultater og forældrenes vurderingsskemaer (Behavior Change Survey-liste), hvorimod resultaterne ikke kunne bekræftes *entydigt* af lærernes og navnlig talepædagogernes vurderingsskemaer.

Med hensyn til at vise at improvisatorisk musikterapi er markant bedre til at engagere børn med autisme end at synge forudvalgte sange, overskygges resultatet af, at terapeuten (Edgerton) havde mindre øjenkontakt i 6. session, fordi hun spillede efter noder! Da der således er markant forskel på terapeutens visuelle opmærksomhed i de to situationer, kan hypotesen hverken be- eller afkræftes. I

sit design havde Edgerton desuden ikke taget hensyn til, at samværsformen i den 6. session skulle have været gentaget *lige så mange gange* som den improvisatoriske, før de to former reelt kunne sammenlignes, idet børn med autisme altid kræver tilvænningsstid i nye situationer. Begge dele kommenterer Edgerton kort som områder, der skulle ændres ved gentagelse af undersøgelsen. Bortset fra denne del er der ingen tvivl om, at undersøgelsen viser en øget kommunikativ medvirken i musikterapien hos børn med autisme målt ud fra de opstillede kategorier.

Også psykologen Pierrette Müller og den engelske Alvin-uddannede musikterapeut Auriel Warwick har undersøgt autistiske børns kommunikative færdigheder. Men ud over at undersøge musikterapiens effekt på børnene, ønskede de også at finde ud af, om mødrenes deltagelse i musikterapien ville gøre det lettere for børnene at overføre det opnåede til situationer udenfor musikterapien. Netop at overføre erhvervet kunnen fra en situation til en anden er vanskeligt for børn med autisme, der er meget afhængige af, med *hvem* og *i hvilken situation* de befinder sig, (hvilket naturligvis ikke gør det nemmere for musikterapeuter at sandsynliggøre musikterapiens effekt udenfor terapirummet!). Endelig ønskede Müller og Warwick at afdække kvalitative interaktionsmønstre mellem mødrene og børnene med henblik på at afdække børnenes tilnærmelse versus undgåelse af deres mor (Müller & Warwick 1993).

Müller og Warwick opstillede et design (se oversigt 4.5, min opstilling), hvor hver session startede og sluttede med, at mødrene legede med deres barn i 15 minutter uden musikterapeutens (Warwick) tilstedeværelse. I halvdelen af sessionerne var mødrene med i musikterapi, i resten af sessionerne var Warwick alene med børnene. Alle sessioner foregik i hjemmet og blev optaget på video (af Müller).

Musikterapisessionerne blev kategoriseret²⁸ i forhold til barnets positive adfærd (f.eks. initiativ, respons, tur-tagning, imitation) samt negative adfærd (undvigelse eller afvisning) med opnået interreliabilitet i kategoriseringen. Resultaterne viste, (1) at der skete en stigning i omfanget af barnets deltagelse i musikalske aktiviteter, navnlig i forhold til (2) *tur-tagning*. Samtidig var der (3) et fald i stereotyp adfærd.

²⁸ De anvendte kategorier er inspireret af Sigman og Mundy's autismeforskning, refereret i kapitel 3 (Mundy, Sigman et al. 1986; Sigman, Mundy et al. 1986), som også Christina Plahl har brugt i sin forskning, se nedenfor.

Antal, diagnose	Kron. alder, sproglig udv.	Design (AB/BA)	Tests og analysemetoder	
Gruppe 1: 5 børn med typisk autisme	KA:3;4-14;7 år Sprogl. udv.: fra intet sprog til 'godt' sprog	A. 10 sessioner* <i>med</i> moren B. 10 sessioner <i>uden</i> moren	1. Kvalitative interviews, Self-Concept Grid (P. Orlik), samt 'fri beskrivelsesmetode' (J. Magana) udført af mødrene, før, midtvejs og efter forløbet 2. Child's Behaviour Checklist (Achenbach) udfyldt af barnets lærer før forløbet 3. Videoptagelser af session 2, 3, 9 og 10 kategoriseret i forhold til barnets musikalske og ikke-musikalske adfærdsformer 4. Videoptagelser af legesekvenser mellem mor og barn før og efter session 2, 3, 9 og 10 kategoriseret i forhold til adfærdsmønstre mellem dem	
Gruppe 2: 4 børn med typisk autisme		Gr. 1		Gr. 2
A		B		
4 ugers pause				
B		A		
* Hver session bestod af 15 min. leg mellem mor og barn uden terapeut, dernæst 10-30 min. individuel musikterapi (<i>med eller uden</i> morens tilstedeværelse), og til sidst igen 15 min. leg mellem mor og barn uden terapeut.				

Oversigt 4.5 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Pierrette Müller og Auriel Warwicks forskning (1993)

I legesekvenserne mellem mor og barn blev begges adfærd grupperet i overordnede kategorier som for eksempel positiv social respons, krævende adfærd osv. Kvantitativt kunne der ikke påvises nogen 'carry-over' effekt af resultaterne fra musikterapien til legesekvenserne. Derimod skete der (4) et signifikant faldt i morens *krævende eller forlangende* adfærd (eng. requesting), (5) hvilket påviseligt afstedkom et ligeså signifikant fald i barnets *undvigende* (eng. avoidance) adfærd. De kvalitative interviews med mødrene afspejlede en tilsvarende ændret holdning til børnene, idet mødrene generelt blev mere realistiske i forhold til deres barns evner, samtidig med at de fik øje på positive, aktive og målrettede sider hos barnet. Interviews midtvejs i forløbet viste, at dette gjaldt *begge* grupper, det vil sige, uanset om mødrene havde deltaget i terapien i den første periode eller ej. Dette tolkes som, at mødrene har registreret en ændring hos barnet udenfor musikterapiens rammer, selvom denne altså ikke kunne stadfæstes kvantitativt.

Designet havde den markante negative effekt, at mødrene følte *præstationsangst* i legesekvenserne, fordi de vidste, at deres forholdemåde ville blive sammenlignet med musikterapeutens (børnene var vant til optagesituationen fra skolen og virkede ikke generede) (Müller & Warwick 1993; Warwick 1995). Det vil sige, at fordelene ved at kunne måle kvantitative ændringer i dette tilfælde gav nogle menneskelige omkostninger, der meget vel kan have influeret mødrene forholdemåde overfor deres børn i legesekvenserne og dermed influeret på resultaterne af før-efter forløbet. (Denne kritik kan dog også møntes på meget af spædbarnsforskningen, der *yderst sjældent* kommenterer optagelsessituationens indflydelse på mor-barn interaktionen trods anvendelse af diverse kameraer og/eller spejle. Se endvidere afsnit 5.5.4.)

Til gengæld viser forskningsresultaterne entydigt, at mødrenes holdning har indflydelse på børnenes undvigende adfærd. Her anes en kontekstuel eller 'økologisk' indfaldsvinkel til musikterapi (Bruscia 1998a), hvor det i høj grad er barnets *omgivelser*, der skal (og kan) udvikle og forandre sig, så negativt ladede interaktionsspiraler kan vendes til mere positivt ladede.

Den tyske musikterapeut og psykolog Christine Plahl (2000²⁹) har undersøgt præverbale interaktionsformer i Orff-musikterapi med 'multihandicappede' børn (se specifikke diagnoser i oversigt 4.6, min opstilling). Grundet store forskelle i børnenes mentale udvikling blev de inddelt i tre grupper svarende til IQ-områderne dyb til svær, middel og let mental retardering. To af børnene havde *autisme* med henholdsvis let og middel retardering, andre af børnene havde syndromer med autistiske adfærdstræk. Musikterapiforløbene blev udført af tre forskellige Orff-uddannede musikterapeuter (terapeut- og forskerrolle adskilt), alle sessioner blev optaget på video (af Plahl).

Antal, diagnose	Kron. alder, udvikl. alder	Design (A-A)	Tests og analysemetoder
12 multihandicappede børn; autisme (typisk og atypisk), infantil cerebral parese, infantil spastisk disparese samt syndromer (Retts, Downs, Cornelia de Langes, Angelmans syndrom)	KA: 2;4-5;8 år udvikl.alder: 8-22 mdr.. Inddelt i 3 grupper svarende til dyb til svær, middel og let mental retardering	A. Individuel daglig Orff-musikterapi i 5 dage	1. Early Communication Scales (ESCS) brugt til at vurdere børnenes præverbale kommunikative udviklingsniveau i forbindelse med start og slutning af hver fase (i alt 4 gange). 2. Semi-strukturerede interviews af forældre i start og slutningen af beh. forløb 3. Mikrovideoanalyse af 5 minutter fra start og slutning af hver session v.hj.a. forfatterens kategoriseringssystem for musikterapi (KAMUTHE), foretaget af Plahl selv samt to studerende. 4. Semi-strukturerede skaleringer af børnenes kommunikative udtryk foretaget af musikterapeuterne efter hver session
		3-4 måneders pause	
		A. Individuel daglig Orff-musikterapi i 5 dage	

Oversigt 4.6 Deltagere, design, tests og analysemetoder i forbindelse med Christina Plahls forskning (2000)

²⁹ Bogudgaven af Plahls Ph.D-afhandling fra 1999: "Entwicklungsfördernde Aspekte musiktherapeutischer Intervention bei mehrfach behinderten Kindern. Mikroanalyse Präverbaler Kommunikationsprozesse" (C. Plahl, privat kommunikation).

Før og efter de to faser af terapiforløbet blev børnenes præverbale kommunikative færdigheder testet med ESCS (Seibert, Hogan et al. 1982; Seibert, Hogan et al. 1986)³⁰. Resultatet viste samlet (1) *en signifikant øgning* af børnenes præverbale kommunikative evner *uden* noget dyk mellem slutningen af første terapifase og starten af anden terapifase trods 3-4 måneders pause imellem dem. De bedst mentalt fungerende børns kommunikative niveau var naturligvis højere end de andre undergrupper, men det var børnene med en middelgrad af mental retardering, der *øgede* deres kommunikative evner *relativt mest* i løbet af de kun 10 sessioner. Børnene med den sværeste grad af mental retardering viste først forbedrede kommunikative evner i *slutningen* af forløbet, hvilket tyder på, at denne gruppe har brug for et længere forløb, før man kan se nogen ændring.

Mere konkret viste ESCS, at såvel børnenes evne til at reagere på/vise initiativ til fælles opmærksomhedsfokus som deres evne til at reagere på/vise initiativ til 'kommunikativ adfærd' (forstået som reaktion på opfordringer samt opfordringer til andre) øgedes signifikant. Det var dog kun (2) stigning i børnenes *kommunikative adfærd*, der entydigt kunne relateres til musikterapiens virkning. I forhold til at vurdere reaktion versus initiativ viste ESCS, at børnenes evne til at tage initiativ generelt set kun forbedredes lidt, mens deres evne til (3) at *reagere* (på fælles opmærksomhedsfokus og 'kommunikativ adfærd') øgedes signifikant og jævnt over hele forløbet (Plahl 2000).

Til at vurdere børnenes kommunikative adfærd *i musikterapien*, anvendte Plahl sit eget kategoriseringssystem, KAMUTHE, med testet inter-reliabilitet i anvendelsen. 5 minutter af start og slutning af hver session blev scoret med hensyn til *barnets* blikretning, spil, brug af stemme og gestik samt *terapeutens* musikalske, stemmemæssige og nonverbale udtryk.

KAMUTHE-kodningen viste ligesom ESCS-testene, at hyppigheden af børnenes kommunikative bidrag øgedes gennem forløbet (med undtagelse af børnene med den sværeste mentale retardering). Start-niveauet i første og anden terapifase var nogenlunde det samme, men især i anden fase øgedes de kommunikative bidrag signifikant for børnene med let eller middel retardering. Selvom børnene altså ikke fastholdt slutniveauet efter 5. session efter 3-4 måneder, så genvandt de hurtigt de opnåede færdigheder i musikterapien og øgede desuden mængden af kommunikative bidrag, navnlig (4) øgedes omfanget af *brug af stemmen*.

Modsat ESCS-testene viste KAMUTHE-kodningen, (5) at børnenes *intentionelle adfærd* i forhold til at få musikterapeuten til at spille (initiativ) øgedes, ligesom også (6) børnenes *evne til at indgå i en gensidig dialog* (tur-tagning) blev bedre. Plahl forklarer forskellen med, at det sandsynligvis er nemmere for barnet *at vise initiativ i musikterapien end i ESCS-testsituationen* (Plahl 2000).

Analyserne viser endvidere, (7) at *kvaliteten* af børnenes kommunikative bidrag øgedes væsentligt,

³⁰ ESCS-testen anvendes for eksempel i Mundy og Sigman autismeforskning beskrevet i kapitel 3 (Mundy, Sigman et al. 1986; Mundy, Sigman et al. 1990; Mundy, Sigman et al. 1994). Det er også denne test Müller og Warwick henviser til i deres forskningsarbejde, se ovenfor.

synlig gennem øget intentionalitet, mere dialogisk samspil med kortere varighed af ture samt øget medvirken til visuel tur-organisering (tur-givning). Såvel semi-strukturerede forældreinterviews som musikterapeuternes semi-strukturerede vurderinger viste (8) en øget affektiv udtryksfuldhed hos barnet som følge af musikterapiforløbet. (Jeg vender tilbage til punkt 7 og 8 i afsnit 4.5.2 og 4.5.3.)

4.4.2.1 Opsummering og diskussion af forskningsresultaterne

Samstemmende viser denne forskning, at improvisatorisk musikterapi virker kommunikationsfremmende hos børn med autisme eller børn med (andre) betydelige funktionsnedsættelser. Resultaterne viser sig navnlig som *en øgning af koncentration, visuel opmærksomhed, respons og initiativ, brug af stemmelyde og tur-tagning, kombineret med færre stereotyper og mindre afbrydende eller undvigende adfærd* (se oversigt 4.7).

Forskere	Resultater
Bunt (1994)	Øget motivation, koncentration, visuel opmærksomhed (x2), brug af stemmen (x2), evne til at fastholde aktivitet, flere initiativer, mere imitation og tur-tagning samt færre afbrydelser
Aldridge, Gustorff, Neugebauer (1995)	Øget aktiv lytning, brug af stemmen, koncentration, bedre hånd-øje-koordination, mere positiv respons på sociale initiativer (blive holdt om osv.)
Hairston (1990)	Øget respons, visuel opmærksomhed, tillader mere fysisk kontakt
Edgerton (1994)	Øget intentionel kommunikation, mere verbalisering, øget evne til at følge ('imitere') tempo, temposkift og tonehøjde
Müller og Warwick (1993)	Øget tur-tagning, mindre stereotyp adfærd, mindre undvigende adfærd som reaktion på mindre krævende adfærd fra mødrenes side
Plahl (2000)	Øget kommunikativ respons herunder visuel opmærksomhedsfokus og brug af stemmen, øget kvalitet af kommunikative bidrag, gensidig tur-tagning og intentionel kommunikativ adfærd i forhold til terapeuten

Oversigt 4.7 Forskningsresultater i musikterapis effekt på præ- og nonverbal kommunikation

Generaliseringen af resultaterne er naturligvis begrænset på grund af de lave deltagerantal (med undtagelse af Bunt undersøgelser) men opnås til gengæld ved, at de forskellige undersøgelser viser så enslydende resultater. Et lavt deltagerantal er dog ikke specifikt for musikterapiforskningen men ses også i såvel spædbarns- som autismeforskningen.

Et mere alvorligt problem er, at de ofte meget korte musikterapiforløb giver risiko for, at den målte fremgang ganske enkelt har at gøre med barnets tilvænning til en ny situation. Edgerton prøvede at imødekomme dette ved at bruge 3. session som 'baseline', men spørgsmålet er, om det stadig var for tidligt. Ret bemærkelsesværdigt viste Plahls undersøgelse, at børnene selv efter kun 5 sessioner og med en pause på 3-4 måneder fastholdt de erhvervede kommunikative færdigheder testet udenfor musikterapien, mens Plahls egen analyse af de musikterapeutiske samspil omvendt viste et ens startniveau

i de to perioder med hurtigere vækst i anden periode. Mere entydigt påviste Bunt med Hackney-projektet, at de opnåede resultater efter *en længere periode* med musikterapi stadig var målbare ½ år efter afslutning af terapiforløbet.

Undersøgelser af såvel musikterapiens varige som specifikke effekt er vigtige, for, som Aldridge et al. bemærker, udvikler børn sig uanset musikterapi eller ej! Kun et forskningsdesign som deres (ABAB/BABA), kan således svare på, om musikterapi får barnets udvikling til at ske *hurtigere*, hvilket var tilfældet.

Med hensyn til at vise, hvori musikterapiens specifikke effekt består, forsøgte Edgerton at påvise, at en improvisatorisk indfaldsvinkel er mere virkningsfuld end at spille musik for børn med autisme. På grund af designets udformning og terapeutens (Edgertons) nedsatte visuelle opmærksomhed i den ikke-improvisatoriske session kunne resultatet dog hverken af- eller bekræftes. I Hairstons undersøgelsesdesign fremgår det ligeledes ikke, om musik- og kunstterapien havde lige stor effekt på børnenes kommunikative respons. Mere specifikt sammenlignede Bunt effekten af musikterapi, legesessioner og ingenting for at undersøge, om musikterapiens effekt primært kunne begrundes i, at barnet fik mere individuel voksenkontakt. Resultatet viste, at legesessionerne ganske rigtigt *også* øgede børnenes kommunikative respons, men at musikterapiens effekt var *markant større*.

Bunts forskningsspørgsmål er uhyre væsentligt af flere årsager. Ud fra en interaktionsteoretisk vinkel er der ingen tvivl om, at *en engageret voksen* i sig selv virker fremmende for et barns kommunikative udvikling, hvilket spædbarnsforskningen jo har vist med al tydelighed. I forhold til dette spørgsmål viser Bunts forskning, at musikterapi er mere effektivt end leg i forhold til børn med svære indlæringsproblemer og eventuelle autistiske træk. Et mere presserende spørgsmål melder sig i forbindelse med autismeforskningen, idet denne jo har vist, at *imitation* fremmer det autistiske barns sociale respons, herunder dets visuelle opmærksomhed, tendens til selv at imitere samt deltagelse i tur-samspil (jævnfør afsnit 3.5.2). Da der mig bekendt ikke er foretaget nogen undersøgelse af (A) musikterapeutisk anvendelse af imitation versus (B) leg med fokus på imitation, er det på nuværende tidspunkt ikke muligt *kvantitativt* at afgøre, om musikterapi giver en mere effektiv indsats end fokuseret imitativ leg overfor denne gruppe.

I forlængelse af spørgsmålet om den engagerede voksne, viste Müller og Warwicks undersøgelse, at musikterapi kunne ændre *mødrenes* adfærd overfor deres autistiske barn, hvilket automatisk afstedkom en væsentlig mindskning af barnets undvigende adfærd. I den forbindelse fortalte mødrene, at de generelt fandt det lettere at forstå deres barns udtryk som følge af musikterapien.

I flere af undersøgelseerne fremgår det tilsvarende (gennem kvalitative interviews og rating-scales eller som case-vignetter), at børnene som følge af musikterapien *opleves som mere affektive udtryksfulde* eller nemmere at 'læse' for *forældrene* (Müller & Warwick 1993; Edgerton 1994; Aldridge, Gustorff et al. 1995; Plahl 2000), for *lærerne og pædagogerne* (Bunt 1994) samt for *musikterapeuterne* (Plahl 2000). Dette resultat af musikterapien, som jeg ikke har kommenteret undervejs i gennemgangen af

undersøgelserne, er yderst væsentligt for den interaktive kvalitet, da mange af disse børn netop har svært ved at give deres omgivelser en forståelig (affektiv) feedback. Dette felt kommenteres nærmere i afsnit 4.5.2 om affektivitet.

Generelt er styrken ved kvantitativ forskning, at den kan vise, *om* der er målbare resultater, *hvor* signifikante de er, og på *hvilke områder* de optræder. Ifølge Alvesson og Sköldbørgs (1994) opdeling arbejder man her med en generaliseringsform forstået som regelmæssigheder, der kan overføres til andre lignende sammenhænge (se afsnit 1.3.3). Dette kan gøres, fordi man udvælger data, der kan repræsentere noget virkeligt (enten kigger barnet op, eller også gør det ikke) eller systematiserer iagttagelserne i kategorier, så man kan sammenligne dem med noget normativt (som for eksempel børns normale udvikling). Her arbejder man med et sandhedskriterium, hvor sandhed opfattes som *korrespondens* mellem forskningsudsagn og virkelighed, og derfor er det også så vigtigt, at designet kan opfylde dette valideringskrav (jævnfør Edgertons forsøg på at bevise, at Kreativ Musikterapi er mere effektivt end at synge sange).

Da alle de nævnte undersøgelser tager udgangspunkt i en musikterapeutisk praksis, kan man sige at de i forskellig grad også lever op til en praktisk *anvendelighed*, jævnfør det pragmatiske sandhedskriterium.

Omvendt er det gennem kvalitative data og metoder, at der i den nævnte forskning anføres mere *meningsbaserede* resultater, som for eksempel at forældrene oplevede børnene som mere udtryksfulde som følge af musikterapien. Tilsvarende kræves der kvalitative undersøgelsesmetoder til at beskrive en sammenhæng mellem de opnåede resultater, og måden hvorpå disse opnås i musikterapien. Denne sammenhæng er der ingen af de kvantitative undersøgelser, der kan præcisere, hvilket påpeges fra flere sider (Bunt 1994; Aldridge, Gustorff et al. 1995; Plahl 2000).

4.5 De tidlige samspilsformer i musikterapi i lyset af case-litteraturen

I de følgende afsnit gennemgås den kvalitative (og teoretiske) litteratur om musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser med fokus på børn med autisme. Målet er at beskrive nogle af de processer i musikterapien, der er medvirkende til de resultater, som ovenstående kvantitative undersøgelser har vist.

Hvor jeg i kapitel 2 og 3 gennemgik spædbarns- og autismedforskningen ud fra en musikterapeutisk vinkel, vil jeg i det følgende omvendt søge at samstille *musikterapilitteraturen med dele af spædbarns- og navnlig autismedforskningen*. For at følge linien fra de forrige kapitler gøres dette med fokus på imitation, affektive samspil, tur-tagning og timing samt scripts, formater og proto-narrativer.

Men først en kort kommentar om inddragelse af spædbarnsforskning og det præverbale felt i forståelsen af musikterapeutiske processer. Allerede den argentinske psykiater og musikterapeut Rolando O. Benenzon pointerede, at musikterapeuter i arbejdet med børn med autisme skal forsøge

at møde barnet på et præverbalt stadie og blive der, indtil barnet udvikler en mere bevidst relationsform, hvilket han begrundede med den mangelfulde symboliseringsevne hos disse børn (se afsnit 3.3.3).

”The music therapist must prepare himself so that his thinking can develop at a preverbal level; he must think in sounds, and movements, not words or symbols” (Benenzon 1982, s.x).

Op gennem 90'erne har der været et stigende antal musikterapeuter, som har henvist til spædbarnsforskningen og de præverbale kommunikationsformer, når de beskriver musikterapeutiske interaktionsprocesser med kommunikationssvage klienter (Bunt 1994; Oldfield 1995; Wimpory, Chadwick et al. 1995; Pavlicevic 1997; Hauge & Tønsberg 1998; Robarts 1998; Schumacher 1999; Wigram 1999a; Plahl 2000). Dette kan næppe undre i lyset af spædbarnsforskernes hyppige anvendelse af musikalske begreber til at beskrive det præverbale mor-barn samspil, jævnfør kapitel 2. I den forbindelse advarer den norske musikterapeut Randi Rolvsjord dog om, at der i musikterapi ikke er tale om et mor-barn lignende forhold, da musikterapeuten ikke er biologisk knyttet til barnet, og barnet er langt ældre end spædbarnet (Rolvsjord 1996). Omvendt understreger autisdeforskerne Dawson og Galpert, at det ikke er *indholdet* men *formen* i samspillet, der kan sammenlignes med præverbal kommunikation, og som kan støtte svært autistiske børns sociale udvikling (Dawson & Galpert 1986).

I mine øjne er en af musikterapiens forcer netop, at barnet kan udtrykke sig og blive mødt såvel i forhold til sin *kronologiske alder* som i forhold til sin *udviklingsalder* (Holck 2001). Gennem musik kan terapeuten således forstærke tidlige samspilsformer men indkapslet i et mere modent og 'kulturelt' udtryk, der matcher barnets alder.

4.5.1 Imitation

Imitation er en meget anvendt teknik navnlig tidligt i musikterapiforløb med børn med autisme uden funktionelt sprog (Nordoff & Robbins 1977; Orff 1984; Schulz 1987; Di Franco 1999; Schumacher 1999). Kenneth Bruscia har i sin udforskning af diverse musikterapeutiske improvisationsmetoder fundet følgende funktioner for anvendelse af imitation i musikterapi - typisk i forhold til svagere klientgrupper:

“Imitation is used to focus the client's (1) attention on his/her own actions, to reinforce the client for (2) reacting or (3) communicating, (4) to indicate to the client which aspects of his/her response are relevant for the task or situation, (5) to convey acceptance of the client's offering, (6) to verify the client's intended message, (7) to establish turn-taking as an interactional paradigm, (8) to give the client an opportunity to lead and have control over the therapist, and (9) to model imitative behavior” (Bruscia 1987, s.538, mine tal-tilføjelser).

Denne opsummering understreger, hvor tæt den kliniske erfaring i musikterapi er på autisdeforskningen (jævnfør afsnit 3.5.2) i forhold til at bruge imitation til at få barnet med typisk autisme til (2) at reagere og (3) deltage i et kommunikativt samspil gennem imitationskæder af (7) tur-tagning, eventuelt med rolleskift, hvor også barnet (9) imiterer den voksne.

Den autismerelaterede imitationsforskning fokuserer primært på ansigtsudtryk og gestik, herefter kaldet 'visuel' imitation (oversigt over imitationsformer findes i starten af afsnit 3.4.1). Modsat er der i musikterapi enten tale om unimodal 'auditiv' imitation af barnets musikalske udtryk eller krydsmodal imitation af aspekter ved barnets bevægelse (vitalitetsaffekt osv.). Da mange børn med autisme er visuelt uopmærksomme i sociale situationer, er det værd at fremhæve, at musikalsk imitation netop ikke kræver barnets visuelle opmærksomhed. Samtidig viser den omtalte musikterapiforskning, at *musikterapi typisk øger børns (med eller uden autisme) visuelle opmærksomhed mod terapeuten* (Hairston 1990; Bunt 1994; Plahl 2000). Med udgangspunkt i den pragmatiske forklaringsmodel på kommunikations- og sprogudvikling kan den øgede opmærksomhed forklares med, at musikterapeuten - ved at imitere barnets mere eller mindre idiosynkratiske udtryk - gør det *muligt* for barnet at indgå i et samspil, hvorved der skabes en *grund til*, at barnet begynder at kigge hen på og 'tjekke' musikterapeuten i dette samspil.

Et væsentligt felt, der adskiller visuel imitation fra musikalsk, er, at musikterapeuten kan *udvikle* og *indlemme* barnets udtryk i sine 'imitationer' (Bruscia 1987). Således kan musikterapeuten imitere *dele* af barnets udtryk (puls, tempo, rytme, styrke, intensitet, tonehøjde, klang) og lægge disse 'delimitationer' ind i en større *musikalsk ramme* (Nordoff & Robbins 1977; Alvin 1978). Grænsen mellem imitation og den bearbejdede udgave er i praksis flydende, og i forhold til børn med autisme eller svær mental funktionsnedsættelse skal terapeuten ikke ændre meget, før det ikke længere genkendes af barnet. Omvendt kan terapeuten lave små variationer, der forstås som sådan, hvis ellers motivet er indarbejdet som noget genkendeligt (hvilket jeg vender tilbage til i del II og III).

Bruscia beskriver i tillæg en form for bearbejdning af klientens materiale, hvor terapeuten musikalsk udtrykker den samme *affektivitet* som klienten, kaldet 'reflecting'. Denne form indeholder ikke nødvendigvis imitation og kan foregå unimodalt eller krydsmodalt (Bruscia 1987). Krydsmodal refleksion ligger meget tæt på 'affektiv afstemning' jævnfør Stern, men forholder sig ikke til sekundær intersubjektivitet (se afsnit 2.3.2). Musikkens affektive udtrykspotentialer kommer her i centrum, hvilket jeg vender tilbage til i næste afsnit om affektivitet.

Sammenlignet med visuel imitation, rummer musik således et stort antal parametre, der kan imiteres, bearbejdes og varieres. Fordelen ved visuel imitation er, at den er meget *konkret*, hvilket er afgørende i forhold til svært autistiske børns mulighed for at opfatte den. For at musikalsk imitation skal fungere som responsfremmende teknik, kræver det derfor, at musikterapeuten ikke komplicerer sit udtryk unødigt. Omvendt er musikalske imitationer sjældent helt 'korrekte', hvilket skaber en naturlig balance mellem enshed og variationer (Nelson, Anderson et al. 1984), hvorved barnet *vænnest til forandringer* indenfor en overskuelig (redundant) sammenhæng. Allerede i 1966 skrev Elmer North, USA, således om musikterapi i forhold til børn med autisme:

“..through music, I think we can introduce safe, interesting variation to them, so that they might come to expect a varied world, rather than a same world” (North 1966,s.23).

Når variationerne er så væsentlige, skyldes det den hårfine balance mellem at imødekomme barnets behov for enkelhed og gentagelse på den ene side og risikoen for at understøtte barnets tendens til stereotypi på den anden side (Schumacher 1999; Wigram 1999a). Som autismedforskerne Epstein, Taubman og Lovaas pointerer, er det ikke indholdet af barnets ytring, der afgør, om der er tale om en stereotypi, men om barnets aktivitet har en *social funktion* i forhold til omgivelserne (Epstein, Taubman et al. 1985). Den samme musikalske adfærd kan derfor både optræde som stereotypi og som interaktion, hvorfor det centrale spørgsmål er, om barnet *afskærer* sig fra interaktion med sit spil eller *interagerer* med musikken og/eller musikterapeuten.

Den cypriske musikterapeut Anthi Agrotou beskriver denne forskel i et forløb med en 10-årig pige, Lara, med mental retardering og svære autistiske træk, som ofte gik rastløst rundt i lokalet, mens hun slog 2-3 slag ad gangen på diverse småinstrumenter. Agrotou imiterede disse slag og efterhånden opstod der små genkendelige perioder af samspil, af Agrotou kaldet 'Beater'-episoder, hvor de skiftedes til at slå de 2-3 slag hver i en kæde af tur-tagning. Dette samspil fik efterhånden en mere intentionel karakter, hvor Lara tog initiativ til Beater-episoderne med visuelle tegn på forventning om Agrotous musikalske respons (Agrotou 1988).

Et andet eksempel stammer fra den engelske musikterapeut Sandra Brown, der i et forløb med Mary, en 12-årig pige med autisme beskriver et tidspunkt efter flere måneders terapi, hvor Mary pludselig slog et enkelt og meget hårdt slag på en metallofon. Resten af tiden havde Mary monotont gentaget det samme rytmiske mønster totalt uanfægtet af Browns forsøg på at bryde det. I den følgende session gentog Brown dette enkle, abrupte slag (forsinket imitation). Hun placerede det lige efter tidspunkter, hvor Mary stoppede med at spille - typisk i forbindelse med øjeblikke af forøget musikalsk spænding. Gradvist begyndte Mary at svare på disse pludselige slag, hvilket udviklede sig til gentagne små kæder af tur-tagning. Marys opmærksomhed på dette samspil øgedes og den noget drillende-konfronterende karakter af disse abrupte sekvenser udviklede sig til en *delt humor* mellem dem (Brown 1994).

Disse eksempler viser noget andet, som autismedforskningen har påpeget, nemlig at børn med autisme er langt mere tilbøjelige til at imitere spontant (det vil sige på eget initiativ), hvis man laver et udtryk, der stammer fra dets eget udtryksrepertoire. Dette kan gøres fra session til session men kan også strækkes over et længere tidsspan. I et længerevarende forløb med en lille pige med svære autistiske træk, Lilly, beskriver den schweiziske musikterapeut Barbara Zimmermann Friis udviklingen af et lille rytmisk motiv, som Lilly holder fast i over en periode. I to senere perioder, dels på et tidspunkt hvor det er svært for Friis at nå Lilly, og dels efter en længere afbrydelse af forløbet, prøver Friis at vende tilbage til dette lille motiv (forsinket imitation), hvorefter hun med det samme får en dialog igang med Lilly (Friis 1993).

Generelt imiterer børn det, de kan opfatte og finde meningsfuldt! Børn, der har vanskeligt ved at indgå i gensidige samspil, er derfor mindre tilbøjelige til at imitere de adfærdsformer, der kræver inter-subjektiv forhold. Således viser autismedforskningen, at børn med typisk autisme har nemmest ved 'funktionelle' imitationer, mens imitationer af vitalitetsaffekt eller affektive udtryk er langt sværere (se

afsnit 3.4.1). Omsat til musikterapi kan man formode, at noget af det nemmeste at imitere for disse børn er lyde, instrumenthåndtering eller rækkefølger. Derimod pointerer Wigram, at han i assessment-sammenhænge sjældent oplever, at børn med autisme imiterer *dynamiske variationer* i hans spil (Wigram 1999a). I længerevarende musikterapiforløb kan der dog dukke dynamiske variationer op i barnets spil, som musikterapeuten har indført ved tidligere lejlighed (forsinket imitation). Selv med en svært autistisk dreng som Max lykkedes det således Schumacher at udvikle enkle dialoger med *små umiddelbare og gensidige dynamiske variationer* (Schumacher 1999; Schumacher & Calvet-Kruppa 1999a).

Opsummerende kan der drages en *udviklingslinie* fra ingen imitation, til barnet begynder på funktionel eller effekt-præget imitation (eventuelt forsinket) og endelig til de mere dynamiske eller affektive imitationsformer samtidigt eller umiddelbart efter terapeutens udspil.

4.5.2 Affektivitet

Selvom barnet med autisme har specifikke problemer med at forstå (afkode) andres følelsesudtryk, reagerer det positivt, når det bliver mødt med afstemthed. Musikterapilitteraturen giver således mange eksempler på, at musikterapeuten netop ved at afstemme musikken til barnets vitalitetsudtryk, får en positiv respons - omend det ofte sker langsomt, gradvist og med mixede affektive udtryk undervejs.

Navnlig indenfor den Nordoff og Robbins-inspirerede musikterapi er der mange beretninger om børn med autisme eller autistiske træk, der starter forløbet med høje skrig og voldsom uro, eventuelt med temper tantrums, hvor terapeuten matcher voldsomheden musikalsk, møder barnets høje energiniveau og fanger det tonale leje i skriget. Edward-casen fra Nordoff og Robbins (1977) eget arbejde er nok det mest berømte eksempel, som jeg uddyber på anden vis i del II, men lignende eksempler er beskrevet af andre Nordoff og Robbins-uddannede terapeuter (f.eks. Birkeback & Winther 1985; Gustorff & Neugebauer 1988; Robarts 1998)³¹. I hvert enkelt tilfælde synes barnet i løbet af relativt få sessioner at opdage en sammenhæng mellem deres eget udtryk og musikken, som for eksempel at 'musikken' følger deres bevægelser (løb, hop, drejen), varigheden af deres skrig, volumen osv. Herefter begynder barnet at 'tjekke', om musikken kommer hver gang, det bevæger sig eller skriger, og efterhånden bliver skrigene mere kommunikative, enten i form af kortere udbrud i forventning om respons (tur-tagning) eller i form af et mere syngende udtryk. Med et udtryk hentet fra kommunikationsteorien beskriver Even Ruud denne proces som 'reframing', hvor barnet omdefinerer sit udtryk ind i en ny ramme (Ruud 1990).

Musikterapeuter har taget Sterns begreb 'affektiv afstemning' til sig, fremfor Bruscias reflektionsbegreb (Bunt 1994; Wimpory, Chadwick et al. 1995; Robarts 1998; Schumacher 1999). Som beskrevet i afsnit 2.3.2 forbinder Stern udtrykket med udviklingen af *sekundær intersubjektivitet* hos spædbarnet, hvorfor musikterapeuter teoretisk set skal være sikre på klientens evne til at opfatte krydsmodal inter-

³¹ Birkeback er synonym med den danske musikterapeut Merete Birkebæk.

affektivitet for at kunne bruge termen. En problematik, som Schumacher tager hensyn til i anvendelsen af begrebet i sin assessmentmodel (trin 6), og som Leslie Bunt (bevidst?) undgår ved at tale om at 'tune sig ind på barnet' snarere end affektiv afstemning (Bunt 1994, s.90).

Også et andet af Sterns begreber - vitalitetsaffekt - har vundet indpas i musikterapilitteraturen. I den forbindelse har den engelske musikterapeut Mercedes Pavlicevic introduceret begrebet 'Dynamisk Form', der beskriver en art musikkens vitalitetsaffekter udtrykt i klinisk improvisation (Pavlicevic 1995; Pavlicevic 1997). Begrebet tager udgangspunkt i Sterns teori (jævnfør afsnit 2.3.1.2) og bygger på, at medfødte følelsesformer udtrykkes i musikalsk improvisation gennem tempo, dynamik eller modulationer af klang og tonehøjde. Pavlicevic henviser endvidere til Susanne Langer (se afsnit 2.5.2) og pointerer en nær sammenhæng mellem 'følelsesform' og kunstnerisk form (Pavlicevic 1995). Da Stern i sin udvikling af vitalitetsaffekt-begrebet ligeledes henviser til Langers følelsesformer, er ringen sluttet!

Pavlicevic knytter udelukkende Dynamisk Form til *musikterapeutisk improvisatorisk praksis* og ikke for eksempel improvisatorisk sammenspil mellem musikere (Pavlicevic 1997). Begrebet er udsprunget af assessment af voksne med skizofrene forstyrrelser (Pavlicevic & Trevarthen 1989), og at evnen til at indgå i dynamiske samspil er yderst sigende for et menneskes mentale og affektive sundhed, er der ingen tvivl om. Umiddelbart har jeg dog svært ved at se behovet for et ekstra fagudtryk ved siden af Sterns vitalitetsaffekt-begreb, ligesom begrebet forekommer mig uklart defineret i forhold til kunstnerisk form. Fremfor at tale om dynamisk form, foretrækker jeg desuden at vægte det temporale aspekt og i stedet tale om dynamiske *forløb*, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet om scripts, formater og proto-narrative forløb.

Af den kvantitative musikterapiforskning fremgår det, at børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder autisme, som følge af musikterapien *opleves som mere (affektivt) udtryksfulde* og dermed nemmere at 'læse' for forældre og andre der omgås barnet dagligt (Müller & Warwick 1993; Bunt 1994; Edgerton 1994; Aldridge, Gustorff et al. 1995; Plahl 2000). Dette afspejler sig også i den kvalitative case-litteratur. I et 5-årigt musikterapiforløb med en 10-årig pige med autisme³², kaldet Elizabeth, viser den engelske musikterapeut Robin Howat tydeligt musikkens evne til at anspore 'arousal' (vågenhed, parathed, begejstring) og *affektivitet* hos børn med autisme. I starten af forløbet fungerede musikken primært som en kanal for Elizabeths rastløse energi for eksempel gennem kraftige, sammensatte (amorfe?) rytmer på trommen. Efterhånden aftog dette voldsomme udtryk, og hun begyndte at følge rytmen i Howats melodiske klaverspil. I det senere forløb var der flere gange, hvor Elizabeth stille begyndte at græde efterfulgt af sagte sang med en sart følelsesmæssig stemmekvalitet. Elizabeths mor kunne samtidig fortælle om en mere afslappet pige med større koncentrationsevne, øjenkontakt og interesse i fællesaktiviteter. Hun beskrev sin datters ansigt som mere levende, smilende og følelsesfuldt (Howat 1995).

³² Der tales her om 'purin' autisme, en diagnostisk undergruppe, der ikke fremgår af internationale diagnosticeringsoversigter (WHO 1992-94; APA 1994).

I den forbindelse er det vigtigt at indskyde, at autismedforskningen har påvist, at børn med autisme samlet set viser *flere* affektive udtryk end andre børn, men at de mange negative, bizarre, mixede eller neutrale udtryk medfører, at omgivelserne finder børnenes udtryk 'flade' og/eller svære at 'læse' (se afsnit 3.4.2). At børn med autisme som følge af musikterapi beskrives som 'mere affektivt udtryksfulde' må derfor tolkes i retning af, at børnene viser *flere positive affektive udtryk i sammenhæng med den interaktive kontekst*. Det er da også navnlig flere smil i forbindelse med øjenkontakt, der omtales i den nævnte musikterapilitteratur, parallelt med formindskelse af negative affektive udtryk samt stereotype bevægelser.

Dette resultat af musikterapi er uhyre væsentligt, da netop 'læsbarheden' af barnets affektive udtryk har stor betydning for, at forældrene *kan reagere og afstemme sig relevant i forhold til barnet*. Ifølge spædbarnsforskningen opbygges for eksempel begejstringsspiraler gennem gensidig feedback (Stern 1985/1991), således viste Murray og Trevarthens (1986) undersøgelser, at 'manglende' feedback fra barnet (her på grund af videotrick), automatisk ændrede morens holdning fra at tale *med* barnet, til at tale *til* det i et *bydende tonefald*; 'se på mig!' osv. (afsnit 2.3.1.2). I tråd med dette påviste Müller og Warwicks (1993) musikterapiforskning, at en mindskning af morens krævende eller forlangende adfærd automatisk mindskede det autistiske barns undgående respons. Gennem deltagelse i musikterapien med Warwick blev mødrene desuden mere opmærksomme på de nonverbale signaler, barnet trods alt kommunikerede, hvilket naturligvis gjorde det lettere for dem at 'læse' barnet. Der er således tale om en *gensidig proces*, hvor graden af barnets udtryksfuldhed har direkte indflydelse på omgivelsernes reaktion, og vice versa.

I den forbindelse pointerer Schumacher (1999), at skønt børn med autisme har specifikke problemer med at afkode følelsesudtryk, så er musikterapeutens følelsesmæssige holdning ikke ligegyldig. Terapeutens fornemmelse af at være sammen med barnet, tolkninger af dets bevæggrunde osv., har således afgørende indflydelse på terapiens forløb, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 4.6.1.

4.5.3 Tur-tagning og timing

Ifølge Nordoff og Robbins fortæller barnets evne til at følge terapeutens tempo noget om dets evne til at interagere meningsfuldt med omverdenen (Nordoff & Robbins 1971). Spædbarnsforskningen har med al tydelighed vist, hvor rigtigt dette udsagn er. Spædbarnet *forbinder sig* med sine forældre gennem en synkroni-proces af timing, tempo, graduering af bevægelser og disses vitalitetsaffekt. Netop evnen til affektiv inter-synkronisering er ifølge Rogers et al. fraværende hos personer med typisk autisme (Rogers & Pennington 1991; Rogers 1999), der basalt har problemer med 'temporal perception', det vil sige evnen til at integrere sekvenser af stimuli (Nelson, Anderson et al. 1984). Med henvisning til Condons fund af forsinkede og dobbelte reaktioner på lyd (se afsnit 3.3.1.1), pointerer Nelson, Anderson og Gonzales således, at musikterapeuten bør sørge for korte stimulus-mønstre samt en lille pause efter en markant stimulus, så barnet har tid til at reagere på den, før nye indtryk presser sig på. Timing formodes at have lige så stor indflydelse på barnet som 'indholdet' af terapeutens udspil:

“In sum, the timing of stimulus presentation may be as important as the quality of the stimuli. Good timing can result in perceivable input, whereas bad timing can result in increased disorganization” (Nelson, Anderson et al. 1984, s.109).

Et velfungerende tur-samspil hænger nøje sammen med inter-timing mellem deltagerne. Temple Grandin fortæller således om sine problemer med at fange relevante steder for tur-skift i samtaler på grund af sine vanskeligheder med timing (Toigo 1992).

I forbindelse med at understøtte spædbarnets tur-skift viser spædbarnsforskningen, at mødre typisk tilrettelægger tur-samspil med en temporal forudsigelighed (jævnfør afsnit 2.6.1.2). Således bliver det rytmiske (temporale) aspekt ved musik af spædbarnsforskere som Trevarthen, Burford og kolleger flere steder nævnt som musikterapiens oplagte mulighed i forhold til at skabe samspil med børn, hvis kommunikative ressourcer er stærkt svækkede (her piger med Retts syndrom, børn med svære fysiske handicaps, samt børn med autisme) (Trevarthen & Burford 1995; Burford & Trevarthen 1997; Trevarthen, Aitken et al. 1998). Tilsvarende pointerer autisieforskerne Schuler, Prizant og Wetherby, at sange eller recitation af rytmevers skaber en genkendelig form af ord og lyd ('rutine'), hvori der kan skabes 'huller', som barnet med autisme efterhånden kan fylde ud (Schuler, Prizant et al. 1997).

Men for at nå dertil, kræves der, at barnet er opmærksom på samspillet og 'med på' ideen. Denne proces beskrives af Bunt i et forløb med en 3-årig dreng kaldet M med høretab og problemer med socialisering og kommunikation. I starten imiterede Bunt M's udspil umiddelbart, men senere begyndte han at lave en lille *pause* inden imitationen. Herved øgedes M's opmærksomhed, og samspillet udviklede sig til små imitations-kæder over et lille rytmisk motiv, der blev varieret en smule fra gang til gang (Bunt 1994). Eksemplet er arketypisk i musikterapi med børn med kommunikationsvanskeligheder og viser den nære sammenhæng mellem opbyggede forventninger, timing, øget opmærksomhed og kommunikationsevne. For ved at vente en smule med at imitere barnet, blev det klart, at M ventede på Bunt og altså *forventede* imitationen. Teknikken er også beskrevet af autisieforskere som Klinger og Dawson i forhold til udvikling af autistiske børns evne til tur-samspil (se afsnit 3.5.2).

Et andet træk ved tur-samspil, der (implicit) genfindes i musikterapilitteraturen, er rækken af nonverbale og prosodiske cues, der indikerer *tur-givning*. Både i voksen-samtaler og i morens samspil med sit spædbarn anvendes dræven eller et langsommere tempo i slutningen af en ytring, ligesom en pause efter en ytring angiver, at den anden kan fortsætte (se afsnittene 2.6.1.1-2). Overfor spædbarnet forstærker mødre yderligere den tur-givende virkning af pausen ved at accentuere sin tur-afslutning, ligesom hun ofte ledsager sine ytringer med rytmiske bevægelser, dans, kilden af barnet, osv., der *ophører*, når hun ønsker barnets respons (Mayer & Tronick 1985).

Disse tur-givende cues anvendes flittigt i musikterapien, og igen er musikken med til at forstærke den responsfremkaldende effekt i forhold til børn, der netop ikke reagerer på almindelige invitationer til samspil. I musik kan såvel puls som accentueringer og pauser understreges, og hvis barnet bevæger sig til musikken (hopper, svajer osv.), kan musikterapeuten yderligere tydeliggøre hensigten ved fysisk

at stoppe barnets bevægelse, jævnfør Schumachers eksempel i afsnit 4.3. Bruscia skriver følgende om at anvende en pause i slutningen af et rytmisk motiv, som barnet henholdsvis kender/ikke-kender:

“When trying to elicit a musical response, the therapist *repeats a motif that ends with a rest*. If the motif is already a complete musical idea, the repetition signals the client to imitate the therapist's model, while the rest immediately following the motif provides the client with an opportunity to respond. If the motif is not a complete idea, the repetition signals the client to answer the therapist's musical question, while the rest conveys that the therapist is waiting for a response” (Bruscia 1987, s.543, min kursivering).

Præcis denne sammenhæng af (1) bevægelse og stop, af (2) accentuering af slutningen af ytringen og af (3) opbygning af rytmisk motiv med pause ses illustreret i nogle af de eksempler, der gennemgås i del II.

Det fremgår af musikterapiforskningen, at musikterapi generelt set øger barnets evne til tur-tagning (Müller & Warwick 1993; Bunt 1994; Plahl 2000). Foruden de overordnede effekt-resultater omfatter Christina Plahls forskning også en mikroanalyse af tur-kæder mellem en musikterapeut og en 5-årig dreng med typisk autisme og mental retardering i middel grad. Analysen tager udgangspunkt i 10 sekvenser ved klaveret (en fra hver session) á 5 minutters varighed. Disse blev udvalgt til analyse, fordi drengen her var særlig musikalsk aktiv (Plahl 2000).

Analysen viste, at tur-kæderne gennemsnitligt bestod af 3-4 tur-skift mellem dreng og musikterapeut, mens enkelte kæder nåede op på 16-18 skift. Relativt set kom tur-kæderne til at fylde stadig mere af den samlede tid, drengen spillede, han begyndte desuden at spille i kortere tid ad gangen (kortere tur-længder), hvilket fremmede tur-karakteren i samspillet med terapeuten. Samtidig mindskedes antallet af *tur-overlapninger*, det vil sige antallet af gange drengen startede med at spille, før terapeuten havde afsluttet sin tur (se afsnit 3.4.3). Der er således tale om væsentlige kvalitative og pragmatiske forbedringer i denne drengs kommunikative evner taget det korte forløb i betragtning.

Såvel Plahls, som Bunts og Hairstons forskning viser generel øget visuel opmærksomhed hos børn med betydelige funktionsnedsættelser (heraf nogle med autisme) som følge af musikterapi (Hairston 1990; Bunt 1994; Plahl 2000). Som beskrevet i afsnit 4.4.2 viste Plahls mikroanalyser endvidere, at børnene ikke blot blev mere visuelt opmærksomme som sådan, men *øgede anvendelsen af blikket kommunikativt*. Generelt så børnene således stadig oftere hen på terapeuten, i forbindelse med at de selv stoppede med at spille. Denne form for *visuel tur-givning* viser et vigtigt pragmatisk udviklingstræk i forhold til kommunikation og svarer til den *voksne* måde at organisere tur-skift på, udviklet omkring 18-24 måneders alderen hos spædbørn (Rutter & Durkin 1987).

Det var netop i forhold til visuel tur-givning, at Plahl kunne påvise øget kommunikativ intentionelitet hos børnene i musikterapien (KAMUTHE), mens den ikke-musikterapeutiske test af børnene før og efter forløbene (ESCS) ikke viste en sådan øgning. Dette tyder på, at den musikterapeutiske kontekst

gør det muligt for børnene at udvise denne kommunikative adfærd, eller som jeg har pointeret tidligere, at samspillet i musikterapien bliver forståeligt for barnet, hvorved det også bliver *relevant* at 'tjekke' sin samspilspartner visuelt.

Ifølge autisdeforskerne Nadel og Pezé kræver egentlig *gensidigt* tur-samspil en glidende vekslen mellem initiator og imitator, hvilket begynder at kunne iagttages fra 9-måneders alderen hos normale spædbørn men yderst sjældent ses i samspil med ikke-sproglige børn med autisme (Nadel & Pezé 1993; Nadel, Guérini et al. 1999). Da Plahls undersøgelse udelukkende viste antal og længde af tur-skift men ikke det musikalske *indhold* af samspillet, er det ikke muligt at vide, om der skete et sådan rolleskift. Fra klinisk side understreger den engelske musikterapeut Amelia Oldfield dog, at det i musikalske samspil - også med børn med autisme - ofte kan være svært at afgøre, hvem der 'leder', og hvem der 'følger' (Oldfield 1995). Fordi musikterapeutens udtryk lægger sig op ad barnets men samtidig rummer små variationer, sker der ofte en glidende gensidig påvirkning, hvor også barnet opfanger og bruger aspekter af terapeutens udspil. I starten sker det umærkeligt, men med tiden mere tydeligt og intentionelt. Naturligvis er det terapeuten, der sørger for 'gensidigheden' (!), men pointen er, at den skarpe adskillelse mellem rollen som henholdsvis initiator og imitator opløses lidt af musikkens flersidige karakter.

I musik kan rolleskift også angå, hvem der lægger musikalsk 'bund' til hvem (figur/grund). Som regel er det musikterapeuten, der understøtter klientens spil, men i længerevarende forløb ses der af og til en opblødning af denne rollefordeling. Efter flere års musikterapi med Max beskriver Schumacher følgende eksempel: "Maxens Spiel begleitet meine Melodien, bis ich wieder in die begleitende und umspielende Funktion zurückkehre" (Schumacher 1999, s.175). Ændringen betød, at Schumacher i denne sekvens begyndte at udvikle egne musikalske ideer, hvilket fik hende til i højere grad at føle sig som en selvstændig person i samspillet. Der er naturligvis ikke tale om normale gensidige samspil jævnfør Nadel og Pezé ovenfor, men dog om markante ændringer i lyset af autismeproblematikken.

4.5.4 Scripts, formater og proto-narrative forløb

Musikterapilitteratur, der henviser til henholdsvis scripts, formater og proto-narrativer, er naturligvis begrænset, da begreberne udspringer af nyere og forholdsvis afgrænsede teoridannelser (modsat generelle begreber som imitation, affektivitet og til dels tur-tagning). Omvendt genfinder man en del beskrivelser i den musikterapeutiske case-litteratur, der minder om henholdsvis scriptdannelse, formatdannelse og proto-narrative forløb.

For at afhjælpe barnets forvirring i nye situationer kan musikterapeuten, som beskrevet i afsnit 4.3, sørge for at skabe en form for ydre struktur i starten af forløbet, for eksempel gennem strukturering af rummet, sessionens forløb, musikken osv. (Nelson, Anderson et al. 1984; Hadsell 1993). Gradvist kan barnet begynde at danne sig en forestilling om, hvad der skal ske i løbet af sessionen, synligt ved at det for eksempel sætter sig uopfordret ved et bestemt instrument og begynder at spille med på en 'goddagsang', og omvendt viser tegn på at forstå, at sessionerne er slut efter 'farvelsangen'. Dette kan

forstås som en form for script eller drejebog over, hvordan '*musik i dét rum med dén voksne*' forløber³³.

Hvor et script ifølge Nelson og Gruendal (1981) dækker over en handlingsrækkefølge i en 'begivenhed' som for eksempel forløbet af en fødselsdag eller altså en musikterapisession, er et format ifølge Bruner (1983) knyttet til en mindre samspilshenhed mellem forældre og spædbørn som for eksempel 'borte-tit'-lege (jævnfør afsnit 2.3.1.4). Disse har svært ved at dannes mellem forældre og børn med autisme (Bruner & Feldman 1993), men som antydnet i afsnit 3.4.4 har Elizabeth Newson, der er leder af en skole for børn med autisme, sammen med sine kolleger fundet det muligt at støtte udviklingen af dem via musik (Newson 1995).

Baggrunden var, at det har vist sig, at hvor den meget strukturerede pædagogiske indfaldsvinkel tydeligvis hjælper barnet med autisme til at udvikle funktionelle færdigheder, så har den meget lidt indvirkning på barnets udvikling af en fleksibel (præverbal) kommunikationskompetence (Newson 1995). Samtidig havde Newson (og andre) erfaret, at forældre til børn med autisme ofte føler sig mest på bølgelængde med deres barn, når de leger vilde tumlingelege med dem (Frith 1989/1992; Newson 1995; Wing 1996/1997). Med dette udgangspunkt undersøgte og fandt Newson (med kolleger), at man ved at skabe en gentagelse af tidlige samspilsformer kunne give børn med autisme lejlighed til at udvikle præverbale kommunikationsformer på et tidspunkt, hvor det var nemmere for børnene at drage nytte af et interaktionelt samspil. I den forbindelse pointerer Newson specifikt *musikkens betydning i forhold til at udvikle gentagne lege-former* (formater!) mellem børn med autisme og en vigtig voksen i børnenes liv. Ifølge Newson kunne musikterapeuten således understøtte samspillet ved at bruge musikken til at (1) forstærke oplevelsen, (2) hjælpe børnene til at indgå i processen og navnlig (3) *kompensere for deres dårlige sans for timing* (Newson 1987; Newson 1995).

Wimpory, Chadwick og Nash beskriver denne indfaldsvinkel nærmere i et musikterapiforløb med en mor og hendes godt 3-årige datter med autisme. Sessionerne bestod af gentagne men let-varierede forløb af mor-barn lege så som at svinge barnet i armene, kilde det osv. Moren blev bedt om at behandle alle barnets 'initiativer' som var de intentionelt-kommunikative ved at følge og imitere dem, og gradvist opstod der *en række forudsigelige formater mellem dem*. "Predictable yet varied formats comprised familiar lap games and spontaneously composed simple songs about her actions" (Wimpory, Chadwick et al. 1995, s.543). Musikterapeutens rolle var at akkompagnere dette samspil temporalt såvel som dynamisk. Hvis barnet og moren hoppede, understøttede terapeuten det med musik og sang timet i forhold til hoppebevægelsen. Ligeledes blev klimaks i dramatiske lege akkompagneret med spændingsfyldt musikalsk dramatik (Wimpory, Chadwick et al. 1995).

Her ses en meget direkte sammenstilling af strukturel forudsigelighed i form af lege-formater, dynamisk og temporalt samspil samt *musikkens evne til at forstærke det dramatiske eller narrative*

³³ Anvendelsen af script-begrebet fordrer, at man godtager, at begrebet anvendes om handlings-procedurer, der ikke bliver verbaliseret, samt at 'generaliseringen' muligvis ikke rækker til et andet terapilokale osv., jævnfør Nelsons definition kommenteret i afsnit 3.4.4.

element, som normale spædbørn umiddelbart fanger og nyder i samspillet med forældrene, men som børn med autisme ellers er så afskåret fra.

At der opbygges fælles strukturer i samspil er ikke alene vigtige for barnet. Med henvisning til Bruners formatbegreb pointerer de norske musikterapeuter Hauge og Tønsberg således, at samspil, der er besværliggjort af den ene parts kommunikative handicap, er ekstremt afhængige af dannelse af formater som en *ramme til at kunne forstå barnets udtryk som kommunikative*, idet det primært er indenfor genkendelige format-strukturer, at den voksne kan 'svare' meningsfuldt på barnets udtryk (Hauge & Tønsberg 1998).

Den kvalitative case-litteratur beskriver en lang række samspilsformer, der tydeligvis er udviklet af barnet og musikterapeuten sammen. Typisk tager disse udgangspunkt i barnets bevægelser, musikalske strukturer, stemmelyde eller præferencer for bestemte instrumenter, men har efterhånden udviklet sig til samspilsformer, *som de begge genkender og derfor kan vende tilbage til* (Nordoff & Robbins 1977; Alvin 1978; Birkeback & Winther 1985; Agrotou 1988; Weber 1991; Friis 1993; Bunt 1994; Schumacher 1994; Pavlicevic 1997; Wigram 1997).

Nogle af disse samspilsformer har karakter af lege-formater, mens andre snarere er en enkel musikalsk struktur. Ifølge Ruud (1990) kan disse opfattes som musikalske koder (eventuelt 'private', jævnfør afsnit 2.3.2), som barn og musikterapeut har udviklet sammen. Da Friis for eksempel spillede Lillys lille rytmiske motiv efter et langt afbræk i musikterapiforløbet, anvendte hun rytmen som en fælles kode mellem dem, hvilket Lilly straks reagerede på med genkendelse og dialog (jævnfør afsnit 4.5.1). Den franske musikterapeut Edith Lecourt beskriver tilsvarende, hvordan hun i et forløb med David, en dreng med autistiske træk, afspiller optagelser af improvisationerne umiddelbart efter, for at gøre ham mere fortrolig med de anvendte musikalske koder (Lecourt 1991). Også Di Franco gentager anvendte koder i et forløb med en dreng med autisme, ved at.. "playing back to him the codes he had brought into the session" (Di Franco 1999, s.104).

Når genkendelige strukturer (scripts, formater, musikalske strukturer, koder osv.) er så væsentlige, skyldes det, at de skaber *gensidige forventninger* i samspillet. Ifølge Leonard B. Meyers informations-teoretiske indfaldsvinkel til forventningsaspektet i musik opstår '*musikalsk mening*' i en balance mellem lytterens musikalske forventninger og opstået spænding i forbindelse med en uventet hændelse i musikken (se afsnit 2.4). 'Musikalsk mening' kræver altså dels en forventning, og dels en balance mellem at denne forventning indfris (redundans) og netop ikke indfris (ny information eller altså spændingsoplevelse). Meningsfuldhed opstår herved temporalt ('punkt-for-punkt') hos lytteren, idet man først bliver opmærksom på sin (latente) forventning, i det øjeblik den ikke imødekommes (Meyer 1956; Meyer 1967/1994).

Forventninger er ikke alene knyttet til det musikalske 'indhold' men også til *det temporale* aspekt i musikken. Udviklingsmæssigt synes temporal variation således at være noget af det første, spædbarnet fanger og finder sjovt. I musikterapi kan den musikalske 'mening' endvidere knyttes til *interpersonel*

meningsfuldhed, idet terapeuten gennem det *improvisatoriske* samspil løbende kan opbygge barnets forventning for derefter at 'snyde' den en smule i en balance mellem velkendthed (format, tema) og spænding (variation). Dette kan gøres helt enkelt: En række slag på en tromme i samme tempo (puls) vil hurtigt skabe en forventning om, hvornår det næste slag kommer. Så snart denne forventning er opbygget, kan man overraske ved at tøve med et slag eller omvendt spille lidt hurtigere. Musikalsk humor er således knyttet til forventninger, der bliver (forventeligt!) snydt (Holck 2001). I det øjeblik barnet ikke blot reagerer men også begynder at opfange 'snyderiet' som intenderet fra terapeutens side, er det tegn på sekundær intersubjektivitet (jævnfør afsnit 2.3.2).

I case-litteraturen med musikterapi med børn med autisme er der flere eksempler på samspil af legende karakter, ofte med et vist humoristisk præg (Agrotou 1988; Brown 1994; Bunt 1994; Schumacher 1999). Sandra Browns beskrivelse af de abrupt-drillende dialoger med Mary, er blot ét eksempel (se afsnit om imitation). Netop humor påpeger Trevarthen (et al.) som en væsentlig og motiverende faktor i mor-barn samspil, og tilsvarende understreger han humorens betydning i samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser - herunder børn med autisme (Trevarthen & Burford 1995; Trevarthen, Aitken et al. 1998). Som nævnt i afsnit 3.5.2 fremhæver han i den forbindelse specielt musikterapeuters mulighed for at skabe *musikalske narrativer* i form af musikalske jokes sammen med børn, der ellers er afskåret fra at deltage i narrative forløb (Burford & Trevarthen 1997).

Denne udmelding af Trevarthen skal ses i lyset af, at han, Stern og andre spædbarnsforskere henviser til den nære sammenhæng mellem (proto-)narrative forløb og musikalske forløb, idet deltagerne i begge tilfælde løbende kan skabe og dele de *emotionelle enheder* (eng. envelopes), der udvikler sig gennem det delte tidsforløb (se afsnit 2.3.1.4). I sin assessmentmodel beskriver Schumacher netop interaffektivitet som hørbar i musikken som fælles dynamiske forløb (Schumacher 1999). Det er på grund af denne nære sammenhæng mellem det narrative, det temporale og det spændings-dynamiske felt i musik, at jeg foretrækker at fokusere på *dynamiske forløb*, snarere end 'Dynamisk Form', jævnfør Pavlicevics begreb (se afsnit om affektivitet). Naturligvis har form også indflydelse på tidsoplevelsen (f.eks. i musikalsk formede spændings-afspændingsforløb), men ved at fokusere på forløb vægter jeg det interaktionelle perspektiv mellem barn og terapeut, idet (vitalitets-)affektive udtryk, inter-aktioner og musik altsammen foregår i *tid*.

Således finder jeg (som pointeret i afsnit 4.3) det temporale-interaktive aspekt ved musikterapi essentielt i forhold til at få meget kommunikationssvage børn 'i tale', idet musikterapeuten gennem improvisation *løbende kan time* sit udspil i forhold til barnets udtryk. Det vil sige, at den 'musikalske mening', kan gøres så enkel, at barnet umiddelbart kan forbinde forventningsaspektet og overraskelsen med sine egne handlinger i samspil med terapeutens, hvilket er grundlaget for intentionel kommunikation og sekundær intersubjektivitet.

4.6 Den interaktionelle kontekst

Efter først at have gennemgået musikkens betydning og dernæst musikterapiens evne til at engagere børn med betydelige funktionsnedsættelser herunder autisme i et kommunikativt samspil, vil jeg herefter fokusere på 'resten' af interaktionen, nemlig musikterapeuten samt den indfaldsvinkel i mødet med barnet, der bedst støtter dets sociale deltagelse i samspillet.

4.6.1 Musikterapeutens reaktion på samspil med børn med autisme

Som det fremgår af afsnit 3.5.1 foreligger der en række undersøgelser, der påviser mere eller mindre hensigtsmæssige reaktionsmåder hos forældre til børn med betydelige funktionsnedsættelser (her børn med autisme, mental retardering, Downs syndrom, alvorlige sprogforstyrrelser eller blindfødte spædbørn). Barnets mangelfulde eller afvigende adfærd i sociale sammenhænge medfører, at forældrene ikke får den spontane og positive affektive feedback, som normale spædbørn giver deres forældre. I forbindelse med svært autistiske børn er der således fundet tydelige sammenhænge mellem *graden* af barnets kommunikative kapacitet og den kvalitative karakter af morens feedback. Denne forskning koncentrerer sig om forældrene (navnlig mødrene), men naturligvis kan også professionelle udvikle uhensigtsmæssige reaktionsmønstre i forhold til børn med forstyrrelser, der påvirker deres evne til at give forståelig affektiv feedback. Indenfor musikterapilitteraturen er det hovedsageligt musikterapeuter med en psykoterapeutisk inspireret indfaldsvinkel til terapeutrollen, der påpeger nødvendigheden af at se på musikterapeutens reaktionsmønstre - alle i forhold til børn med autisme.

Den tyske musikterapeut og psykoanalytiker Dietmuth Niedecken (her refereret fra Pedersen, 1992) pointerer, at musikterapeuten ofte konfronteres med afmagt og egne primitive impulser i mødet med autistiske klientgrupper. Derfor er det vigtigt at fokusere på, hvilke følelser der vækkes i én selv og ifølge Niedecken må såvel forældre, plejepersonale og terapeuter gennem grundig egenterapi og supervision for at kunne indgå i et partnerskab med et barn med autisme. Dette noget kontroversielle standpunkt perspektiveres af M. Stern og Hildebrandts undersøgelse (beskrevet i afsnit 3.5.1), der viste, at alene mødres forestilling om at være sammen med et *formodet* umodent men i virkeligheden helt normalt spædbarn resulterer i, at de fandt det mindre tiltrækkende (sødt), rørte mindre ved det, hvilket automatisk fik barnet til at tage færre initiativer (Stern & Hildebrandt 1986).

Generelt påpeger Di Franco, at musikterapeuten i arbejdet med et barn med autisme skal kunne tolerere en mere eller mindre ikke-følelsesladet involvering, bizarre udtryksmåder, gentagne aktiviteter og ekkolali fra barnets side (Di Franco 1999). I den forbindelse pointerer den danske musikterapeut Inge Nygaard Pedersen en opmærksomhed hos terapeuten på de modreaktioner, der automatisk opstår (Pedersen 1992), mens Wigram påpeger en opmærksomhed på ikke at gøre alt for, at barnet skal opleve succes i musikken ud fra et ønske om faglig succes. Dette er naturligvis specielt vigtigt i assessmentsammenhænge (Wigram 1997).

Schumacher er den, der mest eksplicit uddyber forskellige typiske modoverføringstendenser i arbejdet med børn indenfor det autistiske kontinuum. Først og fremmest understreger hun, at musikterapeuten

må indstille sig på et langvarigt arbejde med barnet og forsøge hverken at ende i håbløshedens grøft formuleret som; 'barnet er uhelbredeligt skadet, så al bedring er udelukket' eller modsat i overstrømmende forandrings-fantasier som; 'gennem følelesesmæssigt engagement kan jeg helbrede autismen' (Schumacher 1994). Schumacher opridser en lang række modoverføringsfælder i forhold til arbejdet med børn med autisme, så som følelsen af *hjælpeløshed* i forhold til det inaktive barn der ikke reagerer på noget som helst, kaotiske *angstfølelser* i forhold til det hyperaktive barn, følelsen af at være *overflødig* overfor et barn der er helt optaget af stereotyper, eller *irritation* i forhold til et barn hvis mimiske-gestiske udtryk er så neutrale, at det opleves som 'ufølsomt' (Schumacher 1999). Disse reaktioner kan føre til mere eller mindre uhensigtsmæssige handlinger hos terapeuten, så som hektisk overaktivitet, opgivende passivitet, at terapeuten hele tiden følger barnets indskydelser eller omvendt insisterer på kontakt.

“Meine Erfahrung ist, dass je tiefer und früher Menschen gestört sind und je unfähiger sie sind, sich zu äussern und ihre Konflikte mitzuteilen, desto intensiver ist der Therapeut, und gerade der mitspielende Musiktherapeut, den Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen ausgesetzt” (Schumacher 1999, s.96).

Et andet felt omhandler aktivitetsniveauet. Som det fremgår af afsnit 3.5.1 forsøger forældre til børn med betydelige funktionsnedsættelser ofte at kompensere for barnets sociale passivitet eller svage respons, hvorved de kán komme til at overstimulere eller dominere barnet. Omvendt pointerer Sorce og Emde, at disse børn er helt afhængig af, at forældrene reagerer på langt mindre tegn end forældre til normale børn gør, hvilket udefra kan forekomme overstimulerende, men netop er nødvendigt for ikke at isolere barnet endnu mere (Sorce & Emde 1982).

Fra en musikterapeutisk vinkel beskriver Pedersen en balance mellem på den ene side at måtte overbetone signaler og kommunikation (musikalsk, verbalt og nonverbalt) for overhovedet at kunne etablere en kontakt, her med en voksen klient med autisme, men på den anden side at sørge for at forblive autentisk for at være overbevisende (Pedersen 1992). Tilsvarende pointerer Schumacher (1999) navnlig i starten en balance mellem at give barnet nærhed og afstand, ved på den ene side at tage udgangspunkt i barnets udtryk og på den anden side provokere en smule - dog ikke på et voldsomt intersubjektivt plan - snarere ved at stoppe musikken, bevægelsen osv. og derefter afvente barnets reaktion (jævnfør eksempel i afsnit 4.3).

Opsummerende kan man konkludere, at såvel musik som musikterapi (-peut!) kan blive overstimulerende, og at musikterapeuten kan reagere uhensigtsmæssigt i forhold til børnenes manglende eller afvigende feedback. Omvendt er der brug for forstærkede responsgivende teknikker for at opnå interaktion med børnene, så der er tale om en balancegang, der må afprøves i forhold til det enkelte barn.

4.6.2 Forhold og samspilsformer der styrker social interaktion i musikterapi

Müller og Warwick påviste, at deltagelse i musikterapien kunne mindske mødres tendens til en dominerende adfærd overfor deres autistiske barn, hvilket automatisk mindskede barnets undvigende adfærd

(Müller & Warwick 1993). Denne kontekstuelle eller 'økologiske' indfaldsvinkel til musikterapi (Bruscia 1998a) er i tråd med autismedforskere som Tager-Flussberg (1997) og Schuler et al. (1997), der pointerer en pragmatisk indfaldsvinkel, hvor det i høj grad er barnets *omgivelser*, der skal (og kan) ændre sig, for at gøre det lettere for barnet at interagere trods sit handicap (se afsnit 3.5.2).

Børn med autisme har store vanskeligheder med at opfatte invariante træk i forskellige situationer og kan derfor kun langsomt overføre erfaring fra én situation til en anden. (Også børn med svært nedsat mental funktionsevne har naturligvis svært ved at generere erfaring, skønt årsagen her er en anden.) Derfor skal musikterapeuten ifølge Schumacher være meget opmærksom på, at hjælpe barnet med autisme med at *skabe en sådan sammenhæng* fra session til session. Ikke blot gennem ydre struktur men også (navnlig) ved at gentage og udvikle genkendelige musikalske samspilsformer sammen med barnet karakteristisk for netop dét barn og dén terapeuts *fælles historie* (Schumacher 1999). Som det fremgår af de forrige afsnit, er der flere eksempler i musikterapilitteraturen på sådanne gentagne specifikke samspilsformer, men med vægt på det historiske aspekt knytter Schumacher an til Sterns selv-teori og pointerer det autistiske barns behov for at opleve og udvikle en selv-sammenhæng eller selv-historie, knyttet til udviklingen af et kerneselv³⁴.

Også Benenzon vægter den historie musikterapeuten skaber sammen med et barn med autisme i længerevarende terapiforløb (upubliceret artikel, her refereret fra Pedersen 1992). Benenzon knytter det historiske aspekt sammen med en teori om, at autisme skyldes, at moderen ikke har kunnet etablere kontakt med fosteret i de første 4 måneder, en kontakt musikterapeuten så senere skal forsøge at skabe med barnet via musikken. Denne opfattelse af autisms ætiologi er naturligvis ikke holdbar (se afsnit 3.2.3), men vægtningen af at opbygge en fælles historie som kontekst for udvikling, pointeres meget stærkt af spædbarnsforskere og moderne interaktionsteoretikere (jævnfør afsnit 2.7). Jeg vender tilbage til det historiske aspekt i afsnit 5.2.1.2 og igen i del II i forbindelse med interaktions-tema-begrebet.

Genkendeligheden danner en ramme om samspillet, der gør det nemmere for begge parter at opbygge en meningsfuld interaktion/kommunikation. Såvel spædbarns- som autismedforskningen viser således, at barnet har større mulighed for at udvikle en social kapacitet, hvis dets handlinger tolkes som sociale forsøg på at interagere med omverdenen. I den forbindelse taler Hauge og Tønsberg (1998) om den nødvendige 'overfortolkningsstrategi', hvor musikterapeuten svarer på en given adfærd, som var den intentionelt rettet mod hende, hvilket bevirker, at barnet efterhånden begynder at lægge en intention bag sit udtryk, det vil sige tillægge det en mening. Balancen mellem en overfortolkningsstrategi og egentlig overføring er hårfin, hvor kunsten på den ene side er ikke at overtolke barnets udtryk i forhold til kommunikativ mening (navnlig indenfor interaffektive/intersubjektive områder) men på den anden side at imødekomme udtryk, der kunne være forsøg på at nå omverdenen (kommunikative handlinger).

Som det fremgår af autismedforskningen antages terapeutiske metoder, der lægger vægt på leg, at være

³⁴ I sin reviderede udgave nøjes Stern med at kalde det for selv-sammenhæng, jævnfør afsnit 2.7.

mest effektive til at udvikle et autistisk barns socio-kommunikative evner (afsnit 3.5.2). Blandt andet fordi de er sjovest for alle parter og er baseret på, hvad barnet kán eller næsten kan. Med henvisning til Vygotsky fremhæver både Aldridge et al. (1995) og Plahl (2000) det *musikalske* samspils evne til at fremme den proces, hvor barnet nærmer sig den 'nærmeste udviklingszone' sammen med musikterapeuten.

“Musical activity is based upon what the child can do in musical play, but the potential of what the child can do further is based upon what the child and therapist are capable of together” (Aldridge, Gustorff et al. 1995, s.191).

Omvendt giver mange børn med betydelige handicaps ofte en svag, manglende eller afvigende affektiv feedback til deres omgivelser. Som Christina Knight påpeger i forhold til (skole-)børn med svære indlæringsvanskeligheder, er det ganske vist vigtigt med tiltag, der svarer til tidlige udviklingstrin, men hvor de fleste automatisk reagerer med fryd overfor et spædbarns lyde og udtryk, er det langt sværere at fastholde den form for interesse og entusiasme med børn og unge, hvis repertoire er meget begrænset og som kun langsomt forandrer sig (Knight 1991).

Da et legende samspil kræver en engageret voksen, der selv animeres af legen, fordrer en 'ægte' interaktionel indfaldsvinkel, at man også ser på den sammenhæng, der giver *den voksne* de bedste betingelser for at indgå i samspillet. Her vil jeg argumentere for, at et musikalsk samspil - ud over mange andre aspekter - også hjælper *musikterapeuten* til at fastholde et dynamisk udtryk såvel musikalsk som kropsligt. Det vil sige, at musikken ikke alene har en 'forstærkende' virkning på barnets evne til at indgå i samspillet, men også på musikterapeutens evne til at fastholde en dynamisk-legende karakter i samspillet, trods den ofte neutrale eller mixede affektive feedback fra barnet.

Tilsvarende kan musikken tænkes at afhjælpe eventuel manglende sans for timing hos barnet, som begge veje generer et legende samspil. Fordi deres udtryk er svære at forstå, selv når de er intenderede, må mange af disse børn (unge og voksne) jo ofte opleve forsinkede, tøvende eller 'flade' affektive reaktioner fra omgivelserne! Gennem en genkendelig inter-aktionel ramme, der gør det nemmere for musikterapeuten at 'læse' barnets handlinger, *kan det gøres muligt for barnet at være sammen med en person, som reagerer umiddelbart*, hvilket kan styrke fornemmelsen af at være en del af et spontant og fællesmenneskeligt samspil.

I den gennemgåede musikterapilitteratur fokuseres der ikke på musikkens påvirkning af musikterapeuten, og da de fleste musikterapeuter jo netop har et meget positivt forhold til at spille - også i fritiden - er det ganske tankevækkende. I dét lys viser Bunts forskning måske nok, at musikterapi sammenlignet med legeterapi er mere effektivt i forhold til at øge børns kommunikative kapacitet (afsnit 4.4.2), men om det alene skyldes musikkens væsen, eller om der også er tale om, at musikken og spillehandlingen gør musikterapeuten til en mere engageret voksen for barnet at være sammen med, står tilbage som et åbent spørgsmål. Tilsvarende kan Edgertons forskningsfokus hypotetisk ændres fra, at Kreativ Musikterapi er mere effektivt end at spille sange for barnet, til at en musikterapeut, der er optaget af

noder, er mindre engagerende at være sammen med, blandt andet fordi barnet ikke får så mange afstemte og timede gestiske og mimiske cues!

Når forskning viser, at terapeutiske metoder, der vægter et legende samspil er mest effektivt til at udvikle et (autistisk) barns socio-kommunikative evner, så er det et yderst væsentligt træk ved musikterapien, at den ud over alle de andre egenskaber også skaber en interaktionel ramme, hvor den voksne naturligt kan udtrykke engagement og affektivitet.

4.7 Kort opsummering

Trods hypersensitivitet i forhold til visse lyde hos en del personer med autisme, viser undersøgelser generelt *positive reaktioner i forhold til musik*. Tre beretninger fra højtfuncerende voksne med autisme, alle med auditiv hypersensitivitet, vidner om et positivt forhold til musik, hvor musikkens emotionelle side knyttes til personlig velvære eller beskrives som et medium, hvor man kan mødes på en mindre konfrontativ måde end den verbale.

Musikkens egnethed til at være redundant, pointeres af musikterapeuter som en af dens styrker i forhold til klienter indenfor det autistiske spektrum. Redundans kan her både knyttes til mange gentagelser og til at musik inddeler tid i mindre enheder. Da bearbejdning af ny information generelt vækker problemer for personer med autisme, kan musik således være et medium, der angiver en form for orden (syntaks) i en ellers kaotisk strøm af input.

Ligeledes har *musikinstrumenter typisk en stærk appel* hos disse børn, selvom man ofte ser en særegen optagethed af sensoriske aspekter så som visuel eller taktil optagethed af strengene, trommeskindets vibrationer osv. Dette perspektiveres af autismeforskning, der har vist, at disse børn er langt mere tilbøjelige til at imitere brugen af nyt legetøj, hvis det forårsager en overraskende eller sjov visuel eller auditiv effekt.

Samlet set vækker musik og musikinstrumenter umiddelbar interesse, hvilket gør det muligt at fastholde barnets opmærksomhed som forudsætning for, at der overhovedet kan opstå et samspil. *Musikterapiens mål kan beskrives som en kanalisering af denne interesse over i en retthed mod omverdenen, det vil sige at gøre barnet interesseret i at interagere eller kommunikere med den.*

Ligesom autismeforskningen viser også musikterapilitteraturen, at den voksnes *imitation* (og beslægtede teknikker) ofte vækker barnets opmærksomhed. I musikterapilitteraturen er der således talrige beskrivelser af processen fra terapeuten imiterer eller reflekterer barnets udtryk musikalsk, til barnet opdager denne sammenhæng og begynder at vise tegn på at forvente den, for eksempel ved at stoppe lidt undrende op, hvis terapeuten et øjeblik holder op med at spille. Dette udvikler sig typisk til *et tur-samspil*, hvor der glidende sker en ændring af udtrykket til *en tema-med-variations-form*.

Fagets assessmentredskaber afspejler denne proces, idet skalaerne går fra ingen kontakt mellem barn

og musikterapeut til en udbygget musikalsk og/eller interpersonel kontakt. På grund af det autistiske barns tendens til stereotypi, fokuseres der i disse modeller overordnet på, om barnets handlinger kan ses som en respons på terapeutens spil, som et interaktivt eller kommunikativt initiativ eller kan opfattes som et musikalsk selvudtryk.

De kvantitative undersøgelser af musikterapis effekt på børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme, kan påvise en *øgning af koncentration, visuel opmærksomhed, respons og initiativ, brug af stemmen og tur-tagning, kombineret med færre stereotypier og mindre afbrydende eller undgående adfærd som følge af musikterapi*. Den del af forskningen, der alene omhandler børn med autisme, viser øget intentionel (nonverbal) kommunikation, mere verbalisering, øget tur-tagning og mindre stereotyp og undgående adfærd som følge af musikterapi. Denne forskning viser endvidere, at mødre til børn med autisme som resultat af deltagelse i musikterapi sammen med deres barn, mindskede tendensen til at henvende sig med krav til barnet, hvilket automatisk mindskede omfanget af dets undgående adfærd. Mødrene fandt det desuden lettere at opfange deres barns nonverbale kommunikation som resultat af deltagelsen i musikterapien, hvilket gjorde det meget sjovere for dem at være i samspil med barnet. Mere generelt berettes der om, at forældre, lærere, pædagoger og musikterapeuter finder, at såvel børn med autisme som børn med andre betydelige funktionsnedsættelser bliver mere *affektivt udtryksfulde* som følge af musikterapi, det vil sige lettere at 'læse' og derved at reagere hensigtsmæssigt og afstemt på.

Den kvalitative case-litteratur viser, at der ofte udvikles specifikke samspilsformer mellem musikterapeuter og børn med betydelige funktionsnedsættelser, karakteristiske for netop dét forløb. Nogle har karakter af lege-formater, andre er snarere enkle musikalske strukturer, der udgør en form for 'private' koder mellem dem. Pointen er, *at gentagne samspilsstrukturer opbygger en form for interaktions-historie mellem barn og musikterapeut, hvilket gør det muligt for terapeuten at tolke barnets udtryk som meningsfuldt i sammenhængen*. Ud fra en pragmatisk tilgang til kommunikation, er det således netop ved at tolke barnets udtryk som intenderet kommunikative, at de langsomt kan udvikle sig til at blive det.

Det specielle ved musikterapi er, at musikterapeuten gennem improvisation kan sørge for, at musikken hele tiden matcher barnets skiftende udtryk. Dette *temporale-interaktive* aspekt opfattes som essentielt i forhold til at få meget kommunikationssvage børn 'i tale', fordi meningsaspektet derved gøres så enkelt, at barnet kan forbinde musikudtrykket med sit eget udtryk. Musikterapilitteraturen viser således mange eksempler på, at terapeuten ved at indføre en temporal forudsigelighed og derefter 'forstyrre' den ved at udelade et slag, vækker barnets opmærksomhed. (Dette gælder i høj grad for alle børn med betydelige funktionsnedsættelser.) Derefter kan musikterapeuten gennem opbygning af enkle musikalske forventningsstrukturer, forstærke det dramatiske eller narrative element i dynamiske forløb og dermed skabe små overraskelser eller musikalske jokes.

Da legende samspil ifølge autismeforskningen er mest effektivt i forhold til at udvikle et (autistisk) barns socio-kommunikative evner, er det vigtigt, *at den voksne selv animeres af samspillet*, hvilket er

et overset aspekt i den præsenterede musikterapilitteratur. Således kan musikken og spillehandlingen formodes at have en positiv indflydelse på musikterapeuten, så det bliver relativt nemmere at forblive dynamisk levende overfor et barn, hvis (affektive) feedback i lange perioder kan forekomme svagt eller stærkt afvigende.

Opsummerende kan det, gennem en genkendelig interaktionsramme, der gør det lettere at 'læse' barnets handlinger, *i musikterapi gøres muligt for barnet at være sammen med en person, som reagerer umiddelbart timet*, hvilket kan tænkes at styrke fornemmelsen af at være en del af et spontant og fælles-menneskeligt samspil.

Kapitel 5

Litterær perspektivering af emne samt præsentation af forskningsmetode

5.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

Med dette kapitel afsluttes del I. Linien fra præsentationen af emnet (afsnit 1.2) tegnes op i forhold til litteraturgennemgangen, dels med hensyn til de besvarelser litteraturgennemgangen giver og dels med hensyn til den tolkningsramme litteraturen sætter om den empiriske del af afhandlingen (del II og III). Desuden fortsættes den videnskabsteoretiske linie fra afsnit 1.3.3 i forhold til anvendelsen af kvalitativ videoobservation som metodisk indfaldsvinkel til empirien.

Efter en gennemgang og diskussion af emnet for afhandlingen i lyset af litteraturgennemgangen (afsnit 5.2), følger en kort præsentation af de børn og musikterapeuter, som indgår i afhandlingen, samt optagelsesprocedurer og udvælgelse af data (afsnit 5.3). Resten af kapitlet omhandler ontologiske, epistemologiske og metodologiske aspekter ved kvalitativ (video-)observationsforskning, først i en generel indledning til kvalitativ observationsforskning (afsnit 5.4), dernæst uddybet i forhold til kvalitativ videoobservation (afsnit 5.5). Disse afsnit følges af en præsentation af en række kvalitative valideringsmetoder, diskuteret og sat i forhold til observationsforskning, efterfulgt af en kort præsentation af anvendelsen af dem i den konkrete forskningsproces (afsnit 5.6). Kapitlet slutter med en oversigt over forskningsforløbet (afsnit 5.7).

5.2 Emnet i lyset af litteraturgennemgangen

Litteraturgennemgangen giver både nogle svar på forskningsspørgsmålene og en tolkningsramme om den empiriske del, men er på sin vis også et 'resultat' i sig selv. Så vidt vides er den således den første gennemgang af forskning i tidlig imitation, affektivitet, tur-tagning og formater osv. beskrevet ud fra en musikterapeutisk vinkel, sat i forhold til autismeforskningen (der indirekte inkluderer børn med betydelige funktionsnedsættelser og lav mentalalder), og sammenholdt med den kvantitative og kvalitative musikterapilitteratur.

Som det engelske ord 're-search' antyder, har der været tale om en gen-(nem)søgning af litteraturen ud fra en musikterapeutisk vinkel, samtidig med at denne viden er søgt omformet ind i musikterapifeltet på en måde, så den er mulig at bygge videre på. Netop da jeg gennemgik musikterapilitteraturen, kom det bag på mig, hvor meget klinisk viden der fandtes, men også hvor spredt og derfor svært anvendelig denne viden forekom. For eksempel er der mange (navnlig ældre) kvalitative case-beskrivelser, der starter 'fra bunden' kun efterfulgt af enkelte henvisninger til andre musikterapeuters arbejde, ligesom der i denne litteratur kun er få perspektiveringer af musikterapiens virkefelt i forhold til udviklingsteorier endsige autismeforskningen. Uden denne perspektivering kommer de kliniske resultater hurtigt til at virke løsevede.

Omvendt er der jo også eksempler på det modsatte, som *for eksempel* Schumacher (1999), Wigram (1999a) og Smeijsters (1999), der alle refererer til og bygger videre på anden faglitteratur ud fra hver deres indfaldsvinkel. Følgende afsnit søger at præcisere, på hvilken måde den samlede litteraturgennemgang giver nogle 'svar' i forhold til min indfaldsvinkel og mine forskningsspørgsmål, samtidig med at diskussionen skal opfattes som en fokusering i forhold til analyserne.

5.2.1 Opbygning af en fælles ramme om samspil

Et af målene med afhandlingen og dermed litteraturgennemgangen er at få belyst, hvordan man kan forstå og beskrive samspil som meningsfulde i forhold til musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme. Spørgsmålet er, hvad der skal til, for at barn og musikterapeut har mulighed for at 'læse' hinandens handlinger som kommunikative eller socialt meningsfulde i forhold til sammenhængen.

I det svar, jeg indkredser med litteraturgennemgangen, er der fokus på den pragmatiske indfaldsvinkel til at forstå meningsdannelse, herunder betydningen af det nonverbale felt, samt opbygning af fælles samspilsrammer og dermed en fælles interaktions-historie.

5.2.1.1 Den pragmatiske indfaldsvinkel til at forstå meningsperspektivet i samspil

Den pragmatiske indfaldsvinkel præciserer overordnet, at meningen med en handling (et ord, en gestik, et musikalsk udtryk) er dens konkrete anvendelse i den konkrete kontekst. Derved bliver der fokus på *kontekst og intention*. Konteksten fortæller deltagerne, hvad en given handling betyder, men også hvilken intention der ligger bag handlingen, jævnfør eksemplet med at pege på et viskestykke versus på ællinger ude i åen (afsnit 1.3). Evnen til at forstå andres intentioner ud fra konteksten udvikles fra omkring 18 måneders alderen, hvilket betyder, at børn (og voksne) med en lavere mentalalder ikke kan formodes at kunne dette. Mere specifikt har børn (og voksne) med autisme uanset mentalalder svære problemer på dette område, fordi det kræver evnen til at se en situation fra den andens mentale perspektiv.

Ved at gøre *konteksten meget tydelig, genkendelig og derved forudsigelig* (redundant) lærer normale spædbørn gradvist at forstå den bagvedliggende intention bag forældrenes handlinger. En tilsvarende indfaldsvinkel understreges i dele af autismeforskningen som afgørende for, om svært autistiske børn uden funktionelt sprog gradvist kan lære at indgå i sociale kommunikative sammenhænge i form af imitation, tur-tagning osv. Ved at tydeliggøre kommunikationens funktion, gøres det muligt for barnet overhovedet at forstå, hvad kommunikation er og kan 'bruges' til (afsnit 3.5.2). Dette gælder naturligvis også for andre børn med svære kommunikationsforstyrrelser.

Her er det vigtigt at skelne mellem to sider af det pragmatiske aspekt, idet det pragmatiske felt både omhandler evnen til at *deltage* i social interaktion, og at gøre en samtale *forståelig* overfor den anden part.

Forståelsesaspektet omhandler evnen til at gøre sig forståelig gennem konventionelle tegn (verbale

som nonverbale) i forhold til konteksten. Det vil sige indrette sit udsagn i forhold til, hvem ens samtalepartner er, hvilken relation man har til hinanden, hvad man formoder vedkommende ved i forvejen, og dermed hvilke interne eller pragmatiske koder man kan benytte (afsnit 2.5.3). Lokale kulturer udvikler således deres egne koder, som kun de forstår. Hvor de 'private' koder, jævnfør Bates (1979), er egentlige idiosynkratiske lyde anvendt 'konventionelt' af spædbarnet (afsnit 2.3.2), er de pragmatiske koder konventionelle udtryk, der er blevet tillagt en speciel mening blandt medlemmer af den givne kultur. Tilsvarende kan man med Ruud (1990) opfatte en del af meningsaspektet i musikterapi som knyttet til udvikling af musikalske koder mellem barn og musikterapeut. Det vil sige koder, der forstås meningsfuldt af netop de to, fordi de fra session til session har opbygget dem som meningsbærere af en bestemt musikalsk 'orden' eller hensigt. Nogle af disse kan være 'private', andre konventionelle, eventuelt tillagt en bestemt pragmatisk mening.

Gestik spiller en stor rolle i forhold til at gøre sig pragmatisk forståelig. Gestik (med-)skaber således en form for mening, hvilket både kan ske gennem konventionelle tegn og - mere typisk - som understregning af en talerytme, nik osv (afsnit 2.6). Affektive udtryk regnes for gestiske, hvis de er intenderede eller altså mimiske. Hvis en musikterapeut derfor laver et overdrevent forbløffet ansigtsudtryk i forbindelse med et break på et uventet sted i musikken, kan det opfattes som et mimisk udtryk, der formidler meningen med break'et til barnet.

Det social-pragmatiske aspekt er knyttet tæt sammen med forståelsesaspektet, men omhandler mere grundlæggende parternes interesse og evne til at få et samspil (verbalt som nonverbalt) til at fungere socialt gennem at vise interesse for den andens handlinger eller ytringer, reagere på dem og være medvirkende til at samspillet fortsætter. De tidlige tegn på dette ses allerede i proto-konversationerne, hvor spædbarnet 'genstarter' lyd-dialogen med moren, hvis hun undlader at svare (afsnit 2.3.1.3). De social-pragmatiske evner udvikler sig naturligvis meget siden, men pointen er, at spædbarnet tidligt formår at indgå i samspil, fordi det er født med en 'social trang' (primær intersubjektivitet) og hurtigt udvikler evner til at indgå i samspil af en vis gensidighed.

Mange af de social-pragmatiske aspekter vises og styres gennem gestiske eller prosodiske cues. For eksempel styres tur-samspil af en lang række (fortrinsvis) implicite nonverbale cues i form af øjenkontakt, nik, smil, prosodi osv., der indikerer tur-tagning, tur-givning eller 'reparation' i forbindelse med tur-overlapninger (afsnit 2.6.1.1). Således styres sociale samspil af fortløbende nonverbal feedback mellem samspilspartnerne.

Netop ved at fokusere på handlingernes *funktion* i samspillet (pragmatisk mening) snarere end på deres *indhold* (semantisk betydning) er det påvist, at autistiske børns umiddelbare ekkolali i visse situationer fungerer som forsøg på at deltage i tur-tagning i sammenhænge, hvor barnet ikke forstår den voksnes udsagn (afsnit 3.4.3). I disse situationer kombineres ekkolalieren således med en række tur-cues som øjenkontakt, lænen sig frem mod den anden osv. Selvom barnet altså ikke forstår den voksnes udsagn, forstår det, at den voksne vil det noget, og svarer på henvendelsen, så godt det nu kan, hvilket må betegnes som en social-pragmatisk handling. Anden forskning viser, at en holdning, hvor barnets

handlinger tolkes som sociale forsøg på at interagere, giver en større mulighed for, at barnet udvikler den sociale kapacitet, det måtte have.

I den forbindelse har den kvantitative musikterapiforskning påvist, at børn med betydelige funktionsnedsættelser og/eller autisme som følge af musikterapien øger deres visuelle opmærksomhed på musikterapeuten (afsnit 4.4.2.1), hvilket jeg mener kan forklares med, at samspillet giver pragmatisk mening for børnene, så der er *grund til* at 'tjekke' musikterapeuten. Endvidere har Plahl (2000) i en mikroanalyse af et forløb med en dreng med autisme påvist, at også den kommunikative *kvalitet* øgedes, idet han specifikt begyndte at se på musikterapeuten i forbindelse med slutningen af sin tur, altså som et tur-givende cue. Endelig er der mange eksempler på, at musikterapeuter ved at imitere eller altså 'svare' på et barns stemmemæssige eller instrumentale lyde, opnår gentagne tur-samspil med barnet (afsnit 4.5.3).

At inddrage det social-pragmatiske aspekt i musikterapeutisk forskning er i sin vorden, blandt andet fordi det kræver inddragelse af gestik, blikadfærd osv., hvilket fordrer mikroanalyser. Mit bidrag i den henseende er kvalitative mikroanalyser af det interaktionelle felt i musikterapi, *uden* ønske om at påvise relativ øgning eller forbedring hos barnet, men med inddragelse af eksempler på såvel musikalske som nonverbale sociale cues, *der får interaktionen til at fortsætte og dermed viser en form for gensidighed*. Det primære fokus er det social-pragmatiske felt, men også betydningsaspektet inddrages i forhold til gestik og mimik.

5.2.1.2 Fælles samspilsrammer og fælles interaktions-historie

Børn, der grundlæggende har svært ved at indgå i samspil, har brug for enkle, genkendelige og gentagne samspilsrammer. Endvidere peger autismeforskere på, at en struktureret men legende indfaldsvinkel er mere effektiv end en indlæringsorienteret i forhold til at få børn med svær autisme *til at reagere socialt på en spontan måde* (afsnit 3.5.2).

I den sammenhæng er det værd at se på de lege-strukturer eller formater, der udvikles mellem normale spædbørn og forældre. Disse dannes *forud* for udviklingen af 'private' konventionelle sprogkoder og giver en pragmatisk samspilsramme, *hvor barn og forældre kan 'læse' hinandens handlinger indenfor en velkendt kontekst, fordi der er skabt nogle forventninger ud fra tidligere samspilserfaringer* (afsnit 2.3.1.4). Her synes musik og musikterapi at spille en unik rolle, idet mange af disse samspilsformer kan understøttes musikalsk. Specifikt har Wimpory et al. (1995) vist, at musikterapeuten gennem musikken kan understrege og dramatisere leg mellem børn med autisme og vigtige omsorgspersoner, så der dannes lege-formater mellem dem (afsnit 4.5.4).

I den kvalitative case-musikterapilitteratur er der mange eksempler på, at der dannes genkendelige musikalske strukturer i musikterapiforløb med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder autisme (afsnit 4.5.4). Nogle af disse kan forstås som egentlige lege-formater, andre består for eksempel af et gentaget lille rytmisk motiv. Det væsentlige i denne sammenhæng er, at de udvikles mellem barn og musikterapeut over tid og dermed danner en fælles musikalsk eller interaktionel

ramme, der gør det muligt for parterne at opdage variationer fra disse, fordi der er udviklet en *forventning*. Hvorvidt barnets forventning alene er knyttet til musikken og handlingaspektet, eller om forventningen også er knyttet til musikterapeuten som person, afhænger af barnets intersubjektive udvikling. I den sammenhæng er det værd et øjeblik at hæfte sig ved det relationelle aspekt, jævnfør afsnit 2.7.

Inge Nygaard Pedersen opridser to grundholdninger til terapeutisk arbejde med personer med autisme (i og udenfor faget). Dels den behavioristiske, hvor man ifølge Pedersen ikke mener, at personer med autisme kan (objekt-)relatere sig til andre, hvorfor terapiformer med vægt på det relationelle udelukkes, og dels den psykoterapeutiske, hvor man mener, at relationsudvikling kán ske, omend langsomt og med krav om meget tid og imødekommenhed fra den voksnes side (Pedersen 1992).

Med afsæt i såvel spædbarns- som autismeforskningen finder jeg belæg for, at personer med autisme kan udvikle samspilsformer med visse *relationelle træk*. Således har forskning vist, at alle personer med autisme udvikler former for tilknytningsadfærd, nogle endda en sikker form (afsnit 3.4.2). Omvendt er der specifikke problemer med intersubjektivitet og interaffektivitet, samt forestillingsevne i forhold til andres indre liv. Om, hvornår og i givet fald på hvilket plan et barn med autisme danner indre repræsentationer af at være med *en anden* (Stern 1985/1991), må derfor afhænge af autisms sværhedsgrad, barnets alder/udviklingsalder og sandsynligvis også hvem det er sammen med.

Flere interaktionsteoretikere pointerer det historiske aspekt ved en relation. Således påpeger Hinde (1979), at en relation indebærer gentagne gensidige interaktioner mellem to mennesker, der både er påvirkede af tidligere og fremtidige interaktioner. En relation skal således ikke blot forstås som en aktuel sekvens af interaktioner, men som en mulighed for interaktioner, *hvis konkrete udformning afhænger af begivenheder i fremtiden* (afsnit 2.7).

En så abstrakt evne har helt unge spædbørn naturligvis ikke, ligesom man heller ikke kan forvente at finde den hos børn med meget lav mentalalder eller hos børn med autisme i svær grad. Omvendt mener jeg, det giver mening at tale om, *at der i musikterapiforløb sker en udvikling af en interaktions-historie mellem barn og musikterapeut bestående af gentagne interaktioner med tilhørende (implicitte) forventningsstrukturer*. I første omgang forventninger til musikken og/eller hinandens handlinger, siden måske mere intersubjektivt eller relationelt. (Dette vender jeg tilbage til i del II og III.)

Opsummerende giver den gennemgåede litteratur en række svar på, hvordan man overordnet kan forstå musikterapeutiske samspil som meningsfulde, selvom den ene part ikke har udviklet en fælles-sproglig forståelsesramme. Samtidig præciseres det, at en fælles opbygget samspilsramme eller struktur gør det muligt at 'læse' hinandens handlinger 'lokalt' i forhold til forventninger fra tidligere samspil.

5.2.2 En udviklingsteoretisk analyseramme om musikterapeutiske samspil

Et mål med litteraturgennemgangen var endvidere at få indrammet analyserne i forhold til eksisterende litteratur på området. Ud over at præcisere den nonverbale kommunikations rolle (som ovenfor i

forbindelse med det pragmatiske aspekt), har litteraturgennemgangen dels indkredset det sociale spænd mellem den tidlige intersubjektive normaludvikling og autismeområdet, dels beskrevet de tidlige interaktionsformer i lyset af musikterapi.

Hvor udvikling af fælles samspilsrammer, som beskrevet ovenfor, udgør den 'lokale' meningsdannelse mellem barn og musikterapeut, handler denne 'indramning' om at perspektivere musikterapeutiske interaktioner i forhold til udviklingsteorien, og dermed perspektivere fagets virkeområder mere overordnet.

5.2.2.1 Det sociale spænd som analyseramme

I henholdsvis kapitel 2 og 3 er spædbarns- og autismeforskningen gennemgået med henblik på at præcisere et socialt spænd, som musikterapeutiske samspil med børn med betydelige funktionsforstyrrelser (med eller uden autisme eller autistiske træk) kan analyseres indenfor. I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve, at sammenligningen mellem spædbørn og børn med autisme kun giver mening *på det sociale-intersubjektive område*, idet en 10-årig dreng med autisme jo på andre områder kan langt mere end et 1-årigt spædbarn! Endvidere giver sammenligningen *primært* mening i forhold til svært autistiske børn, små børn med autisme og/eller børn med lav mentalalder.

Hvor spædbarnsforskningen beskriver de tidlige samspilsformer samt de 'ydre' tegn på en normal intersubjektiv udvikling, viser autismeforskningen en række særegne afvigelser, hvor *skillelinien primært går mellem funktionelle og intersubjektive evner*. I forhold til analyser af musikterapi med børn med autisme er det derfor vigtigt at vide, at de typisk har problemer med (1) inter-timing, (2) med at udtrykke og afkode affektive udtryk og dermed også med interaffektivitet, (3) med (sekundær) intersubjektivitet som for eksempel delt opmærksomhedsfokus og intentionalitet og (4) senere med symbolisering og perspektivtagning i forhold til andres indre mentale liv. Graden af afvigelse afhænger af autisms sværhedsgrad, ligesom alder og mentalalder spiller ind.

Børn med betydelige funktionsnedsættelser, som for eksempel børn med Downs syndrom, som mange af undersøgelse har brugt som kontrolgruppe, *har også problemer på nogle af disse felter* men af mindre omfattende og afvigende ('ujævn') karakter. Her hænger den sociale formåen typisk sammen med barnets mentalalder, ligesom der ikke er det klare skel mellem det funktionelle og intersubjektive felt. Når børn med betydelige funktionsnedsættelser trækker sig fra en uforståelig omverden, taler man således om *kontaktsvaghed*, mens børn med autisme har en egentlig og primær *kontaktafvigelse*.

Musikterapeutiske samspil kan sættes i et udviklingsteoretisk perspektiv ved hjælp af disse forskningsgrene. Når Anita, jævnfør afsnit 1.1, opfangede mit *accelerando* og glad deltog i det, var der tydelige tegn på primær intersubjektivitet. Når hun brat stoppede med at spille, er jeg omvendt i tvivl om, hvorvidt hun 'testede' mig, det vil sige var i stand til at forudsætte min reaktion, hvilket er en evne knyttet til sekundær intersubjektivitet (jævnfør afsnit 2.3.2). Eksemplet viser, at det musikalske samspil gjorde det muligt for Anita at nærme sig det intersubjektive område - ikke tilfældigt men gentaget og på en måde, så det var muligt for mig at opfatte det. Her sættes faget i relief i forhold til, hvad

musikterapeuten har at byde på udviklingsmæssigt i forhold til denne klientgruppe (se Kloborgs kommentar, afsnit 1.1).

I sin musikterapeutiske assessmentmodel anvender Schumacher netop en udviklingsteoretisk ramme til vurdering af musikterapeutiske samspil med børn med autisme. Med beskrivelsen af forløbet med Max får hun præciseret faserne frem til samspilsformer af mere intersubjektiv karakter. Schumachers assessmentmodel rummer dog kun mulighed for, at interaktioner mellem barn og musikterapeut kan foregå bevidst og intentionelt på et niveau, der kræver sekundær intersubjektivitet. Da musikterapiens force netop er *også* at kunne arbejde med klienter, der endnu ikke eller kun svagt besidder de evner, man forbinder med sekundær intersubjektivitet, jævnfør eksemplet med Anita, finder jeg dette ret uforståeligt (se diskussion, afsnit 4.4.1).

Fremfor udelukkende at opfatte begrebet 'interaktion' som knyttet til bevidste og inter-intentionelle handlinger, anvendes begrebet i litteraturen således som en *overordnet betegnelse* for interaktionsformer, der kan være implicite eller eksplicite, ligesom de kan være funktionelle, sociale, intersubjektive, interaffektive, symbolske og/eller baseret på meta-forestillinger om andres perspektiv. Nogle af disse opstår meget tidligt i normaludviklingen - proto-konversationer for eksempel i 2-måneders alderen - mens andre først viser sig i udviklingsfaser efter udvikling af forestillingsevnen fra omkring 18-måneders alderen.

Samtidig med at autismeforskningen påpeger specifikke afvigelser, fremviser den en række typiske fælder i forhold til at tolke børnenes handlinger eller reaktioner. Overordnet er der skillelinien mellem funktionelle og intersubjektive handlinger, som for eksempel forskellen mellem at pege for at få fat i noget (funktionel) til forskel fra at pege for at dele opmærksomheden med en anden *person* (afsnit 3.3.2). Men der kan også være en tendens til pr. automatik at tolke et barns manglende affektive feedback som ligegyldighed, idet barnet faktisk kan være interesseret i den pågældende ting eller handling men uden at vise omgivelserne det på normal vis gennem øjenkontakt og smil. Heller ikke børn med betydelige funktionsnedsættelser formår at give så meget affektiv feedback som normale børn, omend afvigelsen her er af mindre omfang (afsnit 3.4.2). Tilsvarende er det en fejltolkning automatisk at tolke afværgende adfærd som uvilje rettet mod terapeuten som person, da den snarere kan skyldes, at barnet simpelthen ikke forstår situationen og derfor vender sig væk fra den (afsnit 3.5.1), på samme måde som børn med betydelige funktionsnedsættelser og lav mentalalder kan gøre det.

Musikterapilitteraturen, og navnlig Schumacher, angiver endvidere en række typiske modoverføringsfælder (afsnit 4.6.1), der primært har klinisk interesse, men som samtidig kan fungere som rettesnor i analyser af musikterapeutisk samspil, navnlig i forhold til tolkning af barnets (affektive) hensigter.

5.2.2.2 De tidlige samspilsformer i lyset af musikterapi

Ved at styrke evnen til at indgå i samspilsformer, der udviklingsmæssigt forekommer meget tidligt, har det vist sig muligt at styrke socio-kommunikative evner hos børn uden funktionelt sprog. *Da*

mange af de tidlige samspilsformer har 'musikalske' træk, kan disse understreges og forstærkes i musikterapi. Således viser den kvantitative musikterapiforskning, at børn med betydelige funktionsnedsættelser og herunder børn med autisme generelt set øger deres (præverbale) kommunikative evne som for eksempel visuel opmærksomhed, brug af stemme (lyde), imitation og tur-tagning som følge af musikterapi (afsnit 4.4.2.1). Tilsvarende beskriver den kvalitative case-litteratur, hvordan musikterapeuten gennem musikalsk improvisation kan understøtte barnets evne til at indgå i samspil med imitation, affektivt samspil, tur-tagning og gentagne samspilsformer. Den sidste del af kapitel 4 sammenfatter disse sammenhænge (fra afsnit 4.5), her vil jeg specielt fremhæve det *temporale aspekt* kombineret med det *ekspresive aspekt* ved musikterapi.

Generelt set viser børn med autisme musik relativ stor interesse (jævnfør forskning beskrevet i afsnit 4.2.2), hvilket blandt andet kan skyldes, at den med Smeijsters (1999) ord, egner sig til at være redundant. I den sammenhæng fremhæver Smeijsters specielt musiks evne til at strukturere tid ved at inddele den i små enheder, der ofte gentages (afsnit 4.2.3). Ud over egenskaber ved musik som sådan, mener jeg dog, det er helt afgørende, at *musikterapeuten gennem improvisation kan time sit udtryk løbende i forhold til barnets skiftende udtryk* og derved gøre det meget tydeligt for barnet, at dets handlinger har indflydelse på musikken/samspillet. På denne måde bliver musikken ikke blot et objekt, som børn med (eller uden) autisme reagerer positivt på, men kan i musikterapien bruges som en måde at skabe en aktiv forbindelseslinie mellem barnet og omverdenen, jævnfør Smalls (1998) pointering af det sociale handleaspekt ved 'at musikke' (afsnit 1.3.2).

I den forbindelse har autismeforskningen vist, at den mest effektive måde, at få svært autistiske børn til at reagere socialt på, er at imitere dem (afsnit 3.4.1). Hvor der i autismeforskningen først og fremmest er tale om 'visuelle' former for imitation (af bevægelser, gestik osv.), foregår imitationen i musikterapi (primært) auditivt/musikalsk. Dette betyder, at musikterapeuten dels kan imitere barnet (f.eks. en rytme) og samtidig tilføre variation i udtrykket (f.eks. harmonier), og dels mere bredt kan matche barnets fysiske udtryk så som rokken osv. Sammenlignet med 'visuel' imitation er der i musikterapi altså tale om langt mere ekspresive former for 'imitation', *fordi den bliver indkapslet i et kunstnerisk udtryk*³⁵.

Med hensyn til musikterapeutens mulighed for at *time* sit udtryk i forhold til barnets udtryk peger såvel autisme- som (og navnlig) musikterapilitteraturen på den nære sammenhæng, der er mellem imitation, timing og opbygning af samspil med tur-tagning. Den kvalitative case-musikterapilitteratur giver således mange eksempler på, at musikterapeuten først lægger sin imitation lige efter barnets udtryk, og efter et tilvænningsforløb udskyder den en smule for at se om barnet reagerer og eventuelt venter med at spille, til terapeuten har imiteret (afsnit 4.5.3). Dernæst kan rækken af tur-samspil med imitation og variation begynde, hvor det primært handler om at få *interaktionskæderne til at fortsætte*. Jo mere

³⁵ I denne afhandling fokuseres der ikke på det kunstneriske eller æstetiske aspekt ved musik. Dette skyldes ikke en negligering af dette aspekts betydning for musikterapiens 'virkefelt' men er et spørgsmål om afgrænsning.

barnet selv 'hjælper med' til dette, des mere gensidigt kan samspillet beskrives, jævnfør det social-pragmatiske aspekt beskrevet ovenfor.

Naturligvis foregår alt spil ikke som tur-tagning, da samtidighed jo netop er meningsfuld i musik. Men uanset samtidighed eller ej finder jeg det essentielt, at barnet gennem musikterapien får en chance for at opleve et samspil med en voksen, *der reagerer timet og umiddelbart* på dets udtryk. Samtidig kan musikhandlingen ikke mindst hjælpe musikterapeuten til *at fastholde et dynamisk udtryk*, trods en manglende eller mixet (affektiv) feedback fra barnet. I den forbindelse er det værd at fremhæve, at musikterapiforskningen faktisk viser, at forældre, lærere, pædagoger og musikterapeuter finder det nemmere at 'læse' børnenes (med eller uden autisme) affektive udtryk som følge af musikterapi (afsnit 4.4.2.1), hvilket er altafgørende for, om det er muligt at afstemme sig barnet.

Når spædbarnsforskere skal beskrive, hvordan affektive fortællinger eller narrativer kommunikerer til spædbørn, benytter de ofte musikalske analogier, for både i musikalske og i (proto-)narrative forløb kan deltagerne skabe og dele temporale følelsesformer, der udvikler sig gennem et *delt tidsforløb*. Stern (1995/1997) beskriver således proto-narrativer som et plot knyttet til en temporal dramatisk spændingslinie fra handlingsfase, til krisefase (dramatisk højdepunkt) og endelig opløsningsfase (se afsnit 2.3.1.4), og helt grundlæggende argumenterer Malloch (1999) for medfødt *kommunikativ musikalitet* som basis for alt menneskeligt fællesskab og kommunikation (afsnit 2.3.1.3).

Hermed kommer spædbarnsforskerne meget tæt på musikterapeutisk praksis. Ved hjælp af musikken er det således muligt at forme kortere eller længere tidsforløb sammen med barnet, afhængig af dets evne til at opfatte og integrere indtryk til meningsfulde enheder. Forløbene kan være helt enkle dynamiske forløb, hvor begge spontant spiller hurtigere, langsommere, kraftigere eller svagere. Det kan også være forløb, hvor terapeuten ved hjælp af diverse musikalske teknikker skaber en musikalsk spænding, der fanger barnets opmærksomhed i et forløb frem til et klimaks. Dette samspil kan have et humoristisk præg, specifikt fremhæver Trevarthen således musikterapeuters mulighed for at skabe *musikalske narrativer* i form af musikalske jokes sammen med børn, der ellers er afskåret fra at deltage i narrative forløb (afsnit 4.5.4).

Opsummerende viser litteraturgennemgangen en del fællestræk ved de tidlige samspilsformer mellem spædbørn og mødre, og de samspil man finder i musikterapi med børn (og voksne) med betydelige funktionsnedsættelser. Lighedstrækkene betyder, at de tidlige samspilsformer kan understøttes ved hjælp af (improviseret) musik. Omvendt er der også markante forskelle, først og fremmest er disse børn jo ikke spædbørn, selvom de på visse områder fungerer på et niveau svarende til det præverbale. Desuden er der netop tale om musikalske samspil, og som Smeijsters pointerer, er det såvel analoge træk som musikterapiens *særegenhed*, der kan begrunde den som anvendelig terapiform (afsnit 1.3.1).

For at markere denne lighed og dog forskellighed anvender jeg herefter begrebet '*kommunikalske*' *samspil* om samspilsformer i musikterapi, der har analoge træk med tidlige (præverbale) kommunikative samspilsformer, men som modsvarer barnets kronologiske alder, og som i sagens natur er

musikalske. Som nævnt i afsnit 1.3.2 stammer begrebet fra en spontan men ikke helt tilfældig sammentrækning af 'kommunikative musikalske' samspil, blandt andet inspireret af Mallochs tale om medfødt kommunikativ musikalitet (se ovenfor). I musikterapi kan der naturligvis også være fokus på rent *musikalsk sammenspil* centreret om fællesskabet omkring musikhandlingen, men uden at der nødvendigvis er en klar adskillelse, er målet med 'kommunikalske' samspil snarere og mere grundlæggende at styrke klientens evne til overhovedet at indgå i tidlige former for sociale og intersubjektive samspil.

5.2.3 Afhandlingens indfaldsvinkel i forhold til musikterapilitteraturen

Efter denne præcisering af litteraturgennemgangens bidrag i forhold til forskningsemnet, opridses de felter indenfor musikterapilitteraturen, der forekommer mindre velbeskrevet i forhold til den valgte emne- og metodemæssige indfaldsvinkel.

Et af de felter, der springer i øjnene, er *musikkens* rolle i den gennemgåede musikterapilitteratur. Den kvantitative musikterapiforskning fokuserer primært på at bevise musikterapis effekt på børn, enten gennem før-efter tests hvor musikken (og den terapeutiske proces) helt udelades, eller ved at beskrive musikken som 'varigheder' på linie med øjenkontakt osv., eller ved at beskrive det musikalske samspil som tur-tagning, imitation osv. uden at beskrive musikken som sådan. Edgertons (1994) forskning udgør her en undtagelse, idet den påviser, hvor ofte barnet for eksempel følger et skift i tonehøjde eller tempo hos musikterapeuten. En tilsvarende indfaldsvinkel ses i Wigrams (1999a) anvendelse af Bruscias IAP-assessmentmodel, hvor der netop foretages scoringer af barnets reaktion på terapeutens musikalske udspil, osv. (afsnit 4.4.1). I den kvalitative case-litteratur er der fokus på den musikterapeutiske proces og dermed også den konkrete musikalske interaktion. Som regel er denne dog beskrevet i overordnede termer, i visse tilfælde suppleret med mindre nodevignetter. Muligvis på grund af overvægten af verbale musikbeskrivelser *har det temporale aspekt ved musik en tendens til at forsvinde til fordel for beskrivelser af 'indhold'*. Indenfor den præsenterede litteratur er det således kun Schumacher (1999), der har transskriberet længere musikalske forløb, så det er muligt at aflæse de konkrete musikalske interaktioner mellem barn og musikterapeut. Da jeg i del III analyserer konkrete samspil, har jeg tilsvarende valgt at transskribere det musikalske (og det gestiske) materiale, hvilket kommenteres nærmere i afsnit 5.6.1.

I forhold til det 'visuelle' felt, inddrages barnets *gestik, kropsbevægelser, ansigtsudtryk, osv.* ofte i musikterapilitteraturen, mens beskrivelser af musikterapeutens ditto som regel er meget overordnede. Da det typisk er musikterapeuten selv, der beskriver eller forsker i samspillet, og da man sjældent selv er klar over sine gestiske udtryk, er denne skævhed i beskrivelserne ikke underlig. Men skævheden slører, hvad der reelt foregår, for eksempel kan et barns smil skyldes gensidig affektiv smitte, hvilket i forhold til børn med autisme er yderst væsentligt i lyset af vanskelighederne på det interaffektive område. I den kvantitative forskning ses det manglende fokus på musikterapeutens gestiske/'visuelle' udtryk tydeligst i Edgertons (1994) forskning, hvor hun forsøgte at sammenligne effekten af improvisatorisk musik med at spille forkomponerede sange, men hvor resultatet sløredes af, at hun i det sidste tilfælde spillede efter noder og derfor gav børnene mindre øjenkontakt (afsnit 4.4.2).

Op gennem 90'erne fokuserer musikterapilitteraturen stadig mere på det *interaktionelle felt* med en understregning af, at samspil nødvendigvis består af to parter, der løbende indvirker på hinanden. Som det fremgår af ovenstående, halter denne indfaldsvinkel dog noget bagefter i de konkrete analyser, navnlig på det gestiske felt, men også delvist på det musikalske felt.

I assessmentlitteraturen fokuseres der på barnets *samspilsevne*, hvilket automatisk inddrager barnets musikalske interaktion med musikterapeuten. For eksempel fokuserer Schumachers (1999) assessment-skala på barnets inter-aktive, inter-subjektive og inter-affektive evner, ligesom der i Wigrams (1999a) anvendelse af Bruscias IAP-model indgår en vurdering af relationen mellem barnet og musikterapeuten gennem autonomi-profilen (afsnit 4.4.1). Omvendt fokuserer assessment i sagens natur *på barnet*, hvorfor terapeutens andel af interaktionen beskrives forholdsvis overordnet og udelukkende musikalsk.

Indenfor den kvantitative musikterapiforskning har Bunts (1994) forskningsspørgsmål om, hvorvidt en engageret voksen alene fremmer barnets kommunikative udvikling, tydeligvis udgangspunkt i en interaktionel tankegang. Bunt fandt frem til, at legeterapi ganske vist øgede børnenes kommunikative evne, men at musikterapi var mere effektivt (afsnit 4.4.2.1). Han tager dog ikke stilling til, om forskellen skyldes kvaliteter ved musik som sådan, eller om den (også) kan skyldes, at musikhandlingen gør musikterapeuten til en mere engageret samarbejdspartner, jævnfør min pointe i forrige afsnit. I Müller og Warwicks (1993) forskning fokuseres der på samspillet mellem mødre og børn med autisme ud fra et 'ægte' interaktionelt perspektiv, hvor begges adfærd beskrives lige grundigt, men når det kommer til musikterapeutens (Warwicks) interaktion med barnet/moren, beskrives denne lige så lidt som i de andre undersøgelser (afsnit 4.4.2). Plahls (2000) forskning udgør en absolut undtagelse, idet hun inddrager såvel børnenes som musikterapeuternes adfærd, hvilket gør hende i stand til at vurdere barnets (øgede) *interaktionelle evne*. (Desværre behandles musikken her udelukkende som on-off-begivenheder, det vil sige uden beskrivelse af den, endsige vurdering af barnets reaktion i forhold til *hvad* musikterapeuten spiller.)

Det er tankevækkende, at Plahl er den eneste, der reelt udforsker interaktionen *mellem* barn og musikterapeut, samtidig med at hendes forskning er den eneste af de præsenterede, *hvor musikterapeut- og forskerrollen er adskilt*. Fordelen ved at adskille rollerne er, at det er nemmere at holde sit fokus på interaktionen, frem for at beskrive den ud fra musikterapeutens synsvinkel, som for eksempel at beskrive barnets gestik men ikke musikterapeutens egen. En anden fordel ved adskilte roller er, at man i højere grad fokuserer på det, der faktisk sker, frem for en erindret oplevelse af situationen (som kan være farvet af egne intentioner i situationen). Omvendt har man som 'udenforstående' observatør ikke fornemmelsen af at være i samspillet, ligesom man ikke kender den fælles interaktions-historie og dermed de gensidige forventninger. Derfor supplerer jeg observationerne med interviews af musikterapeuterne, hvilket jeg vender tilbage til senere i kapitlet.

Samlet set har jeg ikke fundet litteratur, (1) der indeholder analyser af interaktioner mellem børn med betydelige funktionsnedsættelser/autisme og musikterapeuter, (2) med inddragelse af såvel det auditive som det visuelle område, (3) og transskriberet så tidsperspektivet kan sættes i forhold til indholdet.

Med hensyn til den *forskningsmæssige indfaldsvinkel* pointerer den amerikanske musikterapeut Barbara Wheeler, at måden den kliniske hverdag foregår på nødvendigvis må have indflydelse på i hvilken udstrækning og i hvilken form, forskning kan afdække den meningsfuldt (Wheeler 1995). Ud fra en sådan overvejelse har jeg valgt observationsforskning som primær forskningsmetode, fordi man som musikterapeut i arbejdet med børn (og voksne) uden funktionelt sprog netop er henvist til at observere og tolke barnets reaktioner uden mulighed for at kunne spørge det.

I del III vælger jeg endvidere en *kombination af transskription og kvalitativ mikroanalyse*, fordi det muliggør inddragelse af såvel det musikalske som det gestiske interaktionsfelt med fokus på begge parter i samspelet. Generelt er der en tendens til, at musikterapisekvenser beskrevet på mikroplan er knyttet til kvantitativ forskning, mens den kvalitative case-litteratur beskriver processerne i mere brede penselstrøg. Da den kvantitative forskning omvendt ikke inddrager musikkens eller interaktionens kvalitative og navnlig temporale aspekter, finder jeg kombinationen af transskription og mikroanalyser ud fra en kvalitativ indfaldsvinkel anvendelig til at generere viden om de interaktive processer. Navnlig fordi jeg ønsker at indkredse det social-pragmatiske felt i forhold til de sociale (gestiske og musikalske) cues, parterne giver hinanden for at få interaktionskæden til at fortsætte. Jeg gør mig ingen illusion om at kortlægge samtlige cues (!), men ønsker omvendt at indkredse de steder i de udvalgte sekvenser, hvor børnene på deres måde hjælper med til at få interaktionen til at fortsætte.

Noget andet er, at størstedelen af autisdeforskningen er normativ (kvantitativ) i forsøget på at finde ud af, på hvilken måde børn med autisme afviger fra normale børn. Omvendt viser den pragmatiske indfaldsvinkel, at disse børn rent faktisk indgår i interaktive processer omend på en måde, så omgivelserne ofte har svært ved at opdage det. Således viser børn med autisme trods alt sociale cues, der dog *kun er synlige og kun kan tolkes som sådan, når de er sammen med kendte mennesker i vante omgivelser*. For at påpege disse sociale handlinger kræves der mikroanalyser af hverdagssituationer, ganske som det har været tilfældet indenfor spædbarnsforskningen.

5.3 Præsentation af deltagere, optagelsesprocedurer og udvælgelse af data

I de følgende afsnit præsenteres de børn og musikterapeuter, hvis musikterapi ligger til grund for afhandlingens empiriske del. Desuden præsenteres optagelsesprocedurer og efterfølgende sammenredigering, og endelig beskrives udvælgelsen af de optagelser, der udgør det datamæssige grundlag for afhandlingen.

5.3.1 Præsentation af deltagere

I alt henvendte jeg mig til 5 musikterapeuter med henblik på at optage deres arbejde på video. Flere af dem havde i forvejen tilbudt, at jeg kunne bruge deres arbejde i forskningsøjemed.

De 5 musikterapeuter er kvinder i alderen 30 til 43 år med mellem 3½ og 15 års erfaring som

musikterapeut ansat på amtslige institutioner for hjemmeboende børn med varige og betydelige fysiske og psykiske funktionsnedsættelser i dagbehandling.

Terapeut ^T	Helga ^T	Kirsten ^T	Helga ^T	Lone ^T	Nina ^T	Dorthe ^T
-----------------------	--------------------	----------------------	--------------------	-------------------	-------------------	---------------------

Barn	Karsten 9 år	Mikael 5 år	Mette 13 år	Eigil 2½ år	Susanne 2½ år	Mathias 5 år
Diagnose	Typisk autisme, svær mental retardering	Atypisk autisme, gen. mental retardering	Svær mental retardering, svære autistiske træk	Generel mental retardering	Generel mental retardering	Disintegrativ psykose*, (gen. mental retardering)
Sproglig udvikling	Svarende til 8 mdr. Benytter 4 tegn-til-tale	Besidder ca. 10 ord	Ekkolali-præget sprog, stiller relevante spørgsmål	Imiterer og leger med lyde, men peger ikke	Benytter få ord	Receptiv sprogf. 2 år, ekspresiv lidt bedre

Oversigt 5.1 Børn og musikterapeuter, der indgår i afhandlingen

* På optagelsestidspunktet udviste Mathias DAMP-lignende symptomer, men siden er der opstået begrundet mistanke om disintegrativ psykose, der afstedkommer fysisk og mental regression samt en del autismlignende symptomer med hensyn til social adfærd, kommunikation og stereotypi (APA 1994).

Det var musikterapeuterne, som udvalgte de i alt 9 børn, hvis musikterapi jeg optog på video. Terapeuterne udvalgte terapiforløb, hvor de regnede med at børnene ikke ville blive alt for forstyrret af kameraernes og min tilstedeværelse. Desuden var det vigtigt, at børnenes forældre kunne og ville tage stilling til spørgsmålet om, hvorvidt barnets musikterapi måtte bruges i forskningsøjemed³⁶. Jeg havde bedt terapeuterne om at udvælge musikterapiforløb, hvor det overordnede mål skulle være at etablere og udbygge kontakt med barnet. Det var således ikke autismediagnosen, der først og fremmest styrede udvælgelsen, men i praksis viste det sig, at halvdelen af børnene havde autistiske træk eller en autismediagnose.

En del af optagelserne måtte frasorteres af tekniske og personlige årsager (se senere), tilbage var der optagelser fra 6 forløb, der kunne anvendes. Oversigt 5.1 angiver den overordnede diagnostiske beskrivelse af disse 6 børn, en mere udførlig diagnosebeskrivelse følger i kapitel 6. (Forklaring på grader af mental retardering fremgår af afsnit 3.2.4). Alle 6 børn indgår i del II, mens Karsten, Mikael og Eigil indgår i del III. Såvel børnenes som musikterapeuternes navne er ændrede.

³⁶ Projektet er anmeldt til Videnskabsetisk Komité, ligesom der er indhentet samtykke til optagelserne hos henholdsvis forældre, institutionsledere og musikterapeuter. Efter redigering fik forældre og musikterapeuter de udvalgte sekvenser på video og herefter indhentede jeg (informeret) samtykke til anvendelse af dem i forskningsøjemed.

5.3.2 Optagelsesprocedurer

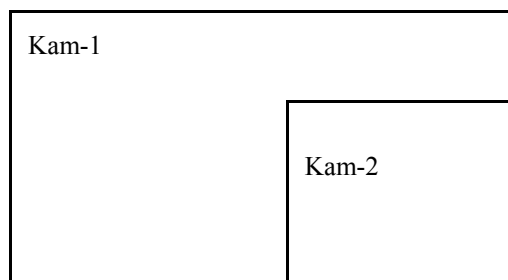
Da forskningen fokuserer på såvel gestisk-mimiske som musikalske interaktioner mellem barn og musikterapeut, jævnfør et holistisk kommunikationssyn, var det nødvendigt med optagelser, der viste begges ansigter og bevægelser *samtidigt*. Indenfor spædbarnsforskningen arbejder man ofte med 'splitscreen' netop for at kunne iagttage morens og spædbarnets ansigt *samtidigt*. Der anvendes spejle eller stationære kameraer, hvilket kan lade sig gøre, fordi spædbarnet er placeret i en børnestol med hovedstøtte. De børn, jeg optog, var unægteligt noget mere omkringfarende (!), og desuden flyttede barnet og musikterapeuten sig rundt mellem forskellige instrumenter i løbet af sessionen. Fremfor spejlostillinger optog jeg derfor sessionerne med to kameraer, det ene førte jeg selv og det andet var placeret stationært på stativ. Når det fysisk kunne lade sig gøre, optog jeg barnet med det håndholdte kamera, mens det stationære kamera fokuserede på musikterapeuten.

Dette design krævede, at det stationære kamera *før* sessionens start blev opstillet et sted i lokalet, hvor der var chance for, at musikterapeuten opholdt sig i længere tid. Da det var terapeuten, der kendte sessionens forløb, var det hende der i første omgang foreslog kameraets placering. Hun kendte jo barnet og deres fælles bevægelser i terapirummet i løbet af sessionen og havde en formodning om, hvor optagelsesproceduren kunne lykkes. Nogle gange lykkedes det at optage en trediedel af sessionen med begge vinkler, andre gange var det under en sjettedel af sessionen.

Inden de endelige optagelser fandt sted, havde jeg gennem et pilotprojekt hos en enkelt af musikterapeuterne fået afprøvet og bekræftet, at optageproceduren gjorde det muligt at indsamle anvendelige data på denne måde, dels i forhold til graden af forstyrrelse i forbindelse med optagelsessituationen og dels med hensyn til de tekniske krav i forhold til redigeringen bagefter.

Efter pilotperioden optog jeg børnenes ugentlige musikterapi 3-4 uger i træk, afhængigt af fravær på grund af sygdom osv. Ved at optage i 4 sessioner i træk kunne det enkelte terapeut-barn par vænne sig (en smule) til min og kameraernes tilstedeværelse, jeg kunne nå at få lidt indsigt i hvert pars vaner og særpræg, og endelig havde jeg mulighed for at fravælge sessioner, der af forskellige årsager ikke kunne bruges.

Efter optagelsesforløbet blev optagelserne synkroniseret og redigeret i et semiprofessionelt redigeringsstudie, hvor det var muligt at beskære det stationære kameras billede og kopiere det ind i det håndholdte kameras billede (se figur 5.1).



Figur 5.1 Sammenredigering af kamera-1 (håndholdt og fokuseret på barnet) og kamera-2 (stationært og fokuseret på musikterapeuten)

5.3.3 Sortering og udvælgelse af data

De optagne musikterapisesessioner varer mellem tredive og halvtreds minutter, og i løbet af den tid skifter barn og musikterapeut naturligvis fokus, instrumenter og placering i rummet. Sessionerne kan derfor inddeles i en række små-sekvenser af varierende længde og indhold, hvoraf flere i hovedtræk *gentages fra session til session*. Goddag- og farvelsang er typiske eksempler på gentagne sekvenser, men efterhånden som musikterapien har udviklet sig, er der tydeligvis også opstået små genkendelige sekvenser omkring klangkassen, gongen osv.

Allerede mens optagelserne fandt sted, var der visse gentagne sekvenser, der vakte min umiddelbare interesse. Disse sekvenser sørgede jeg for at få optaget hver gang med begge kameravinkler, så jeg var sikker på i al fald at have én udgave af sekvensen, hvor barn og musikterapeut var oplagte, og hvor den tekniske kvalitet var i orden. (Et af musikterapilokalerne viste sig at være for snævert til, at kameraene kunne komme på tilpas afstand, hvilket medførte, at jeg ikke kunne bruge optagelserne af den pågældende musikterapeuts arbejde til mikroanalyser).

Min kliniske interesse for disse sekvenser blev vakt af, at de havde en meget unik karakter. Modsat for eksempel startsange, der nok udformes forskelligt, men som minder meget om hinanden, var der her tale om sekvenser med en musikalsk (og nogle gange også gestisk) 'privat' karakter, tydeligvis udviklet over længere tid mellem barn og musikterapeut. Det musikalske materiale var i sig selv yderst enkelt, men indenfor denne enkle musikalske ramme havde samspillet en improvisatorisk karakter, såvel musikalsk som interaktionelt. Variationsgraden afhang naturligvis af det enkelte barns kapacitet til at rumme forandringer, men selv hos en dreng med svær typisk autisme opstod der løbende variationer i samspillet. Således var graden af deltagelse, gensidighed og dermed interaktionel intensitet *relativ høj* for barnet i disse sekvenser. I flere tilfælde var det for eksempel barnet, der tog initiativ til at starte sekvensen, vel at mærke med tydelige tegn på forventning om musikterapeutens medvirken (hvilket uddybes i del II).

Som det fremgår, er der et tydeligt slægtskab mellem disse sekvenser og min egen kliniske erfaring, jævnfør eksemplet med Anita og anvendelsen af folkemelodien, beskrevet i afsnit 1.1. Blot var de optagne sekvenser generelt set mere 'private' i deres musikalske udformning, hvilket tydede på, at de

var fremkommet gennem et længere terapiforløb. (Pudsigt nok blev jeg først opmærksom på denne lighed langt senere i forløbet, selvom jeg havde forløbet med Anita og andre lignende forløb i baghovedet, da jeg udformede de første skitser til denne afhandling. Dette må siges at være et godt eksempel på en 'tavs' forforståelse, der først bliver eksplicit i mødet med materialet, jævnfør afsnit 1.3.)

Min forskningsmæssige interesse for sekvenserne indeholder naturligvis de samme elementer som netop beskrevet ovenfor men desuden en række metodologiske og epistemologiske overvejelser om min mulighed for at analysere samspil ud fra observationer af det. Fordi jeg dykker ned i 3-4 sessioner på et tilfældigt tidspunkt i forløbene, er der ikke tale om iagttagelse af terapiforløb fra start til slut, hvor jeg har en masse tid til at lære barn og terapeuts samspil at kende. Naturligvis inddrager jeg musikterapeuternes beskrivelser af hele forløbet samt deres opfattelse af, hvad der foregår i den konkrete interaktion (jævnfør deltager-tjek, se afsnit 5.6.6), men analyser af så korte sekvenser kræver, at det 'typiske' fremtræder så tydeligt, at forandringer umiddelbart opdages.

Som det vil fremgå af de følgende afsnit er gentagne mønstre i materialet vigtige holdepunkter i kvalitativ observationsforskning, fordi figuren eller variationen netop træder frem i forhold til baggrunden, temaet eller altså mønstret. Dette var jeg ikke klar over, da jeg udvalgte sekvenserne til nærmere analyse, men ud fra 'common sense' valgte jeg sekvenser, der blev gentaget fra session til session, fordi jeg på den måde havde et større sammenligningsgrundlag. Og den kliniske interesse for de pågældende sekvenser gik jo især i retning af gentagelser med variationer.

Med hensyn til børnenes overordnede problematik var det desuden vigtigt, at jeg kunne være forholdsvis sikker på, at barnet 'forstod' situationen gennem forhåndskendskab til den. At analysere interaktioner, hvor den ene part, barnet, netop er i musikterapi på grund af manglende, uhensigtsmæssig eller uforståelig kommunikation med andre mennesker, kræver nogle sekvenser, som trods alt har en vis forudsigelighed over sig. Det kan således være yderst svært at tolke et barns mimik eller bevægelser, når man ikke kender barnet. Ved at fokusere på sekvenser med en overordnet struktur, som både barn og musikterapeut kendte, var det muligt at iagttage en del af deres *indbyrdes forventninger*. Derved kunne også initiativer, afvigelser eller variationer bedre aflæses af en udenforstående iagttagere (men også af deltagerne selv!).

De udvalgte sekvenser har tydeligvis dette forventningsaspekt over sig, idet barn og musikterapeut gør noget sammen, de er vant til at gøre på et tidspunkt i hver session. En slags ritual eller mønster, som er meget specifikt for netop de to. Her findes et utal af variationsmuligheder, men det overordnede tema er det samme fra session til session. Jeg har valgt at kalde dette for et *interaktions-tema*, hvilket uddybes, diskuteres og perspektiveres i del II.

Opsummerende viser sekvenserne gentagne samspilsformer mellem barn og musikterapeut, de er optaget med to kameravinkler, sammenredigeret til et billede, så man løbende kan se de forskellige handlinger i forhold til hinanden. De egner sig derfor til analyser af såvel musikalske som gestiske interaktioner. Omvendt er det vigtigt at påpege, at der er tale om 5 minutters uddrag af op til flere års

musikterapi (!), som derfor på ingen måde giver et helhedspræget indtryk hverken af barnets evner eller vanskeligheder eller af musikterapeutens samlede arbejde med det pågældende barn. Endelig påvirker jeg og kameraenes tilstedeværelse situationen (hvilket ekspliciteres i afsnit 5.5.4), men omvendt opfinder barn og musikterapeut jo ikke pludselig nye samspilsformer, blot fordi jeg træder ind ad døren, så en vis strukturel lighed må der være mellem den situation, jeg analyserer og den, der finder sted uden min tilstedeværelse i lokalet, jævnfør afsnit 1.3.3.

5.4 Generelt om kvalitativ observationsforskning

Genstandsfeltet for kvalitativ observationsforskning er at finde *implicitte* vidensområder hos deltagerne af en kultur (Silverman 1993). Som i al kvalitativ forskning er der fokus på *de(n) enkeltes perspektiv*, særegenhed, holdning osv., der i sagens natur altid er knyttet til en bestemt kontekst. Derfor foregår observationerne så vidt muligt på deltagerens (de observeredes) præmisser, det vil sige i 'naturalistiske' omgivelser (Lincoln & Guba 1985).

Observationer inkluderer i denne sammenhæng alle sansede data, det vil sige visuelle data, auditive data, taktile data, osv. Data opfattes som *tolket* virkelighed, påvirket af øjnene, der ser, ørerne, der hører osv., men navnlig af indfaldsvinklen til forskningen. Som David Silverman pointerer i et kapitel om kvalitativ observationsforskning; "the facts *never* speak for themselves" (Silverman 1993, s.36, forfatterens kursivering).

At prøve at forstå en given situation fra *de(n) enkeltes perspektiv* kræver en nærmere uddybning i forhold til observationsforskning, for som Silverman påpeger, giver observationsforskning kun mening, hvis emnet for forskningen kan observeres! Ret beset er det betænkeligt at udforske andre menneskers holdninger, meninger osv. uden at interviewe dem (med mindre man observerer samtaler mellem mennesker). Derfor omformulerer Silverman målet med kvalitativ observationsforskning til at fokusere på deltagerens 'praksisformer' (eng. practices) med henvisning til følgende grundspørgsmål stillet af H. Wolcott: "What do people in this setting have to know (individually and collectively) in order to do what they are doing?" (Silverman 1993, s.37).

Alvesson og Sköldberg beskriver sandhedsbegrebet ved henholdsvis korrespondens, anvendelse eller mening, samt kombinationer af disse positioner (se afsnit 1.3.3). Silvermans pointering af praksisformer ligger meget tæt på den kombination af sandhedsbegrebet, der omfatter anvendelse og mening, som jeg anvender i forhold til analysen. Ifølge Alvesson og Sköldberg fokuserer denne kombination på viden om, hvordan en given ting fungerer (den pragmatiske side) og hvilken mening den har *gennem* denne funktion. For eksempel kan man få indblik i *meningen* med en cykel ud fra iagttagelse af dens *anvendelse*. Tilsvarende kan 'musiks' mening i en given sammenhæng iagttages gennem måden den bliver anvendt på. Naturligvis kræver det interviews, hvis man er interesseret i henholdsvis cyklens eller musikkens private mening for den enkelte (af samme grund kombineres kvalitativ observationsforskning ofte med interviews i etnografisk forskning). Men ved at studere praksis kan mening og anvendelighed altså observeres kvalitativt i lyset af hinanden, hvilket jo er essentielt i forhold til

iagttagelse af deltagere, der ikke har noget verbalsprog.

Som nævnt er genstandsfeltet for kvalitativ observationsforskning at formulere implicite vidensområder hos deltagerne af en kultur. Som regel sker det med udgangspunkt i hverdagssituationer eller rutiner med fokus på beskrivelser af tendenser, adfærdsformer eller handlingsmønstre (Silverman 1993; Adler & Adler 1994). Interessen retter sig i udgangspunktet mod gentagne handlinger, temaer eller mønstre, fordi disse kan vise noget væsentligt i forhold til det undersøgte, for eksempel kan et givent interaktionsmønster fortælle noget om relationen mellem to parter (jævnfør afsnit 2.7).

Det *implicitte* kan forstås som en total uvidenhed hos deltagerne, men er oftere blot en 'tavs viden' (Polanyi 1966/1983). Jævnfør eksemplet med at cykle, er *tavs viden* en implicit viden om, hvordan man cykler, holder balancen, styrer osv. Cykling har oprindeligt krævet en eksplicit indlærings-situation, og selvom denne 'viden' siden er blevet implicit, er det let at eksplicitere, at man har denne viden, selvom det kan være yderst svært at formulere denne viden verbalt. Modsat cykling er musikalske interaktionsmønstre i musikterapien - og navnlig deres funktion i relationen - langt mere implicite for alle parter. Naturligvis kan musikterapeuten i overordnede træk eksplicitere og verbalisere nogle af dem, navnlig hvis de er knyttet til de eksplicite mål for terapien, men det turde være åbenlyst, at en del af interaktionsmønstrene nødvendigvis er implicite. (Dette pointerer samtidig, hvorfor interviews ikke kan anvendes på dette felt, selvom deltagerne har verbal formuleringsevne.)

I kvalitativ forskning er mønstrene eller temaerne i udgangspunktet også ukendte for forskeren, selvom han/hun naturligvis arbejder ud fra en idé, der kan være mere eller mindre præget af tidligere erfaringer eller teoretiske overvejelser (eller egen horisont, jævnfør Gadamer, afsnit 1.3). Målet er netop at generere ny viden, og i den forbindelse advarer Silverman (og andre) mod tidlig kategorisering i processen, fordi den kan ske på bekostning af, hvordan deltagerne selv skaber 'stabile træk' og viden i deres sociale verden. Dette betyder ikke, at forskeren ikke skal lade sig lede af noget. Ifølge Silverman er tendensen til at beskrive tingene 'som de er' dømt til at mislykkes, for uden et perspektiv eller et animerende forskningsspørgsmål er der intet at fortælle (Silverman 1993). Som i al anden kvalitativ forskning er analyseprocessen således cirkulær med observationer fulgt af teoretisk refleksion og eksplicering, fulgt af nye observationer, der fjører 'ny' (eller måske snarere ekspliciteret) viden til osv.

Forskerrollen kan være meget forskellig i kvalitativ observationsforskning. I en oversigtsartikel skelner Adler og Adler således mellem; (1) den fuldstændige deltagerrolle, (2) deltageren-som-observatør, (3) observatøren-som-deltager, og endelig (4) den fuldstændige observatørrolle. Som supplement til denne opdeling skelnes der mellem forskellige måder, hvorpå forskeren er knyttet til den gruppe mennesker, der bliver observeret; (A) som komplet medlem, (B) som aktivt medlem eller (C) som perifert medlem. Observatørrollen kan således dække hele spektret fra den skjulte eller ligefrem forklædte iagttager (4C), som observerer personerne udefra, til den aktive forsker-deltager, som er involveret i den pågældende gruppe eller miljø og handler som et medlem af gruppen (1A). Hvorvidt forskerrollen i det sidste tilfælde er åbenlys er et valg forskeren træffer ud fra etiske hensyn (Adler & Adler 1994).

Som det fremgår, er der mange af disse positioner, der indebærer løbende samtaler mellem forsker og deltagere. Alligevel kan det være hensigtsmæssigt som Silverman at skelne mellem, hvilken viden man kan opnå med observation som sådan, og hvilken viden man opnår med samtale/interview, hvor deltageren formulerer sig direkte til forskeren om et anslået emne.

I lyset af ovenstående inddeling havde jeg oprindeligt forestillet mig en observationsrolle svarende til 3C, men i praksis kom min rolle til at svare til 3B; jeg var til stede i rummet og blev dermed automatisk en del af det, jeg optog (3), men selvom jeg i udgangspunktet blot forsøgte at være en perifert medlem (C), det vil sige en observatør, der interagerer med deltagerne for at etablere en insiderviden men ikke deltager direkte i aktiviteterne (Adler & Adler 1994), så 'sørgede' især børnene for, at jeg ind imellem blev inddraget i interaktionen (B), hvilket eksemplificeres i afsnit 5.5.4. Jeg supplerede mine observationer og analyser med en række samtaler med musikterapeuterne, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 5.6.6 om deltager-tjek, der er en kvalitativ 'valideringsmetode', blandt andet beskrevet af Lincoln og Guba (1985).

5.5 Kvalitativ videoobservation

Variationen af observationsroller giver et billede af bredden af kvalitativ observationsforskning, ligesom det viser, at anvendelse af video kan være oplagt i nogle tilfælde men umulig i andre.

Det er vigtigt at påpege, at videoobservation ikke blot kan opfattes som observation med et videokamera foran øjnene, idet der er en række specielle metodologiske og epistemologiske aspekter, der gør videoobservation anderledes end den sædvanlige sociologisk-etnografiske indfaldsvinkel, hvor forskeren indgår i miljøet over en længere periode. I videoobservation er observationsperioden ofte meget kortere, og når forskeren går i dialog med de observerede (deltagerne) sker det typisk med udgangspunkt i optagelserne, hvilket giver andre muligheder (og begrænsninger) end i kvalitativ observationsforskning (etnografi) uden optagelser.

Min primære kilde til kvalitativ videoobservation, samt denne metodes epistemologi er Tove Arendt Rasmussen fra Humanistisk Informatik, Aalborg Universitet (Rasmussen 1993; Rasmussen 1997). Som metode er kvalitativ videoobservation ifølge Rasmussen *ikke* velbeskrevet. Selv bruger hun etnografien og 'det kvalitative forskningsinterview' til at etablere en metodologisk og epistemologisk kontekst for kvalitativ videoobservation (Rasmussen 1997). I de følgende afsnit opridses disse indfaldsvinkler, men først lidt om videooptagelser som datakilde.

5.5.1 Videooptagelser som datakilde

Med videooptagelser kan man indfange et *temporalt forløb* i lyd og billeder, hvilket er en oplagt fordel i denne sammenhæng, fordi musik, (spille-)gestik og interaktioner alle er fænomener, der udspiller sig i tid. Desuden gør muligheden for *gentagelse* det muligt at fastholde, beskrive og dermed analysere detaljer ved disse handlingsforløb, navnlig, når man som her, skal analysere sammenhængen mellem musik (lyd) og handling (billede), og mellem barn og musikterapeut (inter-aktionen). På den

videoafspiller, jeg havde til rådighed, kunne jeg afspille og dermed analysere optagelserne billede for billede (25 billeder pr. sekund), hvorved handlinger, der var svære at opfatte *eksplicit* i almindeligt tempo, kunne fastholdes og beskrives. Således pointerer forskere, der arbejder med nonverbal kommunikation, at de sproglige begreber for nonverbal adfærd ikke er særlig veludviklede, hvilket betyder, at man ofte skal lede efter det rigtige udtryk for at kunne beskrive den (Hirsbrunner, Frey et al. 1987). Samlet set gør videooptagelser det altså muligt *at forstørre eller udvide de dele af helheden*, som øjet eller øret ikke umiddelbart fatter første gang, hvilket samtidig antyder en markant fænomenologisk forskel mellem at være til stede i situationen og at se den gentaget bagefter, hvilket jeg vender tilbage til senere.

Forskningsmæssigt har videooptagelser den store fordel, at man kan gå på tværs af materialet og dermed afprøve hypoteser på resten af materialet, hvilket giver gode muligheder for forskellige former for sammenligning, generalisering og dermed teoretisering. Desuden kan man afspille optagelserne for andre, for eksempel de observerede selv eller andre forskere. Dette giver en række fordele i forhold til såvel analysen som valideringen af den - i øvrigt uanset kvali- eller kvantitativ indfaldsvinkel.

Disse karakteristika ved videooptagelser, har ifølge Rasmussen (1997) fået nogen til at opfatte dem som en objektiv dataindsamlingsmetode, hvilket dog langt fra er tilfældet. For det første gengiver en videooptagelse kun billede og lyd, mens andre sanseindtryk helt udelades. I musikterapi udelades således den fysiske, taktile fornemmelse af vibrerende lyd i lokalet samt rumfornemmelsen af for eksempel klaverlyden fra venstre og gongens klang fra højre. Rent klangmæssigt forfladiges musikken desuden, da man ikke kan have instrumentspecifikke mikrofroner til hvert instrument uden at omdanne terapilokalet til et lydstudie! For det andet og langt mere centralt, *viser en videooptagelse jo kun det, som kameranlinsen indfanger*. Derfor skal observatøren være til stede, så det er muligt at se, hvad der foregår udenfor kameranlinsen, som for eksempel at der står nogle håndværkere udenfor vinduet!

Trods disse forskelle mellem det, der reelt foregår i sessionen og det, som opfanges af kameraet, er der mange kvaliteter, som kán (og bedst) indfanges i en videooptagelse. For eksempel vitalitetsaffekterne (jævnfør Stern), altså måden barnet bevæger sig på eller dynamikken i terapeutens bevægelser set i lyset af de musikalsk-dynamiske udtryk. Således kan kontakt, humor, dynamik mellem musikterapeut og klient opfanges, afspilles og navnlig (gen-)opleves ved hjælp af videooptagelser. Ikke, at det opleves nøjagtig på samme måde ved hver gennemspilning, men at visse kvalitative træk ved adfærden kan erkendes gennem oplevelse og derved (forsøges) beskrevet.

5.5.2 Kvalitativ videoobservation i lyset af kultur- og interaktionsanalysen

Ifølge Rasmussen anvendes kvalitativ videoobservation hyppigt i interaktions- og kulturanalyser, navnlig når der fokuseres på betydningsanalyse af kommunikationens helhed af verbale og nonverbale signaler. Det *holistiske kommunikationssyn* pointeres især i interaktionsanalysen, mens *figur/grund metaforen* navnlig anvendes i kulturanalysen (Rasmussen 1997).

Kulturanalysen tager, ligesom anden kvalitativ observationsforskning, afsæt i gentagne handlinger,

temaer og mønstre i materialet. Fokus er dog på det uventede, det vil sige bruddet på reglerne og rutinerne, fordi disse brud sætter ordningssystemerne i perspektiv og dermed giver ny erkendelse - såvel til deltagerne selv som til de(n), der observerer kulturen. Her bliver de iagttagede regler og rutiner således *rammesættende for fortolkningen*, fordi det kun er gennem iagttagelse og fund af gentagne mønstre (grund), at det er muligt at observere og perspektivere ændringer (figur).

“Brud og modsætninger opstår i kulturen selv, og kunsten i kulturanalysen består ... i at kunne håndtere forholdet mellem en konkret figur - for eksempel bruddet og denne figurs grund - de sete mønstre i interaktionen” (Rasmussen 1997, s.58).

Ifølge den danske etnograf Kirsten Hastrup kan det dog i forskningspraksis være yderst svært at afgøre, hvad der er figur, og hvad der er grund, fordi de hele tiden bytter plads 'i kulturens myldrende liv'; den handling, der er figur i den ene sammenhæng, er grund i den næste (her refereret fra Rasmussen 1997).

Som det fremgår, fokuseres der her på den form for kulturanalyse, der drejer sig om hverdagsagtige interaktioner. Denne har i sagens natur mange fællestræk med interaktionsanalysen.

Interaktionsanalysen (eller kontekstanalysen) fokuserer på relationer mellem individer i bestemte sammenhænge typisk ud fra et *mikro-sociologisk perspektiv*. Ifølge Rasmussen blev interaktionsanalysens centrale ideer udviklet i USA som et samarbejde mellem lingvister, antropologer og psykiatere, som hver især repræsenterer forskellige traditioner indenfor områderne: Informationsteori og systemisk tænkning (bl.a. G. Bateson, omtalt i afsnit 2.4), antropologi og symbolsk interaktionisme (bl.a. G.H. Mead, omtalt i afsnit 2.3.3), konversationsanalyse (bl.a. Sacks, Schegloff og Jefferson, omtalt i afsnit 2.6.1) og etnometodologi (jævnfør H. Garfinkel), der kort beskrevet omhandler *deltagerne egne ordningssystemer*, det vil sige den orden eller metode, som deltagerne implicit eller eksplicit må være i besiddelse af for at agere i et samspil (Rasmussen 1993; Rasmussen 1997).

Fællesnævneren i interaktionsanalysen er fokus på en kontekstuel forståelse af *implicitte regulerende mønstre* i naturalistiske situationer (Rasmussen 1993). Dette kræver, at interaktionerne optages på video, så hvert øjeblik kan genses mange gange, også fordi den holistiske indfaldsvinkel til kommunikation indbefatter nonverbal kommunikation (Tesch 1990).

“Here researchers explicitly 'focus on the *patterns of social interaction* among members of a cultural group'... Ethnographers of communication include *non-verbal communication*, i.e., behavior, in their study. What goes on in *the typical therapy interaction*? Or what are the interaction patterns of students and teachers in a certain classroom situation?” (Tesch 1990, s.61, mine kursivering).

Trods det holistiske perspektiv på kommunikationsprocessen er det nonverbale aspekt ifølge Rasmussen (1997) den store achilleshæl i kvalitativ videoobservation, fordi den lange række non-verbale data, som videooptagelser giver, sjældent inddrages i den konkrete forskning!

Hovedparten af forskning inden for det nonverbale område er bygget op omkring behavioristisk stimulus/respons kategorisering af meget store datamængder, hvor fokus ligger på det enkelte udtryk - ikke på den kontekst, hvori udtrykkene optræder (Rasmussen 1993). Modsat pointerer antropologen Clifford Geertz, at nonverbal adfærd kun giver mening, når den læses i forhold til konteksten. For eksempel kan et blink med øjet både skyldes et tic eller være et intenderet blink, der indikerer 'dette er blot for sjov' (et konventionelt tegn), hvilket alene kan afgøres ud fra sammenhængen (Geertz 1973).

Udover inddragelse af konteksten foreslår Rasmussen en blanding af den behavioristiske forskning i nonverbal kommunikation (se afsnit 2.6) og almen semiotik ved Charles Peirce (se afsnit 2.5.2) som forståelsesramme for det nonverbale aspekt i holistisk interaktionsanalyse. Med hensyn til det semiotiske aspekt ved nonverbal kommunikation påpeger Rasmussen, at fascinationen af videooptagelser som 'sandhedsvidner' typisk skyldes en formodning om, at 'sandheden' gemmer sig i de symptomatiske eller indeksikale tegn (se afsnit 2.5.2). Men alle former for nonverbal adfærd lader sig manipulere, som det eksempelvis ses hos politikerens, der søger at beherske uønskede følelsesudtryk eller hos skuespilleren, som er trænet i at bruge de indeksikale tegn som en kunststart. Analyse af indeksikale tegn skal derfor inddrage konteksten, og analytikerens skal være lige så kritisk i forhold til sine tolkninger som i al anden analyse (Rasmussen 1997).

Som det fremgår af afsnittene 2.6.1.1-2 inddrager jeg desuden forskning i tur-tagning blandt voksne (bl.a. med henvisning til Sacks et al.'s konversationsanalyse) og beslægtet forskning i mor-spædbarns-dialoger, dels fordi tur-tagning er et yderst væsentligt aspekt i præverbal kommunikation og derfor i musikterapien med børn med kommunikationsforstyrrelser, og dels fordi tur-tagning automatisk henviser til et *interaktions*-perspektiv, fordi feedbackprocessen løber så finmasket og parallelt mellem de interagerende.

5.5.3 Kvalitativ videoobservation i lyset af det kvalitative forskningsinterview

For at præcisere epistemologien i kvalitativ videoobservation foreslår Rasmussen en sammenligning med det kvalitative forskningsinterview, som det er formuleret af psykologen Steinar Kvale (1996). Dels er der tale om to ret forskellige metoder, dels er det kvalitative forskningsinterviews epistemologi temmelig velbeskrevet. (Det kvalitative forskningsinterviews epistemologi minder desuden en del om den, man finder i deltager-tjekket, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 5.6.6.)

Overordnet beskrives det *kvalitative forskningsinterview* som en metode til at indsamle viden om den interviewedes 'livsverden'.

“The purpose of the qualitative research interview treated here is to obtain descriptions of the lived world of the interviewees with respect to interpretations of the meaning of the described phenomena” (Kvale 1996, s.30).

Hensigten er at undersøge den interviewedes erindringer, følelser og holdninger til et udvalgt emne. Det er altså den interviewedes 'konstruktion', der er i centrum for forskningen. For at afdække denne,

stiller intervieweren uddybende spørgsmål, *indtil en sammenhængende* (kohærent) mening træder frem. Målet er, at få den interviewede til at udtrykke sin mening så eksplicit, at tolkningen så vidt muligt kan fremgå af selve interviewet (Kvale 1996).

Selve interviewprocessen siges at være *meningsproducerende*, fordi samtalen foregår mellem to mennesker, der udveksler mening og interesse i et givet emne. Naturligvis er det først og fremmest den interviewedes 'livsverden' der udforskes, men gennem sine spørgsmål og interesse vil intervieweren være en vigtig medproducent (Kvale 1996).

I musikterapiforskningen har det kvalitative forskningsinterview blandt andet været anvendt af den israelske musikterapeut Dorit Amir, der har undersøgt musikterapeuters og klienters beskrivelser af 'meningsfulde øjeblikke' i musikterapiforløb. Når jeg nævner denne forskning her, skyldes det, at Amir efter den første kontakt med én af klienterne beskriver sin bekymring i forhold til, om vedkommende var *velartikuleret nok* til at kunne udtrykke sin erfaring med musikterapi på en fyldig og uddybende måde (Amir 1992). Dette rejser et interessant epistemologisk spørgsmål, for i sagens natur egner interviews sig kun i forhold til fænomener, som den interviewede *er eller kan gøres bevidst om* via spørgsmålene. Og som vedkommende kan formulere *verbalt!*

Da mange af de erfaringer, vi gør os, er implicitte ('tavs viden'), så bliver vi først klar over denne viden, når opmærksomheden rettes mod dem (Polanyi 1966/1983), hvilket ifølge Lone Dirckinck-Holmfeld typisk sker i (specielle) situationer, *der bryder med rutinen*. Disse huskes og kan derfor gøres til genstand for interviewet, mens *hverdagsrutiner* er vanskeligt tilgængelige gennem interviews (Dirckinck-Holmfeld 1997). Tilsvarende er langt den meste nonverbale kommunikation ikke bevidst, og kan derfor heller ikke gøres til genstand for interviewet som forskningsmetode.

Hvor det kvalitative forskningsinterview fokuserer på kohærent meningsdannelse hos den interviewede, er genstandsfeltet for kvalitativ videoobservation netop *implicit viden eller mønstre* i naturalistiske situationer, hvor forskeren gennem gentagne gennemsyn af materialet søger efter sammenhænge i et tilsyneladende *kaos* (Rasmussen 1993).

“Den naturalistiske kontekst er som et spind af handlinger, interaktioner og begivenheder, der bestemt ikke er præget af meningsmæssig kohærens for den udenforstående. Gennem fortolkning af dette kaos søger forskeren efter sammenhænge, og *hun producerer dermed en form for kohærens i det ikke sagte*” (Rasmussen 1997, s.59, min kursivering).

I forhold til denne afhandlings fokus er styrken ved videoobservation, at situationer og handlinger kan beskrives og analyseres *uafhængigt af evidens* om dem og *uafhængigt af evne til at formulere sig* hos de observerede. En væsentlig pointe i forhold til interaktioner af så assymmetrisk karakter som disse. Rasmussen refererer således til en undersøgelse af kommunikation hos voksne med mental funktions-evnenedsættelse (her kaldet åndsvage), hvor videoobservation i høj grad tjente til *deltagernes* fordel:

“Mange af de åndssvage har intet verbal-sprog, men et veludviklet nonverbalt sprog, som imidlertid er vanskeligt at afkode og tilskrive mening igennem en personlig observation. Den fraværende eller mangelfulde verbalsproglige kommunikation betyder, at det er specielt vanskeligt at forstå deltageres perspektiv og motivation for handling og interaktion. Deres individualitet fortaber sig let i registrering af tvangsmæssig adfærd: Rokken frem og tilbage, tagen strømper af og på osv. *Video giver gode muligheder for at foretage detaljeret krop-, sprog- og interaktionsanalyse, hvor den tvangsmæssige adfærd kan ses som en del af et større forløb, der handler om kommunikation*” (Rasmussen 1997, s.57, min kursivering).

Konkret kombinerede jeg mine observationsanalyser med interviews af musikterapeuterne (i form af deltager-tjek, se afsnit 5.6.6), enten når jeg skønnede det nødvendigt for at forstå konteksten for interaktionen, eller når jeg ønskede deres perspektiv i forhold til analyserne. I den forbindelse er det dog vigtigt at påpege den forskel, der er, på den viden de to metoder genererer; den konkret iagttagede interaktions implicite temaer og mønstre versus den retrospektive fortælling om dens mening set ud fra terapeutens synsvinkel.

5.5.4 Optagesituationens indflydelse på deltagerne

Etnografien (eller kulturanalysen) har specielt udmærket sig ved at stille spørgsmålstejn ved blikkets betydning for det iagttagne og dermed til etnografens egen kulturelle baggrund i mødet med den fremmede kultur. Men i moderne etnografi antages subjektivitetsproblematikken at gå begge veje. Såvel etnografen som kulturen/deltagerne reagerer og forandres i det interkulturelle og intersubjektive møde (Rasmussen 1997). Således påvirker optagesituationen altid de mennesker, der bliver optaget, hvilket gælder al (åbenlys) observationsforskning, men får særlige karakteristika på grund af bevidstheden om, at interaktionen eller kommunikationen *bliver gentaget*.

I den konkrete optagesituation kunne anvendelse af en one-way-screen teoretisk set have elimineret optagesituationens påvirkning på børnene, men i praksis foregik optagelserne i 4 forskellige rum, hvor en medbragt one-way-screen hurtigt ville have tilkaldt sig børnenes opmærksomhed. Desuden havde jeg brug for at kunne skifte optagevinkel, da det for eksempel er meget svært at optage et barn ved et klaver uden at kunne skifte vinkel, ligesom børnene og terapeuterne bevægede sig rundt i lokalet i løbet af sessionen. Endelig er disse børn vant til mange voksne omkring sig, så hvis ellers jeg sad ned eller bevægede mig roligt rundt, glemte børnene mig i de fleste tilfælde efterhånden som nyhedsinteressen lagde sig (se også Holck 1997).

Med hensyn til musikterapeuterne var karakteren af påvirkningen noget anderledes. Flere gav udtryk for, at det ikke var selve dét, at blive iagttaget, mens de arbejdede, der var specielt. Disse terapeuter er vant til at blive iagttaget af forældre, pædagoger eller praktikanter, der er med inde i terapirummet under sessionerne. Flere var også vant til at have et kamera stående i hjørnet, så det spændingsfyldte (på godt og ondt) bestod i at blive filmet af en fagkollaga, der skulle bruge optagelserne i forskningsøjemed. Det var dog meget forskelligt, hvordan den enkelte oplevede den konkrete situation.

I den forbindelse pointerer Rasmussen, at det specifikke problem med video ikke er, at det indvirker på situationen - det gør de fleste forskningstiltag - men snarere er *det manglende interaktionsperspektiv* (Rasmussen 1993). Hermed menes, at kameraet indfanger og fastholder 'afslørende' detaljer specielt i kropssprog og mimik, som vi i normale interaktionsprocesser reagerer spontant på eller *vælger at overse* ud fra høflighed eller vurdering af relevans i forhold til situationen. Som den engelske psykolog John Shotter formulerer det, kræver almindelige samtaler, at man overholder en række pragmatiske 'spilleregler' i forhold til den andens intentioner:

“To maintain the flow one must attend only to what performers intend one to attend to, and one is supposed to ignore whatever else happens (what is not intended by the performer); one's duty is to attend only to expressions 'given' and to ignore those 'given off'” (Shotter 1983, s.204).

Videoptagelser skaber en situation, hvor de observerede ikke kan regne med disse pragmatiske regler, hvilket fremmer følelsen af vurdering. Shotter beskriver det på den måde, at den intime jeg-du situation forstyrres, fordi de observerede begynder at se sig selv udefra; 'hun kigger på mig'. Netop derfor understreger Rasmussen vigtigheden af, at forskeren træder ind i *andre roller i forhold til deltagerne*. En rent observerende rolle giver en anden form for viden end en deltagende eller interaktiv rolle, således sikrer forskellige roller forskellige perspektiver i forhold til emnet (Rasmussen 1993). Her ses altså, at en objektiviserende holdning i sig selv kan influere mere negativt på situationen end en subjektiv!

Ovenstående viser samtidig, at de to situationer - det flydende øjeblik i musikterapien kontra det gentagne analyserbare øjeblik indfanget teknisk - er *forskellige fænomenologiske oplevelser*. I nu'et er musikterapeuten sammen med barnet og reagerer ud fra intuition, fornemmelse og følelse af øjeblikkets flow, mens der bagefter kan bruges lang tid på at analysere 5 minutter af interaktionen. Herved fås en unik viden om såvel barnets som terapeutens andel af interaktionen, men denne viden er markant anderledes end her-og-nu oplevelsen. I udgangspunktet er forskerens oplevelse altså meget forskellig fra musikterapeutens, men når terapeuten selv analyserer terapioptagelser, kan den samme forskel sagtens gøre sig gældende - afhængig af, hvor lang tid der går imellem musikterapisessionen og analysen af den, samt terapeutens bevidsthed om, hvem der skal se videoanalysen.

Med hensyn til optagesituationens generelle indflydelse fandt Rasmussen i en konkret undersøgelse³⁷, at videoptagelser *forstærkede* de eksisterende interaktionsmønstre mellem deltagerne men ikke forandrede dem grundlæggende. Sammenholdt med Shotters påpegning af oplevelsen af at se sig selv udefra gennem observatørens øjne, formoder jeg, at optagelse af interaktioner, *hvor parterne allerede har udviklet interaktionsmønstre gennem et tidsrum*, virker mindre forstyrrende, end hos parter der endnu ikke har opbygget en relation.

³⁷ Tove A. Rasmussen (1990): Actionfilm og Drengkultur. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Som beskrevet i afsnit 1.4.3 fordrer en 'naturalistisk' indfaldsvinkel til forskning, at den foregår i de observeredes eget miljø for at sikre en så normal kontekst som mulig. Med den ovenstående gennemgang kan man med rette spørge sig, hvor naturalistisk det observerede ér, så snart der er tale om videooptagelser. Dette gælder uanset om der er tale om en kvali- eller kvantitativ indfaldsvinkel, men sjovt nok er det et område, der kun yderst sjældent bliver nævnt i den kvantitative forskningslitteratur, såvel indenfor spædbarns-, som autisme- eller musikterapiforskningen.

En af de få undtagelser finder man hos Kugiumutzakis (hvis forskning om nyfødtes evne til at imitere er beskrevet i afsnit 2.3.1.1), som ekspliciterer, at han i et studie af mor-spædbarn interaktion måtte udelukke at analysere optagelser af 8 ud af 29 par, fordi (1) spædbarnet så på kameraet snarere end moren, eller fordi morens adfærd enten (2) forekom *stivnet* eller (3) '*hyper-kommunikativ*' på grund af optagesituationen (Kugiumutzakis 1993).

I Müller & Warwicks (1993) undersøgelse af interaktioner mellem mødre og deres autistiske børn i musikterapi (beskrevet i afsnit 4.4.2), fremgår det tilsvarende, at mødre fandt det meget svært at lege naturligt med deres barn foran et kamera i de 15 minutter før og efter musikterapisessionen. Børnene viste ikke ydre tegn på forstyrrelse, men mødre følte sig (naturligt nok) vurderede, idet deres interaktion med barnet blev sammenlignet med musikterapeutens! Som musikterapeut beskriver Warwick *sin* frustration over, at hun - på grund af det opstillede kvantitative forskningsdesign - ikke måtte give mødre støttende kommentarer med på vejen (Warwick 1995). Her ses tydeligt, at deltagerne ikke opfører sig som de plejer; musikterapeuten på grund af forskningsdesignet og mødre (primært) på grund af selve optagesituationen, hvor de i legesekvenserne blev optaget af en total 'neutral' kamerafører (Müller).

Müller og Warwicks design gjorde det tydeligt for mig, at jeg måtte forholde mig til min og kameraernes tilstedeværelse så åbent som muligt. (På optagetidspunktet kendte jeg ikke til Rasmussens eller Shotters diskussion af videooptagelsers påvirkning af deltagerne.) Med erfaringer fra pilotprojektet fulgte jeg nogle procedurer for at mindske den grad af negativ forstyrrelse, som optagelserne tilførte situationen. (1) Først og fremmest var det suverænt musikterapeuterne, som valgte, hvilke forløb jeg kunne optage. Terapeuterne kunne altså vælge de børn, hvor de var forholdsvis sikre på barnets måde at bruge dem på. (2) Typisk var forløbene godt igang og en form for alliance mellem terapeut og barn etableret, inden optagelserne fandt sted. (3) Jeg optog 3-4 sessioner, så der opstod en (vis) tilvænnning til situationen, og (4) terapeuterne kunne til enhver tid stoppe optagelserne, hvis de følte, det forstyrrede terapien. (5) Desuden kunne de få en optagelse slettet, hvis de ikke ønskede, at jeg brugte den i forskningsøjemed. Ifølge vedtagne etikregler kan såvel musikterapeuter som forældre i øvrigt til enhver tid tilbagekalde deres tilladelse til, at optagelserne må anvendes til forskning. (Som en del af det informerede samtykke modtog alle musikterapeuter og forældre en kopi af optagelserne, inden de gav deres tilladelse.)

Hvis et barn så i længere tid på mig/kameraet, fjernede jeg det fra ansigtet, smilede let, men sagde ingenting. Terapeuten derimod fortalte barnet, hvem jeg var, og hvad jeg lavede; "ja, det er Ulla, hun

optager video i dag”. Derved blev jeg den, de kiggede på og talte om (en omvendt Shotter!). Ofte blev barnet hurtigt interesseret i andre ting, men for terapeuten var denne handling vigtig, fordi de understregede, at de ikke skulle 'lade som ingenting', hvilket hurtigt ville kunne fremme en stivnen eller fremmedhed.

Nogle gange sørgede børnene for, at jeg blev en meget aktiv 'medspiller' i rummet, som da en dreng løb hen til mig og begyndte at trykke på alle knapperne på kameraet, eller da en anden dreng satte sig på mine knæ overfor musikterapeuten! Begge situationer udløste naturligvis latter. Men ligesom der opstod situationer, hvor jeg direkte eller indirekte havde indflydelse på samspillet, var der sessioner, hvor musikterapeuten bagefter kunne fortælle, at hun i perioder havde glemt min tilstedeværelse. Pointen var altså at forholde sig til, at jeg rent faktisk var der, at jeg var 'anderledes' og dermed blev en del af terapien. *Ydre synliggørelse synes altså at fremme en indre ro omkring situationen.*

Konkluderende stammer det datamateriale, jeg har udforsket, fra en situation, der forandres ved min tilstedeværelse. Det er der ikke noget nyt eller unikt ved, blot skal denne forståelse inddrages i det videre udvælgelses- og analyse arbejde, navnlig i forhold til tolkningsaspektet.

5.6 Validering og perspektivering af kvalitative (video-)observationsanalyser

Med sit fokus på deltagernes perspektiv er det kvalitative forskningsresultat knyttet til sin kontekst, forskerens forforståelse af emnet osv. Af samme grund er den kvalitative forskning blevet kritiseret for ikke at kunne leve op til krav om validitet (gyldighed) og reliabilitet (pålidelighed), men som Henk Smeijsters pointerer, behøver inddragelsen af det subjektive perspektiv som undersøgelsesfelt jo ikke at medføre, at forskningen kun er valid for én person (Smeijsters 1997)! I det følgende gennemgås en række tiltag, der kan øge analysens troværdighed, men først lidt om selve begrebernes anvendelse i kvalitativ forskning.

Traditionelt anvendes begreberne validitet og reliabilitet indenfor den kvantitative forskning, og en del kvalitative forskere blandt andet Lincoln og Guba foretrækker andre begreber som troværdighed, pålidelighed, pragmatisk anvendelighed osv., fordi valideringsmetoderne og -målene er forskellige i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning. Andre vælger dog at fastholde begreberne, fordi baggrunden for at interessere sig for et forskningsarbejdes troværdighed er den samme. For eksempel pointerer Aldridge, at validitet ganske enkelt handler om *robusthed*: “In this way, the validity of a piece of work rests upon a strong, robust argument, and the strength of that argument is to establish the premises upon which that argument is based” (Aldridge 1996, s.124). Man kunne også sige, at hver forskningstradition har sin måde at opfatte validitet på, jævnfør de forskellige traditioners måde at opfatte *sandhed* og *generalisering*, som Alvesson og Skoldberg opridser (se afsnit 1.3.3).

Uanset hvilke begreber man anvender, er det klart, at det er af stor betydning, at man kan sandsynliggøre sine resultater, hypoteser, kategorier, mønstre osv. i forhold til materialet og de involverede. Med et billede fra søfarten kan man ved hjælp af *triangulering* validere sin forskning via inddragelse af forskellige datakilder (personer, situationer osv.), datatyper (f.eks. modaliteter som musik versus gestik), anvendelse af forskellige metoder (interviews versus observation) og/eller teorier.

Hvor der blandt kvalitative forskere er enighed om det hensigtsmæssige i *data*-triangulering, fordi det modsvarer materialets binding til sin kontekst (Silverman 1993), er der mere blandede opfattelser af de andre former for triangulering. Lincoln og Guba nævner muligheden for *metode*-triangulering ved for eksempel at sammenstille data opnået gennem observation med data fra interviews. Dette kritiseres af Silverman (ibid.), som pointerer, at forskellige metoder har forskellig epistemologi og derfor snarere kan perspektivere end validere et materiale. Som det fremgår af afsnit 5.5.3 genererer observation og interview således meget forskellige vidensformer, der ikke uden videre kan siges at validere hinanden. Triangulering ved hjælp af flere *forskere* kan ske via forskerteams (se senere), men giver omvendt ikke mening i kvalitativ forskning, hvis der er tale om et design, der udvikler sig gennem forskningsprocessen, eller hvis dets udformning afhænger af en særlig interaktion mellem forsker og fænomen (Lincoln & Guba 1985). Endelig er der *teoretisk* triangulering, som af flere kvalitative forskere, her iblandt Lincoln og Guba, afvises blankt som valideringsmetode; “facts are... theory-determined; they do not have an existence independent of the theory within whose framework they achieve coherence” (Lincoln & Guba 1985) s.307. Hvis et faktum verificeres af to forskellige teorier, skyldes det derfor ifølge Lincoln og Guba, at teorierne ligner hinanden. Det er klart, at viden der er fremkommet for

eksempel gennem et kvalitativt interview (f.eks. klientens holdning til musik) ikke meningsfuldt kan *verificeres* af en given musikvidenskabelig teori, selvom denne eventuelt kan perspektivere den. Omvendt finder jeg det vigtigt med den danske videnskabsteoretiker K.B. Madsen at skelne mellem teorier, der er knyttet til *dataplanet*, det vil sige teorier, der indeholder beskrivelser af konkrete observationer samt abstrakte, empiriske generaliseringer, til forskel fra teorier alene knyttet til et *hypotese-* eller *metaplan* (Madsen 1987). Store dele af kapitel 2, 3 og 4 er forskning og teoridannelse på dataplanet, hvorfor en vis overførsel af viden mellem dem er mulig. Jeg vender tilbage til anvendelse af anden faglitteratur og forskning i afsnit 5.6.2.

Hvor validiteten kan forekomme svag i kvantitative studier (hvordan ved man for eksempel, at de mange scorede adfærds-kategorier tilsammen siger noget om barnets *evne til at kommunikere?*) er reliabiliteten som regel høj (flere er kommet frem til samme scoringer). Ifølge Silverman forholder det sig omvendt med kvalitativ forskning.

“Qualitative researchers can no longer afford to beg the issue of reliability. While the forte of field research will always lie in its capability to sort out the validity of propositions, its results will (reasonable) go ignored minus attention to reliability. For reliability to be calculated, it is incumbent on the scientific investigator to document his or her procedure” (Kirk og Miller her citeret fra Silverman 1993, s.146).

Her forstås reliabilitet altså som andres mulighed for at forstå kategoriseringen/analysen ud fra grundige beskrivelser af materialets kontekst og forskerens forforståelse, fokus og procedurer, også kaldet 'thick description' (Geertz 1973). Målet er ikke, at en anden person kan nå frem til det samme resultat alene ved hjælp af kendskab til materiale og kontekst, men at det skal være muligt at følge forskerens konkrete valg i processen og dermed vurdere, om og i givet fald hvordan resultaterne (kategorierne osv.) kan overføres til andre sammenhænge (Lincoln & Guba 1985).

I det følgende opridses forskellige måder at indkredse validering og reliabilitet i kvalitativ forskning. Gennemgangen konkretiserer samtidig, hvordan jeg har anvendt de forskellige tiltag i min analyse af de udvalgte sekvenser. Det skal dog pointeres, at jeg i selve forskningsprocessen først og fremmest har opfattet procedurerne som *forskellige måder at gribe analysen an på*, det vil sige opfattet dem som redskaber til bearbejdning og perspektivering snarere end som valideringsredskaber. Samtidig har jeg dog hele tiden haft en 'modtager' i tankerne i forhold til, hvordan jeg kunne fremlægge materialet og navnlig mikroanalyserne, så de var forståelige for andre. (Dette skyldes dels materialets 'flygtige' natur, dels at videooptagelserne ikke kan vedlægges på grund af etiske aftaler om offentliggørelse.)

Endelig er det vigtigt at pointere, at det meste litteratur om kvalitativ forskningsmetode angår undersøgelser af meningsaspektet i *verbale* udsagn, mens der her er tale om kvalitativ observationsforskning med fokus på delvist implicite *handlingsmønstre*. Som det fremgår af afsnit 5.5.3 er der tale om to meget forskellige vidensformer, hvorfor nogle af procedurerne ikke kan anvendes direkte i forhold til dette materiale. Omvendt har de inspireret mig til en række perspektiverings-procedurer af

materialet og analyserne, hvilket præsenteres nedenfor.

5.6.1 Transskription og verbal beskrivelse af tolkede sammenhænge

Produktion og anvendelse af transskriptioner er i sig selv en vigtig forskningsproces, der indebærer tætte, gentagne iagttagelser af optagelser, og som ofte fremmer opmærksomheden på træk, der i første omgang blev overset (Silverman 1993). Transskriptioner kan samtidig fungere som validering (andre kan følge, om man undersøger det, man siger, man undersøger) og reliabilitet (andre kan følge kategoriseringen ud fra helheden af materialet).

I forbindelse med reliabilitet pointerer Silverman (ibid.), at det er vigtigt, at forskeren ikke blot videregiver ekstrakter af det observerede materiale, men sørger for at *hele materialet*, der indgår i undersøgelsen, er til at få fat på i form af optagelser eller transskriptioner. Et sådan 'krav' kan dog diskuteres af såvel etiske som praktiske grunde, navnlig hvis undersøgelsesfeltet for eksempel er flere års terapiforløb! Omvendt har Silverman naturligvis ret i at pointere, at (blandt andet) transskription kan sikre forskeren mod kun at få bearbejdet de dele af materialet, der bekræfter en eventuel hypotese (se negativ-case analyse, afsnit 5.6.4).

I praksis transskriberer man næppe alene på grund af valideringsspørgsmålet. Transskription opfatter jeg således først og fremmest som et forskningsredskab, der *samtidig* kan indvie andre i (1) materialet som sådan, (2) forskerens opfattelse af det 'væsentlige' ud fra, hvor fokus ligger i transskriptionen (ingen transskriptioner har det hele med, transskriptioner af interviews har for eksempel sjældent prosodien med, osv.), og endelig danner transskriptioner (3) en kontekst om de fundne kategoriers eller eksemplers placering og sammenhæng med resten af materialet, og herunder om og hvordan de eventuelt kan overføres til andre situationer, jævnfør 'thick description' (se forrige afsnit). Om det sidste præciserer Lincoln og Guba:

“It is, in summary, *not* the naturalist's task to provide an *index* of transferability; it *is* his or her responsibility to provide the *data base* that makes transferability judgements possible on the part of potential appliers” (Lincoln & Guba 1985, s.316, forfatternes kursiveringer).

Det er en illusion at tro, at transskriptioner er fuldkomne eller korrekte (Silverman 1993), da der altid er tale om en oversættelse af fænomener fra et medie til et andet. Ifølge Kvale, kan man konstatere store forskelle, når to mennesker bliver bedt om at transskribere det samme interview, selv om der kun er tale om en oversættelse fra det talte til det skrevne ord (Kvale 1996). I forhold til transskription af ikke-verbalt materiale er problemet langt større. Sproget er ikke særlig præcist i forhold til at beskrive nonverbal kommunikation (Hirsbrunner, Frey et al. 1987), og ingen notationssystemer kan fuldt ud gengive musikkens udtryk, frasering, klangfylde osv. - og da slet ikke, når der er tale om musikterapiimprovisationer.

Derfor er det vigtigt først og fremmest at opfatte transskriptionen som et redskab, der kan skabe et overblik over et hændelsesforløb. Navnlig, når der som her, er tale om musik, gestik og mimik, der

forløber så hurtigt, at det kræver langsomme gengivelser, for at man kan opfatte og fastholde rækkefølgen mellem hændelserne, som for eksempel; først et begyndende smil, så et slag på trommen, så løftes blikket mod terapeuten, som begynder at smile, osv. Som den danske komponist og musikterapeut Carl Bergstrøm-Nielsen således pointerer, er fordelene ved at lave en grafisk oversigt over musikken, at man kan udforske fænomenerne *i sit eget tempo* (Bergstrøm-Nielsen 1999a).

“..within the visual medium things are seen by the eye at your own pace, allowing you to go into details, to have an overview and to reflect as you like, whereas tapes and tape excerpts must be heard in real time” (Bergstrøm-Nielsen 1999a, s.946).

I den forbindelse skelner jeg mellem (1) *transskription* af samtale (v.h.a. ord), af gestik (v.h.a. beskrivelser), af musik (v.h.a. noder og grafik) og (2) *beskrivelser* af situationer, kvaliteter og sammenhænge (barnet ser ud af vinduet, fordi der står nogle håndværkere). De sidste bliver automatisk mere tolkende - og skal også være det for at give mening, jævnfør Geertz's eksempel (afsnit 5.5.2), hvor et blik med øjet beskrevet alene som 'adfærd' ikke gør læseren meget klogere i forhold til, hvad der reelt foregår mellem de observerede. På musikkens område påpeger Ruud tilsvarende, at det er endog meget svært at høre lyd som sådan uden at inddrage det semantiske aspekt. Snarere høres (tolkes) lyd som henholdsvis kold, varm, mørk, lys, stor, lille, metallisk osv. (Ruud 1990).

Konkret har jeg lavet en detaljeret transskription af såvel det musikalske som det 'visuelle' materiale som udgangspunkt for mikroanalyserne i del III (proceduren uddybes i indledningen til transskriptionshæftet, bind III). Dernæst er hændelserne beskrevet verbalt i en 'horisontal' analyse, der også rummer tolkninger af mulige interaktionelle sammenhænge, hvilket uddybes i kapitel 8, del III.

5.6.2 Anden faglitteratur og forskning

Kvalitativ forskning er beskrevet som grundlæggende induktiv, mest ekstremt pointeret i den oprindelige formulering af 'Grounded Theory', hvor Glaser og Strauss påpegede, at kategorier (mønstre osv.) *alene* skulle komme fra induktive analyser af materialet selv og ikke deduktivt med afsæt i teorier (Glaser & Strauss 1967). Siden er der blevet sat grundigt spørgsmålstejn ved dette standpunkt, således skriver Strauss og Corbin i en oversigt på området ca. 30 år senere:

“..Glaser and Strauss overplayed the inductive aspects. Correspondingly, they greatly underplayed both the potential role of extant (grounded) theories and the unquestionable fact (and advantage) that trained researchers are theoretically sensitized” (Strauss & Corbin 1994, s.277).

Der er flere aspekter i dette. Logisk set bunder al analyse og tolkning i en 'viden', hvilket umuliggør ideen om at nærme sig et materiale uden en teoretisk indfaldsvinkel. Desuden virker det besynderligt ikke at anvende den viden, der allerede findes på et givent område. Som litteraturgennemgangen i kapitel 2 og 4 viser, har spædbarnsforskningen for eksempel beskrevet nogle samspilsformer, der kan genfindes i musikterapeutiske samspil, og som det måtte fremgå af kapitel 3, kræves der viden om

såvel autisme som den normale udvikling for at kunne analysere samspil med børn med autisme.

Omvendt er målet med kvalitativ forskning at finde og beskrive *nye* fænomener eller mønstre i materialet, snarere end at analysere det deduktivt ud fra foruddefinerede kategorier som i den kvantitative metode, hvilket blandt andet var baggrunden for Glaser og Strauss' pointering af den induktive proces. Fremfor en enten-eller holdning finder jeg det meningsfuldt at anvende abduktionsmetoden, der tager afsæt i empiriske data ligesom induktion, men omvendt ikke afviser teoretiske forforståelser jævnfør deduktion. Ifølge Alvesson og Sköldbberg anvendes abduktion i realiteten i langt de fleste case-baserede undersøgelser, ligesom den for eksempel anvendes ved medicinsk diagnosticering.

Abduktion... “innebär att ett (ofta överraskande) enskilt fall tolkas med ett hypotetisk övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga. (...) Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (dvs. det föreslagna övergripande mönstret)” (Alvesson & Sköldbberg 1994, s.42).

Gennem abduktion kan man således udforske en lille datamængde på en forholdsvis dybtgående måde, fordi denne perspektiveres teoretisk. Siden kan analysen 'verificeres' gennem inddragelse af nye iagttagelser eller eksempler, ligesom også teorien kan ændres gennem 'kontakten' med empirien. Abduktionsprocessen kommer dermed til at minde om den hermeneutiske erkendelsesproces (Alvesson & Sköldbberg 1994).

Konkret har der netop været tale om en cirkulær proces, hvor analyserne af materialet er foregået sideløbende med læsning af faglitteratur. Datamaterialet har derved styret den valgte litteraturpræsentation (kapitel 2, 3 og 4), ligesom litteraturen har præget og perspektiveret den endelige analyse og tolkning.

5.6.3 Mønstre og temaer i materialet

Genstandsfeltet for kvalitativ observationsforskning er implicite vidensområder hos deltagerne af en kultur (Silverman 1993). Udgangspunktet for analysen er som regel hverdagssituationer eller gentagne begivenheder (Adler & Adler 1994), hvorfor det er vigtigt at sikre sig, at den situation, man observerer, er typisk.

Interessen retter sig mod mønstre eller temaer, fordi disse kan sige noget væsentligt om det undersøgte (Lincoln & Guba 1985; Adler & Adler 1994). Har man således fundet en bestemt interaktionsform mellem to mennesker, kan undersøgelse af lignende eller beslægtede interaktionsformer afsløre, om der danner sig et gentaget interaktionsmønster eller om den pågældende interaktionsform er unik.

Et mønster kan dermed opfattes som en form for *generalisering*, men da mønstre kan dannes på såvel mikro- som makroplan, er generaliserbarheden helt afhængig af analyseniveauet. Er der for eksempel tale om et specifikt interaktionsmønster mellem en dreng med autisme og en musikterapeut, kan man ikke i 'validerings' navn kræve, at det fundne mønster skal kunne generaliseres til interaktioner

mellem andre autistiske børn og musikterapeuter! Omvendt er det af interesse for musikterapifaget, om der er visse *overordnede interaktionsmønstre*, der går igen fra forløb til forløb indenfor samme klientgruppe, endsiige om arten af disse er specifik for musikterapien eller genfindes overalt i børnenes interaktion med omverden.

Der kan således være tale om generaliserbarhed indenfor en bestemt situation eller relation, eller der kan være tale om generaliserbarhed på tværs af forskellige situationer eller forskellige personer/-relationer. Overførsel i tid og sted er en valideringsform, der ofte nævnes i kvalitativ forskning (Lincoln & Guba 1985; Adler & Adler 1994), men denne giver naturligvis kun mening i forhold til fænomener, der kán generaliseres. Desuden er det vigtigt med Bruscia at pointere, at relativ hyppighed *ikke er et kriterium* for viden i kvalitativ forskning:

“Higher frequency is not necessarily stronger evidence of fact than lower frequency and conversely, lower frequency is not necessarily weaker evidence. Thus relative frequency does not determine facticity and probability of occurrence does not determine the significance of a fact” (Bruscia 1998b, s.185).

Selvom gentagne interaktionsmønstre angiver, at der er tale om noget centralt i materialet, fordi de henviser til deltagerens egne (implicite) ordningssystemer, kan et *brud på dette mønster* være langt mere signifikant for deltagerne end gentagelsen. Ifølge kulturanalysen (se 5.5.2) er fundne mønstre og rutiner i materialet således rammesættende for fortolkningen, fordi de gør det muligt at observere og perspektivere brud på dem (Rasmussen 1997).

Omsat til musik danner identifikationen af gentagne motiver, temaer osv. baggrund for at kunne identificere variationer (figur) - både for deltagerne selv og for observatøren af samspillet. Tilsvarende er det navnligt i bruddet med deltagerens forventninger (overraskelsen), at det er muligt at observere tegn på en forventning hos dem. (Her ses en tæt forbindelse til Meyers informationsteoretiske definition af musikalsk mening som en balance mellem forventning og brud på denne, jævnfør afsnit 2.4).

Konkret har jeg først lavet en *sammenlignende analyse* 'på tværs' af de udvalgte sekvenser (del II). Dernæst følger tre mikroanalyser (del III), som dels består af en horisontal analyse, hvor de forskellige interaktionsformer angives *i deres rette temporale sammenhæng i handlingsforløbet*, og dels en vertikal analyse, hvor interaktionerne sammenlignes *'på tværs' af materialet*, hvorved gentagelser fremtræder som temaer og mønstre.

I kvalitativ forskning er det som regel kun det vertikale perspektiv, der præsenteres som forskningsresultat, for eksempel som 15 kategorier af 'meningsfulde øjeblikke' i Dorit Amirs forskning (1992). Dette hænger sammen med, at det sjældent er væsentligt, hvór i interviewforløbet eller datamaterialet den pågældende mening er fremkommet - med mindre der netop er fokus på processen i meningsproduktionen. Modsat er processen og det temporale aspekt essentielt i musikterapeutiske interaktioner,

hvorfor jeg finder det vigtigt at angive den temporale placering af den enkelte interaktion i forløbet som kontekst for tolkningen af dens betydning.

5.6.4 Negativ case-analyse

I sin gennemgang af kvalitative forskningsmetoder påpeger David Silverman, at meget af den kvalitative forskning er præget af, at forskeren kun udvælger nogle få eksempler eller anekdoter i datamaterialet og udelader dele af materialet, der eventuelt kunne pege i andre retninger (Silverman 1993). Som modvægt kan forskeren gennemgå sit materiale og løbende redefinere sin hypotese, indtil den gælder for hele materialet, kaldet den 'negative case-analyse' (Lincoln & Guba 1985; Silverman 1993).

“The object..is continuously to refine a hypothesis until it accounts for *all known cases without exception*” (Lincoln & Guba 1985,s.309, min kursivering).

“Thus negative case analysis eliminates all 'outliers' and all exceptions by continually revising the hypothesis at issue until the 'fit' is perfect” (Lincoln & Guba 1985, s.312).

Det er klart, at man ikke blot kan udelade de dele af materialet, der ikke lige passer til det, man ønsker at vise! Det er dog langt fra al kvalitativ forskning, hvor den negative case-analyse kan gennemføres meningsfuldt, da den tilsyneladende er forbundet med generering af hypoteser, der kan *af- eller bekræftes*. Således henviser Lincoln og Guba til anvendelsen af den negative-case analyse i forhold til afprøvning af hypoteser af typen; “All members of Class X have characteristics A, B, and C” (Lincoln & Guba 1985, s.309), eksemplificeret på følgende måde; 'alle børn med indlæringsvanskeligheder vil have adfærdsproblemer i skolen, have en ujævn intelligensprofil og være dårligt socialt tilpasset'. Bortset fra, at jeg mener, at kvantitative forskningsmetoder er bedre til at be- eller afkræfte en så 'normativ' hypotese sammenlignet med den negative case-analyse (!), så viser eksemplet den nære sammenhæng mellem denne kvalitative valideringsmetode og hypoteseudvikling.

I forhold til *beskrivende* (video-)observationsforskning, hvor målet er at finde begreber for fænomener eller implicitte mønstre, der optræder i det observerede, er det straks sværere at se, hvordan metoden kan anvendes. Her virker det netop naturligt, at udvælge 'gode' eksempler på det, der undersøges, da de jo dels skal anskueliggøre noget, der ikke har været beskrevet før, og dels tager udgangspunkt i (gentagne) hverdagssituationer. Hvis der desuden er tale om mikroanalyser, er det umuligt ikke at udvælge sit materiale nøje. Daniel Stern begrundede engang dette på følgende måde: “When the robber wants money, he goes to the bank, because that's where the money are!” (Stern, citeret efter hukommelsen³⁸).

Da Stern et al. for eksempel undersøgte affektiv afstemning hos spædbørnsmødre (se afsnit 2.3.2), optog de 10 eksempler på mor-barn samspil, analyserede dem kvantitativt og interviewede bagefter

³⁸ Daniel Stern på NorFA-kursus for nordiske musikterapeutforskere, Gl. Vrå slot, 1996.

hver enkelt mor kvalitativt med udgangspunkt i fælles gennemsyn af udvalgte sekvenser, hvor hun forholdt sig til sit barns affektive udtryk (Stern, Hofer et al. 1985). Her ville det næppe give mening at kræve, at de skulle inddrage 'alle kendte eksempler uden undtagelse' i materialet (jævnfør ovenstående citat fra Lincoln og Guba), da undersøgelserne skulle vise, AT affektiv afstemning eksisterer, samt HVORI den består, og AT den kan forbindes med betydning for barnets affektive udvikling. Det sidste er en *teoretisk hypotese* knyttet til Sterns udviklingsteori og skal altså trianguleres i forhold til andre teorier og/eller empiriske undersøgelser. Dette er gjort i 'Barnets Interpersonelle Univers' (1985/1991), som Stern siden har revideret på baggrund af andre forskeres kritik samt ny forskning på området (Stern 1985/2000).

Der er dog visse principper fra den negative case-analyse, som jeg mener kan overføres til beskrivende observationsforskning. I *mikroanalyser* opstår der således løbende små og lokale 'hypoteser', der kan af- eller bekræftes ved at gennemse materialet igennem netop dén indfaldsvinkel. I analyseprocessen spørger man således uvægerligt sig selv, om dette eller hint ikke kunne være et eksempel på netop det modsatte, eller om eksempler på det modsatte ikke netop afviser dette eksempels sandsynlighed, hvilket uddybes i kapitel 8, del III.

I forhold til beskrivelser af mere overordnede mønstre og temaer i materialet, mener jeg derimod, det giver mening, at ændre fokus fra negative til *perspektiverende eksempler*. Det vil sige inddrage eksempler, der både rummer ligheder og forskelle fra det undersøgte og *derfor* kan perspektivere de fundne mønstre eller temaer, hvilket eksemplificeres i kapitel 6, del II. I Stern et al.'s eksempel perspektiveres affektiv afstemning således af situationer, hvor moren bevidst søger at ændre på spædbarnets humør ved for eksempel at opmuntre eller berolige det, kaldet affektiv omstemning (Stern 1985/1991).

5.6.5 Forskerteam og 'peer debriefing'

Med 'peer debriefing' sigter Lincoln og Guba på en ikke-involveret fagpersons gennemgang af forskerens analyse, for dels at få aspekter frem, som ellers ville forblive implicite i forskerens egne tanker, og dels at finde aspekter i analysen, der tyder på tolkningsmæssig ensidighed (bias) hos forskeren (Lincoln & Guba 1985). Inddragelse af forskerteams kan både have denne rolle, men kan også bestå af et panel af fagfolk, der bidrager til dataindsamlingen eller analysen.

Indenfor den kvalitative musikterapiforskning er det navnlig tyske musikterapeuter, der har udviklet denne indfaldsvinkel metodisk til bearbejdning af data. For eksempel har Mechtild Langenberg sammenholdt en klients beskrivelse af musikken fra en terapisesession med sine egne terapeutbeskrivelser og desuden fået fire andre til at lytte til musikken med henblik på at inddrage forskellige perspektiver på dette materiale (Langenberg, Frommer et al. 1996). I endnu højere grad har de morfologiske musikterapeuter med Rosemarie Tüpker i spidsen udviklet en fast procedure med et forskerteam på 4-6 personer, der i fællesskab gennemlytter, beskriver og bearbejder musikalsk materiale fra musikterapisesessioner med henblik på en såkaldt 'kontrolleret subjektivitet' i forskningsprocessen (Tüpker 1988/1996; Tüpker 1990).

Det er klart, at flere øjne på det samme materiale, kán sikre forskningen en større grad af pålidelighed. I kvalitativ forskning taler man således om intersubjektivitet, når flere personer er enige om en tolkning (en markant anderledes anvendelse af begrebet end blandt udviklingsteoretikere!). Spørgsmålet er så, om enighed *i sig selv* validerer forskningsresultater. Både Smeijsters og den amerikanske musikterapeut Kenneth Aigen pointerer således, at det er mere frugtbart at inddrage forskellige tolkninger som udtryk for de forskellige perspektiver, *der kan findes i materialet*, fremfor at udelukke beskrivelser og analyser, man ikke kan opnå intersubjektivitet omkring (Aigen 1996; Smeijsters 1997).

“Yet, it would be a mistake to assume that the idea of using a panel is to reduce potential subjectivity by seeking a consensus to arrive at the one 'true' description. The purpose of utilizing multiple perspectives is to generate multiple descriptions or constructions and to examine each as valuable in its own right” (Aigen 1996, s.27).

De kritiske spørgsmål er altså, (1) om *enighed* mellem flere i sig selv validerer analysen, (2) om *forskellige perspektiver* skyldes forskerens bias eller uvidenhed eller (3) om forskellige perspektiver afspejler, at det fænomen, der udforskes, er *flertydigt*. Svarene på disse spørgsmål må nødvendigvis afhænge af den enkelte situation, emnet osv. (se næste afsnit om deltager-tjek).

Konkret har jeg modtaget faglig feedback, navnlig i form af vejledning og i forbindelse med præsentationer på halvårslige Ph.D.-seminarer på musikterapiforskerskolen, Aalborg Universitet. Desuden har jeg inddraget musikterapeut-deltagerne i perspektivering af analyserne, hvilket beskrives nedenfor.

5.6.6 Deltager-tjek

Deltager-tjek er beslægtet med inddragelse af forskerteams og 'peer debriefing', men i stedet for fagfolk er det de mennesker, hvis handlinger eller meninger forskningen har taget udgangspunkt i, der inddrages i at tjekke forskerens transskriptioner, analytiske kategorier, tolkninger og/eller konklusioner (Lincoln & Guba 1985). Da jeg har anvendt denne procedure i udstrakt grad, samtidig med at den indeholder en række uafklarede problemfelter, får dette afsnit en mere diskuterende karakter end de forrige.

Lincoln og Guba opidser en række fordele ved deltager-tjek, herunder (1) at det giver mulighed for at få at vide, om der ligger en *intentionalitet* bag handlingen eller det sagte, (2) at det giver deltageren mulighed for at *rette fejl i faktaoplysninger* og sætte *spørgsmålstegn ved de tolkninger*, der opfattes som forkerte, (3) samt naturligvis at *tilføje nyttige informationer* i forhold til det præsenterede materiale. Det pointeres dog, at forskeren ikke er bundet til at imødekomme enhver kritik men naturligvis skal lytte til den og vurdere baggrunden for den (Lincoln & Guba 1985).

Den norske musikterapeut Brynjulf Stige anvender en omfattende deltager-tjek-procedure i forbindelse med kvalitative forskningsinterviews af klienters erfaring og oplevelse af musik. Efter hvert interview transskriberer han det, så klienten kan gennemlæse og kommentere transskriptionen i det følgende interview (Stige 2001). Da Stige ønsker at undersøge klientens *meninger* (konstruktioner) er det klart, at han må sikre sig at have forstået disse ret, og samtidig giver proceduren klienten lejlighed til at

uddybe sine holdninger.

Modsat forskningsinterviews er der i kvalitativ (video-)observation tale om at afdække ofte *implicitte* handlingsmønstre eller viden. Derfor finder jeg det ikke på samme måde meningsfuldt, at de observerede skal 'tjekke' forskerens analyse, navnlig ikke den del, der beskriver de interagerendes indbyrdes ansigtsudtryk, spillegestik osv. Som deltager i en interaktion observerer man jo netop *ikke* sit eget ansigt! Omvendt er gentagne interaktionsmønstre i hverdagssituationer eller rutiner sjældent helt ubevidste og kan fremkaldes som en art 'tavs' viden, deltagerne ikke vidste, de havde, men som kan blive eksplicitte i det øjeblik, forskeren peger på dem.

Hvis man gennem deltager-tjek ønsker kendskab til de interagerendes intentioner, sådan som Lincoln og Guba pointerer, er det vigtigt at holde sig klart, at epistemologien minder om den, der genereres gennem kvalitative forskningsinterviews, det vil sige, at der er tale om en meningskonstruktion (se afsnit 5.5.3). Som Hinde påpeger (i en anden sammenhæng), tager man nemt fejl af egne intentioner, lader sig styre af noget andet end man tror eller begynder at konstruere sine intentioner retrospektivt (Hinde 1979). Derfor vil jeg mene, at deltagerne beskrivelser af egne intentioner kan *tilføre analysen et perspektiv*, der i nogle tilfælde kan 'forklare' adfærden, men som ikke i sig selv kan siges at validere det fundne.

I relationen mellem forskeren og deltagerne er der desuden et aspekt ved deltager-tjekket, jeg ikke har set påpeget noget sted i den kvalitative forskningslitteratur, nemlig, at forskeren præsenterer en analyse, der ofte har været længe undervejs, er meget detaljeret, og som udgør en sammenhængende (teoretisk) konstruktion. Når deltageren derfor hører/læser forskerens analyser af for eksempel egne *implicitte* handlingsmønstre, kan det være endog meget svært *ikke* at lade sig overbevise af argumentationen. Derfor mener jeg, at deltager-tjekket først og fremmest kan bruges til at sikre forskeren mod større fejltagelser, mens det omvendt ikke sikrer mod drejninger af materialet, sådan som navnet *deltager-tjek* antyder.

Deltagerne i min undersøgelse er specielle ved, at den ene part, børnene, ikke på nogen måde kan bidrage med deltager-tjek, mens den anden part, musikterapeuterne, er fagfolk i aktion og derfor fungerer både som deltagere og som 'forskerteam'. Da musikterapeuter desuden er *professionelle 'interaktions-skabere'*, kan man formode en relativ høj grad af bevidsthed om overordnede interaktionsmønstre og intentioner. Omvendt vil detaljerne sjældent være bevidste, da musikterapeuter jo som alle andre dels ikke ser sin egen mimik og gestik, dels ikke har chance for at opfange hele den strøm af samtidige handlinger, som en interaktion består af, og endelig kan have blinde pletter!

Indenfor den kvalitative musikterapiforskning har såvel Smeijsters som Aigen forsket i andre musikterapeuters arbejde og i den forbindelse inddraget deltager-tjek som valideringsmetode. Smeijsters taler om 'intrateam member checking', hvor en musikterapeut, en observatør af musikterapien samt Smeijsters selv (forsker) gensidigt kritiserer hinandens tolkninger (Smeijsters 1997). Aigen forsker tilsvarende i kollegers arbejde, hvilket han pointerer kan være en hæmsko i forhold til hensynet til de

kollegiale og venskabelige forhold. Samtidig skaber de venskabelige bånd den tryghed, der gør, at han overhovedet kan iagttage arbejdet samt få et vist vidensniveau ud af et deltager-tjek med musikterapeuterne (Aigen 1996). Balancen er hårfin, for på den ene side får ingen lov til at observere og forske i *terapi*forløb uden tillid mellem forsker, musikterapeut og klient (eller forældre), på den anden side er meningen med et deltager-tjek, at deltagerne føler sig frie til at sige deres *uforbeholdne* mening om forskerens arbejde.

Selvom Lincoln og Guba pointerer, at forskeren ikke er bundet til at imødekomme enhver kritik fra deltagerne, så forbinder de præsentationen af forskningsresultaterne for deltagerne som en styrkelse af forskningsresultatets troværdighed, hvorved de henviser til det pragmatiske sandhedsbegreb (Lincoln & Guba 1985). Som jeg påpegede i afsnit 1.3.3, kan dette standpunkt anvendt alene være noget problematisk. Kan de fundne konstruktioner 'bruges' af musikterapeuterne, tyder det naturligvis på, at de dækker noget af betydning for dem (eventuelt ekspliciteret 'tavs' viden), men omvendt kan forskningens troværdighed ikke alene være afhængig af, om deltagerne finder resultaterne genkendelige eller relevante. Eller som Bruscia spørger "When does the researcher determine when to take responsibility for the skepticism of others? Does the failure of an audience to find the research relevant, make the study irrelevant?" (Bruscia 1998b, s.197). Silverman er endnu skarpere og pointerer, at respons fra deltagerne kun er mulig, hvis forskningsresultaterne er forenelige med deltagerens selvbillede. Uanset hvilken form for kvalitativ forskning, der er tale om, mener han ikke, at deltager-tjek kan validere fundne mønstre eller kategorier men snarere skal opfattes som en måde at tilføje endnu et perspektiv til analysen (Silverman 1993).

Det er klart, at forskere, der tager udgangspunkt i interviews af andres *meninger* som for eksempel Stige eller Amir, bliver nødt til at sikre sig, at den interviewede kan genkende sine holdninger i bearbejdningen af materialet. Omvendt bliver det naturalistiske forskningsparadigme pudsigt nok modsagt, hvis deltagerens 'sandhed' altid er rigtigere end forskerens - navnlig hvis forskeren afdækker implicite aspekter i materialet. Der er således et konservativt element i dette sammenholdt med, at målet for kvalitativ forskning er at generere ny viden eller eksplicitere implicit ('tavs') viden.

"The ultimate goal of research is to move us beyond our past and present experiences of a phenomenon to new constructions of what the phenomenon can be when we experience or differently" (Bruscia 1998b, s.193).

I min konkrete anvendelse af denne procedure mener jeg, det giver mening at tale om tre positioner, præsenteret nedenfor. Fremfor at tale om deltager-tjek foretrækker jeg dog samlet at kalde proceduren for deltager-perspektiv.

Deltagerens indsigt. Deltagerne har en indsigt, som forskeren ikke har. Det kan være konkret viden så som alder, hvornår deltagerne lærte hinanden at kende, udviklingen af relationen i overordnede træk eller det kan være holdninger, betydningen af relationen til den anden deltager, osv.

Forskellige perspektiver (gensidig perspektivering). Deltagerne kan perspektivere forskerens beskrivelser og analyser, ligesom deltagerne selv kan blive inspireret af forskerens præsentation. Typisk er det først, når deltagerne bliver præsenteret for analysen af materialet, at de opdager, hvilke oplysninger eller perspektiver, der er vigtige for forskeren at kende som kontekst for analysen. Ofte er det således først, når man finder ud af, hvad den anden ikke ved, at man opdager, at man selv har en viden!

Forskerens indsigt. Endelig er der områder, hvor forskeren har beskrevet ansigtsudtryk, afdækket implicite mønstre osv., som deltagerne ikke selv er bevidste om. Desuden koncentrerer forskeren sig om få velvalgte eksempler og har tiden til fordybelse, analysemæssigt som faglitterært, mens deltagerne jo netop ikke er stoppet op og har fordybet sig i det lille udsnit af dagligdagen.

I forhold til inddragelse af deltagerperspektiv har videooptagelser selvsagt en stor fordel, fordi forsker og deltager kan sidde sammen og kommentere hændelserne, som de forløber, fremfor kun at have deltagerens erindringer sammenholdt med forskerens beskrivelser. Gensyn ved hjælp af videooptagelser har dog fænomenologisk set en ændrende karakter, idet deltagerne ved gensynet netop begynder at betragte sig selv udefra. Der kan således være situationer, som deltageren kan huske blev oplevet på en bestemt måde i situationen, men som ved gensyn bliver betragtet 'med andre øjne'. Begge holdninger perspektiverer materialet.

Konkret har jeg løbende fået respons fra musikterapeuterne men har også arrangeret møder med dem på to forskellige tidspunkter i analyseprocessen. Det første møde fandt sted efter indkredsningen af interaktions-temaerne (del II), hvor jeg fremlagde interaktions-tema-begrebet for de fem musikterapeuter samlet, eksemplificeret med videoklip. Den anden række møder fandt sted efter jeg havde transskriberet de udvalgte sekvenser og foretaget den (første) horisontale analyse af dem (del III). Her mødtes jeg med hver enkelt musikterapeut, hvor jeg dels bad dem beskrive det enkelte interaktions-temas udvikling og dels kommentere min analyse af sekvensen. I den forbindelse gennemgik vi optagelserne gentagne gange og sammenholdt dem med analyserne, indtil alt var uddebateret. Denne procedure var omstændelig, hvert af disse møder varede 6 timer!

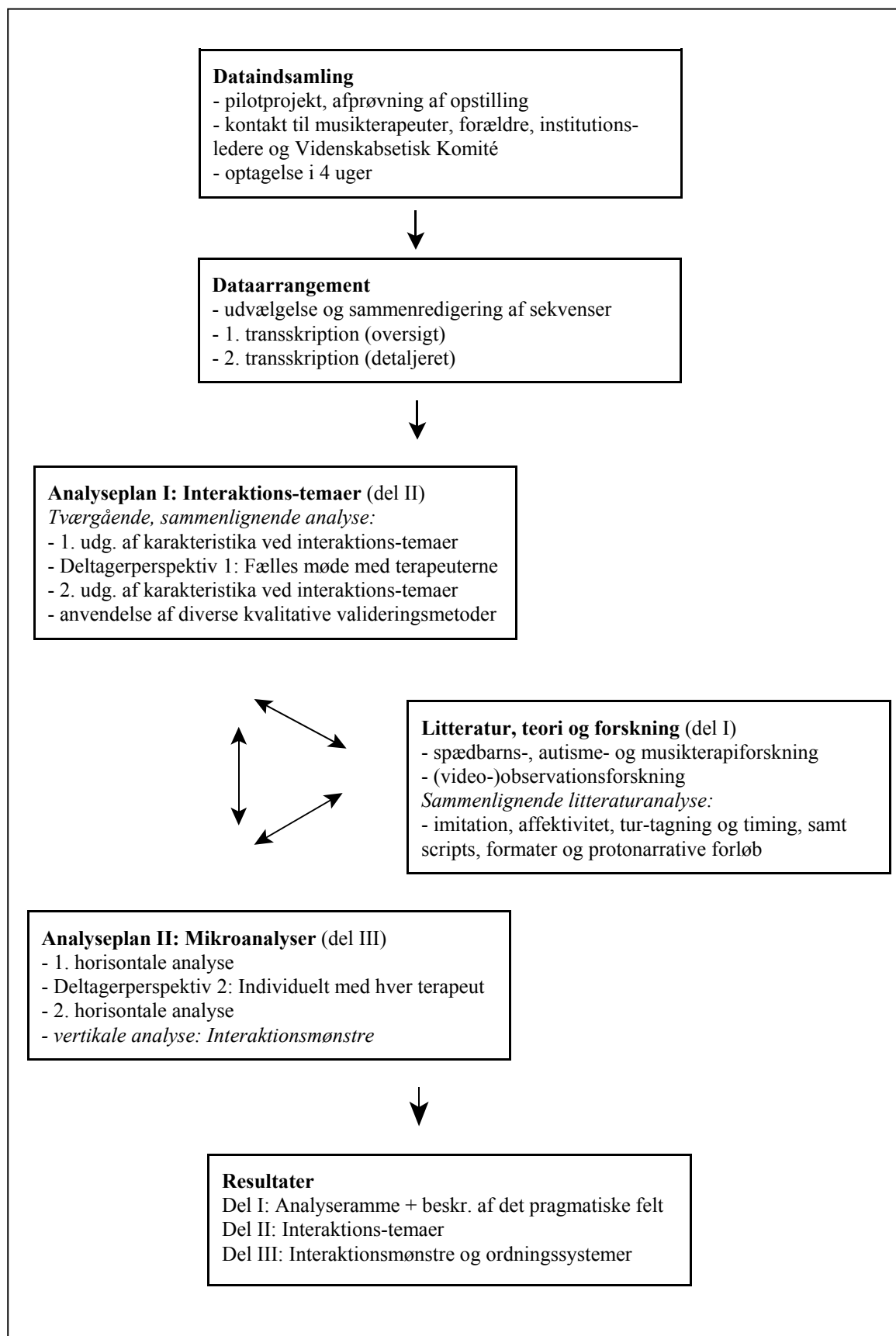
5.7 Oversigt over forskningsforløbet

Hele forskningsforløbet har bevæget sig i en cirkulær proces mellem videomateriale, litteratur og forskellige analysetilgange. Oversigt 5.2 fremstiller de forskellige trin i dette forløb.

Dataindsamlingen og videoredigeringen var nøje planlagt, og interaktions-temaerne som oplevet fænomen viste sig allerede i optagefasen, selvom begrebet 'interaktions-tema' først opstod ½ år senere. Transskriptionerne var ikke oprindeligt planlagt men viste sig snart uundværlige i forhold til at fastholde iagttagelserne og sammenligne dem på forskellige niveauer.

Den endelige udvælgelse og gennemgang af relevant faglitteratur har fundet sted parallelt med analyserne, ligesom de forskellige analysemetoder har udviklet sig trinvis gennem arbejdet med materialet. Det har besværliggjort processen, at der ikke allerede fandtes en analysetilgang, der egnede sig til emne

og datamateriale (jævnfør afsnit 5.2.3), men det betyder omvendt, at analysemetode(rne) hænger nøje sammen med materialet og de muligheder, der ligger i det. (Konkret transskriptions- og analysedesign til mikroanalyserne præsenteres i kapitel 8, del III.)



Oversigt 5.2 Hele forskningsforløbet

Kapitel 6

Interaktions-tema som klinisk fænomen, præsentation

6.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

Del II udgør det første resultat af bearbejdningen af datamaterialet i form af en præsentation af interaktions-temaer som et *klinisk fænomen* i musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser eller autisme. Interaktions-temaerne udgør samtidig en *fortolkningsramme* om mikroanalyserne i del III, hvilket kun omtales kort her.

Del II består af kapitel 6 og 7 og bør læses samlet, idet fænomenet som sådan præsenteres i kapitel 6, mens det diskuteres i kapitel 7 (blandt andet) ud fra dele af litteraturgennemgangen i del I. Navnlig starten af kapitel 6, hvor karakteristika ved interaktions-temaer fremlægges i punktform, kan forekomme postuleret uden resten af teksten, ligesom kapitel 7 ikke giver mening uden kapitel 6.

Kapitel 6 starter med en præsentation af interaktions-temaet som klinisk fænomen samt de karakteristika, der indkredser fænomenet (afsnit 6.2). Herefter beskrives fire eksempler på interaktions-temaer fra datamaterialet (afsnit 6.3), efterfulgt af to perspektiverende eksempler (afsnit 6.4). Kapitlet afrundes med en beskrivelse af forskningsprocessen, der ledte frem til identifikation af interaktions-tema-begrebet, herunder en gennemgang af de kvalitative validerings- eller perspektiveringsmetoder, der blev anvendt i den forbindelse (afsnit 6.5). Kapitlet afsluttes med en kort opsummering (6.6).

6.2 Præsentation af fænomenet 'interaktions-tema' samt dets karakteristika

Som beskrevet i afsnit 5.3.3 resulterede sorteringen af videomaterialet i valg af sekvenser med såvel klinisk som forskningsmæssig værdi, herunder tilgængelighed i forhold til observation. Det, der overordnet karakteriserer disse sekvenser er, at de dels har en personlig karakter og dels bliver gentaget i løbet af hver session og derfor er meget genkendelige. Barn og musikterapeut er således 'tavst' enige om, hvad der skal foregå, samtidig med at der er tale om improvisation, såvel musikalsk som interaktionelt.

På overfladen synes sekvenserne umiddelbart ret forskellige, børnene har jo forskellige forudsætninger, ligesom musikterapeuterne har hver deres personlige og faglige baggrund. Ved sammenligning af sekvensernes *underliggende struktur og funktion* dukker der dog efterhånden nogle klare fællestræk op, der har fået mig til at pege på "interaktions-temaer" som et klinisk fænomen i musikterapi med denne klientgruppe. Med den første del af ordet, *interaktion*, ønsker jeg at præcisere det handlingsmæssige aspekt i musikterapeutiske samspil mellem barn og musikterapeut, mens *tema* skal

forstås som området for denne samhandling. Der er ikke tale om temaer i musikvidenskabelig forstand, men om musikalske figurer og bevægelsesmæssige strukturer, der er vævet sammen i et tema for samhandling. (For at undgå forvirring, præciseres det fremover i teksten, når der menes et egentligt musikalsk tema.)

Oversigt 6.1 præsenterer i punktform fire generelle karakteristika ved de fundne interaktions-temaer. Hvor de første to punkter beskriver, hvad et interaktions-tema er, og hvordan det udvikles, indkredser de to sidste punkter dets funktion eller betydning i samspillet mellem barn og musikterapeut. I det følgende afsnit uddybes disse karakteristika yderligere, efterfulgt af konkrete eksempler på interaktions-temaer.

Hvad og hvordan:

1. Interaktions-temaet er bygget op omkring en bestemt musikalsk grundfigur (f.eks. et rytmisk motiv eller et break), der *gentages og varieres* afhængig af barnets evne til at opfange eller skabe et varieret udtryk. Til interaktions-temaet er der ofte knyttet en bestemt bevægelse, gestik eller mimik, der er lige så grundlæggende for samspillet, som den musikalske figur.
2. Interaktions-temaet er fremkommet gennem improvisation mellem barn og musikterapeut over en vis tidsperiode og er under stadig udvikling. Skønt strukturen i sig selv er enkel, er interaktions-temaet præget af samarbejdet mellem barnet og musikterapeuten og har derfor fået en personlig udformning. Således vidner interaktions-temaet om en *fælles (implicit) interaktions-historie*, de begge har sat deres præg på.

Betydning for samspillet:

- A: På grund af den fælles opbyggede interaktions-historie har såvel barn som musikterapeut nogle *forventninger* til samspillet. Det kan være på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan. Herved kan *afvigelser* fra det forventede opfattes af den anden part, hvilket betyder at det er muligt at opfatte humor, spændingsopbygning, overraskelse, drilleri, frustration, modvilje osv., afhængig af barnets intersubjektive udvikling.
- B: Grundlæggende gør interaktions-temaet det nemmere for barnet at handle socialt - vel at mærke på en måde, så musikterapeuten opfatter det. Derved kommer musikterapeutens reaktioner i højere grad til at matche barnets udspil, hvilket på sin side øger barnets muligheder for at forstå dem. Således skaber interaktions-temaet en fælles ramme om samspillet, der gør det lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som meningsfulde, hvilket fremmer de sociale eller affektive nonverbale cues, der får *interaktions-kæden til at fortsætte*.

Oversigt 6.1 Karakteristika ved de fundne interaktions-temaer

6.2.1 Uddybning af de beskrevne karakteristika

Sekvensen med interaktions-temaet bliver gentaget i hver session og som regel på nogenlunde samme

tidspunkt i løbet af sessionen. Ofte ligger sekvensen i starten af sessionen, fordi barnet starter med at gå hen til det pågældende instrument, hvor interaktions-temaet udspiller sig. Men uanset hvem der tager initiativ, er barn og musikterapeut tydeligvis enige om de ydre rammer for det, der skal ske, og hvordan det skal ske. For eksempel kravler drengen kaldet Mikael (se oversigt 5.1) *uden opfordring* op i en trampolin og *venter* på, at musikterapeuten Kirsten^T går igang med at spille på klaveret, *inden* han begynder at hoppe.

Som det fremgår af punkt 1, er samspillet bygget op omkring nogle enkle musikalske grundfigurer, der varieres afhængig af barnets evne til at opfange eller skabe variationer. Hermed henvises der ikke til særskilte musikalske evner, men mere generelt til barnets mentale evne til at kapere forandringer. En tolerance, der kan være meget begrænset hos børn med betydelige funktionsnedsættelser og i ekstrem grad hos børn med autisme (jævnfør kapitel 3). Enkeltheden i interaktions-temaets musikalske opbygning medfører, at barnet på én gang har mulighed for at lave små variationer (dynamisk, tempomæssigt eller rytmisk) og samtidig nemt kan finde tilbage til grundformen (grundmotivet). Jeg vurderer således, at *de musikalske grundfigurer skaber en fælles base, hvortil de begge kan vende tilbage*: Barnet, hvis variationsmængden bliver for stor, angstvækkende eller uforståelig, og musikterapeuten, hvis samspillet begynder at 'falde fra hinanden'.

Ud over de musikalske grundfigurer er der ofte knyttet handlinger til interaktions-temaerne, der gentages på samme måde som de musikalske figurer. Det kan være en bestemt bevægelse (f.eks. at barnet hopper i en trampolin), en bestemt gestik (at barn og terapeut skiftevis stryger hinanden over kinden) eller en bestemt mimik (at terapeuten ser overrasket ud i forbindelse med et musikalsk break). Disse handlinger er en *fast bestanddel af interaktions-temaerne*, der varieres ligesom de musikalske figurer. Der er således eksempler på, at børnene reagerer, hvis terapeuten springer dem over.

Som det fremgår af punkt 2 udvikles interaktions-temaerne over en periode, hvor barn og terapeut efterhånden finder frem til en måde at være sammen på. For at et samspil kan udvikle sig til et interaktions-tema, kræves der dels, at temaet tager udgangspunkt i noget, *barnet viser interesse for*, så motivationen kan fastholdes over flere sessioner, og dels at samspillet gradvist får en *genkendelig form* for barnet. Opbygningen af et interaktions-tema er således typisk startet ved, at barnet har vist en spontan interesse for et bestemt instrument eller en bevægelse, en interesse som terapeuten så i et forløb over flere sessioner har formået at indfange og (om-)forme til et musikalsk samspil. (Eksempler på sådanne udviklingsforløb beskrives i forbindelse med præsentationen af de enkelte interaktions-temaer.)

Trods forholdsvis enkle musikalske og bevægelsesmæssige eller gestiske handlinger fremstår interaktions-temaerne som særlige sekvenser, fordi samspillet mellem barn og terapeut har fået en *personlig udformning* - genkendelig for de to. At lave et break i musikken for at se, om barnet reagerer, er en velkendt og hyppigt anvendt musikterapeutisk teknik (f.eks. Alvin 1978; Bunt 1994; Schumacher 1994) men er ikke i sig selv et interaktions-tema, som jeg definerer det. Dertil kræves, at break'et har

fået et bestemt forløb, som barnet har været med til at forme, hvor enkel denne medskaben end forekommer. I eksemplet med Mikael i trampolinen, laver terapeuten Kirsten et break, hvorefter Mikael siger "To" for at få hende til at spille igen. Hun undlader (drillende) at spille, og han gentager smilende sit udsagn. Dette enkle forløb er bygget op gennem mange sessioner, hvor Mikael's reaktion vidner om, at han kender situationen, ved hvordan han skal tackle den, OG synes det er sjovt.

Det er denne historicitet - at barn og terapeut sammen har opbygget et tema eller forløb - som punkt A og B hviler på.

I punkt A indkredses 'forventningsaspektet' som et resultat af barnets og terapeutens fælles interaktions-historie (jævnfør afsnit 5.2.1.2). Forventningerne er ofte implicite og kan for eksempel ses af den selvfølgelige måde, hvorpå barn og terapeut sætter sig til rette ved instrumentet. Eller af deres indbyrdes reaktioner på hinandens handlinger i eller 'udenfor' musikken, tydeligst når den ene gør noget uventet, og den anden reagerer med smil eller frustration afhængig af karakteren af det uventede. Fælles opbyggede forventninger gør det således muligt for parterne at opfatte afvigelser, uanset om det er på handlingsplanet (sådan plejer vi ikke at gøre), på det musikalske plan (nu stiger tempoet) eller på det intersubjektive eller eventuelt interaffektive plan (du driller mig, når du gør sådan). Begrebet dækker altså et bredt spektrum, hvor karakteren af forventningerne er afhængig af det enkelte barns kapacitet - musikalsk såvel som på det intersubjektive felt.

Når drengen kaldet Karsten (jævnfør oversigt 5.1) for eksempel rækker ud og slår et enkelt slag midt på en stor tromme, inden han fortsætter på egen halvdel, kan det enten tydes som en tilfældighed eller som et tegn til terapeuten Helga, der sidder overfor ham. I den nævnte situation vokser der et stort smil frem i Helgas ansigt, hvilket tyder på, at hún i al fald tolker det som et tegn til hende. Hendes markante affektive reaktion vidner samtidig om, at den slags sociale handlinger forekommer sjældent. *Karstens handling (Helgas tolkning af den) overstiger således Helgas forventning til 'standard-udgaven' af deres samspil.* Eksemplet viser samtidig, at det er muligt for Karsten at gøre sig forståelig, fordi de har en fælles ramme om deres samspil, hvilket henviser til punkt B.

Punkt B fokuserer på den fælles ramme om samspillet, som interaktions-temaet giver de to. I forhold til børn, der har svært ved at indgå i meningsfulde samspil med andre, kan det være uhyre svært at vurdere, om den enkelte handling er rettet mod omverdenen (her terapeuten) eller ej. Interaktions-temaet som ramme kan afhjælpe dette fra begge sider.

På den ene side giver interaktions-temaets enkle ramme barnet en større mulighed for at udtrykke sig forståeligt. Indenfor den kendte ramme er der desuden en større mulighed for, at barnet opfatter terapeutens handlinger som rettet mod sig og dermed reagerer meningsfuldt i forhold til dem - som i eksemplet med Mikael, som smiler og gentager sit "To", når Kirsten undlader at fortsætte spillet. På den anden side ved terapeuten jo, hvordan barnet plejer at være/handle i forbindelse med interaktions-temaet, hvilket giver hende en øget mulighed for at forstå (tolke) barnets handlinger i forhold til den

sammenhæng, de optræder i, jævnfør eksemplet med Karstens slag på trommen. Når det bliver lettere for terapeuten at komme barnet i møde, bliver det alt andet lige også lettere for barnet at indgå i et (socialt) samspil.

Hermed være ikke sagt, at opbygning af interaktions-temaer nødvendigvis er 'rigtigere' eller bedre end andre tiltag i musikterapi med børn med betydelig funktionsnedsættelser. Hvis det er muligt at bruge andre fælles samspilsrammer, er der måske end ikke grund til at forsøge at opbygge et interaktions-tema. Men med børn, der netop har svært ved at skabe sådanne rammer, som ikke har udviklet en fælles(-sproglig) meningsverden og/eller intersubjektivitet, og som har svært ved at fange kommunikativ intentionalitet endsige selv at gøre sig forståelig, kan opbygningen af et interaktions-tema være en måde at skabe en fælles samspilsramme på, hvilket i så fald gør samspillet lettere.

I forhold til andre mulige samspilsrammer i musikterapi med børn er det nærliggende at sammenligne interaktions-temaer med børnesange eller sanglege, der jo har det samme genkendelige element over sig som interaktions-temaerne. Fordelen ved sange kan være, at barnet kender dem i forvejen og derved bringer noget velkendt (redundant, se afsnit 2.4) ind i terapirummet, ligesom musikterapeuten med sange kan invitere barnet ind i en *musikalsk fortællende verden*, jævnfør Cochavit Elefants (2001) arbejde omtalt i afsnit 1.3.2. Desuden kræver det at synge en sang ikke nødvendigvis det samme markante fokus på det interaktionelle felt mellem barn og terapeut, som præger sekvenserne med interaktions-temaerne.

Omvendt er sange typisk komponeret i en anden sammenhæng og tager derfor ikke udgangspunkt i det enkelte barns kapacitet eller interesse. Således inddrager det improvisatoriske aspekt ved interaktions-temaet det enkelte barns specifikke evner til at forme og deltage i 'kommunikalske' samspil (jævnfør afsnit 5.2.2.2), og netop i forhold til at udvikle et barns basale sociale og kommunikative evner kan det være hensigtsmæssigt, at barnet så vidt muligt selv er med til at udforme grundlaget (rammen) for interaktionen. I praksis forløber de fleste sessioner naturligvis som en vekslen mellem interaktions-tema, forkomponerede sange og andre aktiviteter (f.eks. fysiske).

6.3 Præsentation af fire interaktions-temaer

I de følgende to hovedafsnit præsenteres i alt seks eksempler på interaktions-temaer fra videomaterialet. De første fire eksempler, som er samlet i dette hovedafsnit, er 'robuste' interaktions-temaer, jævnfør de fire karakteristika beskrevet ovenfor. Derefter følger hovedafsnit 6.4 med to perspektiverende eksempler, der sætter begrebet og de beskrevne karakteristika i perspektiv.

Konkret starter hvert eksempel med et sammendrag af det pågældende barns journal for at give et indtryk af barnets funktionsniveau. Alle børns og terapeuters navne er ændrede, og barnets diagnose er beskrevet på en måde, så anonymitet sikres. (De forskellige former for autisme er beskrevet i afsnit 3.2.2, mens de forskellige grader af mental retardering fremgår af afsnit 3.2.4.) I teksten henvises der dels til den såkaldte MPU-test, der indkredser barnets Motoriske-Perceptuelle-Udvikling (Holle, Kemp

et al. 1977) og dels til en test kaldet Kuno-Beller³⁹, der sammenlignet med MPU-testen også inddrager en vurdering af barnets omverdens-opfattelse, sociale og følelsesmæssige udvikling samt evne til at indgå i leg (Beller 1999). Endelig har en del af børnene epilepsi, hvorfor der henvises til EEG-målinger. (Epilepsi kan dog forekomme, uden at det kan ses på målinger, jævnfør afsnit 3.2.3.) Generelt skal beskrivelserne af de yngre børns diagnoser tages med forbehold, da man sjældent kan stille en diagnose endeligt hos småbørn på 2-3 år.

Efter den diagnostiske beskrivelse følger et kort sammendrag af de visitations- og statusrapporter, musikterapeuten har skrevet op til optagelsestidspunktet. Derefter præsenteres først interaktions-temaet, som det kan iagttages på videoptagelserne, hvorefter dets udvikling før og efter optagelsestidspunktet beskrives ud fra interviews af musikterapeuterne. (Disse interviews udgør en del af det første deltagerperspektiv, hvilket kommenteres i slutningen af kapitlet.)

Hvert eksempel afsluttes med at interaktions-temaet kort kommenteres i forhold til de fire karakteristika, beskrevet ovenfor, men navnlig punkt A og B kræver nærmere analyse og bliver derfor først uddybet i del III.

For at kunne adskille børn fra terapeuter er de fem terapeutnavne mærket ^T.

6.3.1 Trommesekvens: Karsten og Helgas^T interaktions-tema

Karsten er 9 år på optagelsestidspunktet, han er hjemmeboende og går i en specialklasse for børn med autisme.

Karstens diagnose er typisk autisme og svær mental retardering. Han er beskrevet som værende hyperaktiv og uden social kontakt med andre børn. Karsten er desuden diabetiker med et meget svingende blodsukkerantal, hvilket i sig selv kan medføre såvel mathed som irritabilitet og hyperaktivitet. Som en del andre børn med autisme har Karsten epilepsi, dog uden behov for medicinering. En synskonsulent har vurderet, at Karsten ser relativt godt men har en del nystagmus på højre øje (øjet flakker ufrivilligt) og derfor nogle gange kniber øjnene i. Karsten ser sjældent direkte på andre mennesker i længere tid ad gangen. En MPU-test viser, at Karsten har en udviklingsalder svingende fra 8 måneder på taleområdet til omkring 2 år på det grov- og finmotoriske område. Ekspressivt benytter han kun 4 tegn-til-tale samt en del såkaldt 'pludresprog'. Hans receptive sprogforståelse regnes for noget bedre udviklet, navnlig i velkendte situationer.

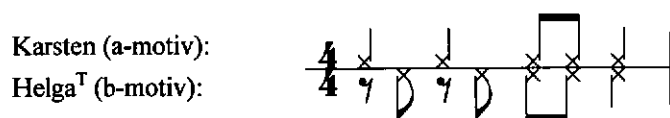
På optagelsestidspunktet har Karsten været i individuel musikterapi ugentligt i 2 år. Af musikterapeuten Helgas^T statusrapporter fra henholdsvis 1¼ år og ¾ år før optagelsestidspunktet fremgår det, at Karsten kan lide at spille men ofte "hamrer løs" på instrumentet (anførselstegn angiver, at det er Helgas^T formuleringer fra rapporterne). Derfor fokuserer Helgas^T dels på at skabe musikalsk dialog og

³⁹ Testen er opkaldt efter dens ophavsmand dr. E. Kuno Beller, Berlin.

dels på at fremhæve den dynamiske forskel mellem kraftigt og svagt. Hvor hun i den første rapport skriver, at Karsten er krævende at arbejde med, fordi han ofte “smutter”, er det tydeligvis langt senere et år senere, hvor “det vigtigste og sjoveste er at spille på den store tromme”. Her er der perioder, “hvor vi holder samme rytme, eller skiftes til at slå et slag hver. Karsten inviterer også selv til sammenspil”. Karsten laver desuden en del stemmelyde, som Helga^T imiterer, dog uden gentagelse fra hans side.

PRÆSENTATION AF DERES INTERAKTIONS-TEMA

Karsten og Helga^T sidder overfor hinanden på hver sin side af et såkaldt 'trommebord' (tysk Tisch-Trommel), en tromme med en diameter på 90 cm., placeret på fire ben i bordhøjde. De spiller med hænderne og med få undtagelser i form af soli spiller de samtidigt. Interaktions-temaet består af et lille rytmisk motiv, som Karsten gentager med varierende tempo. Nogle gange spiller Helga^T unisont med Karsten, andre gange laver hun komplementære rytmer til Karstens motiv (se figur 6.1). Den udvalgte sekvens til analyse varer 5½ minut (transskription af sekvensen findes i afsnit A, bind III).



Figur 6.1 Karsten og Helgas^T interaktions-tema

Det musikalske flow bliver ofte afbrudt af, at Karsten laver et markant accelerando eller ritardando, fører fingerspidserne ned til trommeskindet osv. Det interessante er, at han hver gang starter på a-motivet igen, så de hurtigt er tilbage 'på sporet' trods disse små afbrydelser. Helga^T skal altså ikke hver gang starte forfra med at opbygge et nyt musikalsk samspil. Ud over at ændre tempoet, varierer Karsten også ind imellem styrken, ligesom der et par steder forekommer egentlige motiviske variationer i hans spil. Når han bliver ivrig, tale-synger han med høje, hurtige jodle-agtige lyde; “Audi-o”. Også Helga^T synger, hun bruger forskellige lyde på melodier, der er bygget over samme rytmiske motiv som Karstens.

Der er ikke nogen bestemt gestik eller mimik knyttet til interaktions-temaet. Karsten ser sjældent direkte på Helga^T men udtrykker en del om sit engagement i spillet gennem sin spillegestik. Nogle gange spiller han for eksempel med overkroppen drejet væk fra trommen (kigger bagud), andre gange læner han sig forover og spiller med store hurtige armbevægelser.

I løbet af de 3 sessioner jeg optog på video, dukker a-motivet op et par gange, mens Karsten spiller på klangkassen og bongotrommerne. Men bortset fra en klaversekvens fra den 3. session jeg optog (se senere), er det *kun* på trommen, at Karstens spil er så vedholdende, at Helga^T kan lave den lille

komplementærrytme i forhold til hans a-motiv.

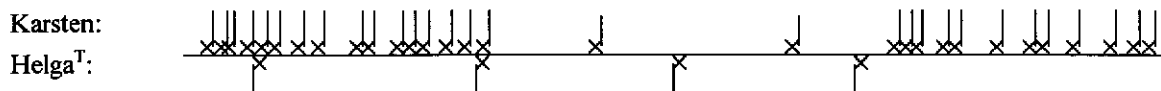
UDVIKLINGEN AF INTERAKTIONS-TEMAET

Første gang jeg præsenterede begrebet interaktions-tema for de fem involverede musikterapeuter (på det fælles møde, omtalt i afsnit 5.6.6), påpegede Helga^T, at et af de variationseksempler fra hendes og Karstens interaktions-tema, som jeg fremviste, var et *gammelt interaktions-tema*, de havde forladt men engang imellem vendte tilbage til. Der er to interessante aspekter ved dette, dels at Helga^T straks tog interaktions-tema-begrebet til sig og kunne forbinde det med en tidligere samspilsform med Karsten, og dels at der er tale om en fælles interaktions-historie mellem dem, jeg som udenforstående ikke kunne gætte mig til (blot iagttagelse, at der foregik noget, der pludselig fangede Karstens interesse). Da jeg senere bad Helga^T beskrive interaktions-temaets udvikling, faldt det hende forholdsvis let, fordi udviklingen af temaet var meget centralt i forløbet med Karsten. Desuden havde hun ham stadig i musikterapi på dette tidspunkt. Ordene i anførselstegn er Helgas^T og stammer fra denne interviewsamtale.

Den første periode af musikterapien med Karsten var ifølge Helga^T præget af, at han fór rundt i lokalet og spillede "begejstret men kaotisk og ustruktureret" på instrumenterne uden de store muligheder for samspil. For ikke at skulle "løbe efter ham" lavede Helga^T derfor en fast struktur for sessionernes forløb med en start- og farvelsang samt fast gentagne sekvenser på forskellige instrumenter. En af disse sekvenser foregik på trommer. Dengang havde Helga^T ikke det store trommebord, så hun brugte et sæt bongotrommer, som Karsten dog rullede sig sammen omkring og derved "lukkede mig ude". Derfor begyndte Helga^T at bruge en rammetromme (større diameter), som de kunne sidde med mellem sig. Allerede her var den *fysiske placering* ved den samme tromme altså fastlagt, for med rammetrommen mellem sig var der *mulighed* for samspil, dog var der "ingen rytmisk struktur i Karstens spil, jeg kunne *regne med*."

Cirka et år inde i forløbet med Karsten fik Helga^T trommebordet, som Karsten straks viste stor interesse og aldrig siden blev træt af. I lange perioder var trommebordet dét instrument, han spillede længst og mest intenst på. I modsætning til bongotrommerne, sidder de på stole, når de spiller på trommebordet. De sidder med en vis afstand overfor hinanden, og overkroppen er fri.

I den første session med trommebordet kastede Karsten sig ned over trommebordet, spillede ivrigt løs på det og lavede samtidig en masse stemmelyde. Hans spil var dog så "ustruktureret og kaotisk", at egentlig samspil var udelukket. I den følgende session besluttede Helga^T sig for ikke at forsøge at følge Karsten musikalsk, men i stedet blot "spille et kraftigt slag engang imellem midt i al hans lyd". Allerede i samme sekvens stoppede Karsten op og slog et enkelt slag efter et af Helgas^T, inden han igen vendte tilbage til sit 'kaotiske' spil. Helga^T fortsatte med sine enkeltslag og i løbet af ca. fem sessioner kunne de opnå det, hun kalder "1-til-1 dialog" altså skiftevis enkeltslag 4-6 gange, inden Karsten brød af (figur 6.2).



Figur 6.2 Karsten og Helgas^T første interaktions-tema, ca. et år før optagelsestidpunktet

I starten dukkede dialogerne op som “små samspils-øer i al Karstens lyd”, men de kom til at fylde stadig mere - og en dag var det Karsten, der startede dialogen; et hårdt slag efterfulgt af en pause, hvor hans hånd hang i luften, og Helga^T vidste, hvad han *forventede*. Dette første interaktions-tema mellem dem var meget skelsættende, det var første gang de havde noget fælles, de kunne vende tilbage til, noget Helga^T “kunne regne med”. (Det var dette 'gamle' interaktions-tema, jeg havde forvekslet med en variant, jævnfør Helgas^T kommentar på det første deltagermøde, beskrevet ovenfor.)

På et tidspunkt tilføjede Karsten to hurtige dobbeltslag ind imellem Helgas^T enkeltslag, og forholdet mellem *fjerdedele* og *ottendedele* begyndte at tone frem. Det varede dog noget, før rytmefiguren (a-motivet) og taktforholdet dukkede op. Helga^T mener, at interaktions-temaet, som jeg beskriver det, havde fundet sin form nogle måneder før optagelsestidpunktet. Dét interaktions-tema, der startede med *skiftevis enkeltslag* (tur-tagning), er altså et år senere blevet til et rytmisk mønster mellem dem, hvor Helgas^T tidligere enkeltslag nu ligger som (betonede) efterslag til Karstens (og taktens) første to slag, hvorefter de spiller *unison* i slutningen af takten (dette vender jeg tilbage til i analysen af sekvensen, kapitel 9, del III).

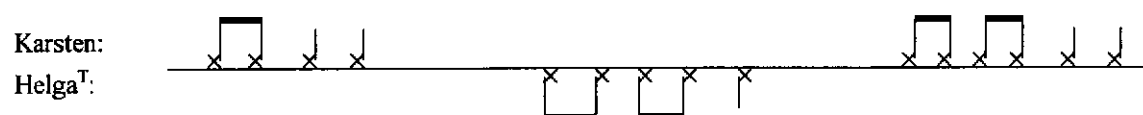
Idet Helga^T ser tilbage på forløbet, står det klart for hende, at i og med de begyndte at opbygge et fælles tema, og der derfor kom noget “de kunne regne med”, slækkede de (hun) automatisk på den ydre struktur i sessionerne, undlod for eksempel goddagsangen eller brugte hele sessionen på den store tromme. Den eneste ydre struktur, hun har fastholdt, er farvelsangen, der indikerer at sessionen er slut.

I den sidste session, jeg optog med Karsten og Helga^T, rakte Karsten uventet ud efter klaveret og begyndte at spille sit a-motiv på det. Han afbrød igen, hentede en stol og satte sig til rette ved klaveret, hvorefter de spillede interaktions-temaet sammen på klaveret i 5½ minut. Karsten overførte ofte sit motiv til andre instrumenter, men kun i korte glimt. Det var således første gang, at Helga^T havde oplevet samspillet på klaveret så intenst, vedholdende og varieret indenfor interaktions-temaets ramme. Ganske vist 'afbrød' Karsten ofte spillet (ligesom på trommen) med amorfe slag eller ved at læne sig ned over tangenterne osv., hvorefter Helga^T stoppede med at spille. Men hver gang rettede han sig op igen og rakte en arm ned mod Helgas^T klaverhalvdel (bassen), spillede a-motivet nogle gange - indtil Helga^T spillede med igen - hvorefter han bevægede hånden tilbage til 'egen' klaverhalvdel. Som beskrevet i gennemgangen af de fire karakteristika, afsnit 6.2.1, ses denne adfærd også en enkelt gang på trommen men var meget udtalt netop i denne klaversekvens.

I klaversekvensen optrådte følgende lille rytmiske variant af a-motivet: ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ |, som de spillede unisont og gentog i et ubrudt forløb over 10 takter, hvilket er *længe* for Karsten. Siden spillede Helga^T en lille melodisk frase i a-motivets rytme, som strakte sig over 9 takter. Dette var første gang i forløbet, at Helga^T oplevede, at hun “kunne improvisere, mens Karsten *blev i sin grundrytme*” (a-motivet). I den videre udvikling af interaktions-temaet er det netop dét, der kommer i fokus - at Helga^T i højere grad kan improvisere i deres samspil. Det er dog først og fremmest rytmisk improvisation (f.eks. sekstende-dele), da trommen fortsat er Karstens favoritinstrument. Klaveret får således aldrig en central rolle i forløbet, men efter klaversekvensen spillede de ofte på andre melodiinstrumenter, som for eksempel guitar og xylofon.

Godt et års tid efter optagelsestidspunktet optog Helga^T en sekvens med Karsten og hende ved trommen på video, som hun viste mig. Her ser man et interaktions-tema, der kvalitativt er meget anderledes end de tidligere, samtidig med at det udtrykker en syntese mellem det 'gamle' 1-til-1 dialog (Helgas^T udtryk) og interaktions-temaet omkring a-motivet. I det nye interaktions-tema spiller Karsten først et lille rytmisk motiv, hvorefter han stopper og venter på, at Helga^T spiller et motiv. Nogle af hans motiver minder om a-motivet, andre er 'nye' (se figur 6.3).

På videooptagelsen virker Karsten uhyre opmærksom, idet han magter at deltage i et dialog-mønster, hvor afslutningen (*tur-givningen*) er op til ham, uden at hans motiver for eksempel bliver meget længere end Helgas^T. På sin vis har deres samspil udviklet sig tilbage til det gamle interaktions-tema, der var et 'veksel-motiv' uden taktførmelse, men med den store forskel, at de hver især former forskellige små-motiver i stedet for blot at spille enkeltslag.



Figur 6.3 Karsten og Helgas^T interaktions-tema godt et år efter optagelsestidspunktet

INTERAKTIONS-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Karsten og Helgas^T interaktions-tema på optagelsestidspunktet er nøje forbundet med et bestemt gentaget rytmisk motiv (jævnfør punkt 1). Der er dog ikke knyttet nogen bestemt gestik eller mimik til temaet, hvilket skal ses i lyset af, at Karsten sjældent ser (direkte) på Helga^T. Interaktions-temaet har gennemløbet tre faser, som de begge har sat deres præg på. På optagelsestidspunktet ses et eksempel på, at de vender tilbage til det første tema for en kort stund. Udviklingen af et interaktions-tema - og deres samspil indenfor dets rammer - har således givet dem en fælles historie (punkt 2). Således reagerer Karsten med en ivrighed, der tyder på genkendelse, hvilket jeg vender tilbage til i mikroanalysen af sekvensen (kapitel 9).

Interaktions-temaet (på optagelsestidspunktet) viste sig at kunne overføres til en situation udenfor musikterapien. Som led i det informerede samtykke fik forældrene en kopi af videooptagelserne (jævnfør afsnit 5.3.1), og da Karstens mor så trommesekvenserne, prøvede hun at banke det lille a-motiv hjemme ved køkkenbordet. Karsten reagerede med det samme og bankede ivrigt med! Helga^T fortæller, at det samme gør sig gældende, når pædagoger eller musikterapeutpraktikanter forsøger sig. Motivet kan altså overføres til andre personer og situationer - men det er med Helga^T (eller den 'vedholdende' person), at det videreudvikles.

Punkt A og B kræver mere detaljerede analyser for at blive belyst, men allerede i denne gennemgang fremgår forventningsaspektet (punkt A). På et helt basalt plan går Karsten jo hen til trommen og begynder at spille sit lille rytmiske a-motiv, men han regner (tilsyneladende) også med, at Helga^T starter med at spille igen, når han efter en afbrydelse spiller over mod hendes trommehalvdel eller ned i hendes klaverhalvdel. Dette viser en forventning rettet mod musikken og Helgas^T andel af interaktionen, selvom den ikke nødvendigvis er rettet mod Helga^T intersubjektivt.

Efter de havde udviklet et interaktions-tema (det første), havde Helga^T meget lettere ved at være i et samspil med Karsten - blandt andet fordi temaet gjorde det lettere at 'læse' hans udspil som meningsfulde (punkt B). Da Karsten for eksempel første gang selv tog initiativ til 1-til-1 dialogen, kunne Helga^T umiddelbart 'læse' meningen i, at han et øjeblik holdt armen i luften (inden han slog det første enkeltslag), og derved vente på hans initiativ. Tilsvarende ved Karsten tydeligvis, hvordan han kan fortsætte interaktionen efter en afbrydelse.

6.3.2 Trampolinsekvens: Mikael og Kirstens^T interaktions-tema

Mikael er 5½ år, hjemmeboende og på optagelsestidspunktet knyttet til en børnepsykiatrisk afdeling med henblik på diagnostisk udredning. Tre måneder efter optagelsestidspunktet bliver han placeret i en specialbørnehave for børn med autisme. I den forbindelse stoppes musikterapien.

Mikael var godt 3 år, da man første gang fik mistanke om autisme, men det var først som næsten 6-årig, at den endelige diagnose 'atypisk autisme' lå fast (efter optagelsestidspunktet). Han har været medicineret for epilepsi siden 7-måneders alderen, men får ikke længere medicin (EEG-målinger viser ingen anormalitet). Mikael har en svær retardering. Da han var 3½-år viste en Kuno Beller test således, at hans udvikling var forsinket op til 2 år på alle områder med undtagelse af grovmotorikken, der var næsten alderssvarende. Mest forsinket var/er talens udvikling, idet han på optagelsestidspunktet kun besidder ca. 10 ord (ordforrådet er dog forøget en del siden). Mikael kan godt være sammen med andre børn, men gensidig kontakt er der ikke tale om. Hans lege er meget stereotype, og han har generelt svært ved at tilpasse sig nye situationer. Mikael beskrives som relativ stærk (opmærksom) på det visuelle område og profiterer af visuelle støttesystemer i dagligdagen. Når han kan forudsige og genkende formen i en situation, synes der at være mere plads til at prøve noget nyt.

Mikael har været i ugentlig musikterapi i ¾ år på optagelsestidspunktet. I en statusrapport fra fire

måneder før optagelsestidspunktet beskriver musikterapeuten Kirsten^T Mikael som motiveret for et musikalsk samarbejde, såfremt dette er fast struktureret og nøje tilrettelagt ud fra hans formåen. Kirsten^T skriver endvidere, at Mikael på opfordring “kan veksle mellem at spille stille og kraftigt, men at egentlig instrumentdialog ikke er opnået” (Kirstens^T formulering). Mikael viser dog tydelig glæde og opmærksomhed overfor lyd og musik, ligesom han ved visse aktiviteter (som på trampolinen) viser “begyndende evne til samarbejde, kontakt og kommunikation”.

PRÆSENTATION AF DERES INTERAKTIONS-TEMA

Mikael sidder i en trampolin ca. 4 meter fra Kirsten^T og klaveret. Han ser forventningsfuldt på hende og begynder at hoppe, så snart hun begynder at spille en svensk folkemelodi⁴⁰, som hun kun spiller i denne situation. Lidt efter laver hun 'pludseligt' et (ventet) uventet break og ser overrasket på Mikael, som smilende ser ned. Efter nogle sekunder spiller Kirsten^T et kaldemotiv på dominanttonen i bassen, og Mikael ser op og hvisker smilende “To” (se figur 6.4). Kirsten^T undlader at starte på melodien, og det hele gentager sig. Efter nogle gange begynder Mikael energisk at hoppe, samtidig med at han siger sit “To”. Kirsten^T tæller op til start (“En-to-tre-nu”) og begynder at spille igen. (Det var dette interaktions-tema jeg henviste til i gennemgangen af de fire karakteristika, afsnit 6.2.)

Mikael:
(hoppebev.)

Kirsten^T:

Break

To

To

En To Tre Nu

(Overrasket mimik)

(Spændingsfyldt mimik)

Figur 6.4 Mikael og Kirstens^T interaktions-tema

Figur 6.4 viser en stiliseret udgave af et break. Buerne indikerer Mikael's hoppebevægelser i trampolinen, mens krydserne indikerer tale. Den udvalgte sekvens til analyse varer 6 minutter, og i den tid når de 8 breaks (transskription af sekvensen findes i afsnit B, bind III). Den overordnede struktur i disse breaks er ens, men variationer i kaldemotiver, dynamik og navnlig timingen mellem Mikael og Kirsten^T gør, at det enkelte break falder forskelligt ud. Således varer det længste break 24 sekunder, mens det korteste kun er på 5 sekunder. (Se endvidere analysen af sekvensen, kapitel 10, del III).

⁴⁰Melodien findes i Carl-Bertil Agnestig (1970): Vi spiller klaver III, s. 17 (“Kom og lad os synge”). Musikhøjskolens Forlag, Egtved.

Som det fremgår, er der knyttet en bestemt mimik og bevægelse til dette interaktions-tema. Dels stopper Mikael med at hoppe i trampolinen og vender ansigtet (blikket) i retning af Kirsten^T, og dels 'stivner' Kirsten^T mimisk i et overrasket udtryk. Som med musikken er der også variationer i mimikken indenfor spektret overraskelse, forbløffelse og spænding. Forudsætningen for denne visuelle udveksling mellem dem er naturligvis, at Mikael i høj grad *ser på* Kirsten^T og *reagerer med smil*. (Begge dele i modsætning til Karsten, som sjældent ser direkte på Helga^T og kun enkelte gange viser et flygtigt smil.)

UDVIKLINGEN AF INTERAKTIONS-TEMAET

Forløbet med Mikael stopper tre måneder efter optagelsestidspunktet, så interaktions-temaet når ikke at udvikle sig i en ny retning. På det tidspunkt, hvor jeg interviewede Kirsten^T i forhold til interaktions-temaets udvikling, er det således to år siden, hun afsluttede forløbet med Mikael. Alligevel kunne hun give en forholdsvis detaljeret beskrivelse af interaktions-temaets udvikling, fordi det var en af de sekvenser, hvor hun oplevede "den bedste kontakt med Mikael", og hvor han "var mest kommunikativ".

Kirsten^T beskriver Mikael som en meget forsigtig og passiv dreng. Første gang han kom til musikterapi, holdt han armene tæt ned langs siden og tog ingen initiativer. Med Kirstens^T ord "havde han ingen begreb om, hvad han skulle i musikterapien men virkede forudindtaget i retning af, at det nok var farligt" (sandsynligvis fordi han på dette tidspunkt var til et væld af specialundersøgelser).

Det første initiativ, Mikael overhovedet tog i musikterapien, var at sætte sig op i trampolinen og hoppe, hvilket skete i anden eller tredje session. Senere fandt Kirsten^T ud af, at den børnepsykiatriske afdeling, hvor Mikael var i observation i den pågældende periode, havde en tilsvarende trampolin men med begrænsning på, hvornår og hvor meget børnene måtte bruge den. Kirsten^T gætter derfor på, at Mikael i trampolinen fandt noget velkendt, og måske så sit snit til at hoppe i den, fordi der ikke var andre børn. Samtidig satte han sig jo i den, fordi han kan lide at hoppe!

Kirstens^T umiddelbare reaktion på Mikael's initiativ var at sætte sig ved klaveret og akkompagnere hans bevægelse for på den måde at udnytte hans motivation og glæde ved at hoppe. Hun valgte spontant den svenske melodi, fordi hun netop havde hørt en kollega bruge den og syntes, den var god at hoppe til. "Det skulle være en melodi, Mikael hurtigt kunne lære at kende, så han havde mulighed for at opdage variationer og reagere på dem." Samtidig var det en melodi, Kirsten^T ikke regnede med, at Mikael kendte på forhånd og forbandt med andre situationer. Hun valgte altså en melodi, hvis musikalske (syntaktiske) kode var enkel, samtidig med at det musikalske 'indhold' var ukendt for Mikael, hvorved melodien kunne blive et indeks for trampolinsekvensen (jævnfør afsnit 2.5.2).

Med hensyn til break'ets udvikling var det i starten Mikael, som stoppede hoppebevægelsen. Det skete tilsyneladende ikke med nogen form for intention rettet mod Kirsten^T, det var ikke i den forstand et 'kommunikativt' break - han undlod blot at lave flere afsæt i trampolinen. Kirsten^T akkompagnerede de stadig svagere bevægelser dynamisk og holdt op med at spille, når bevægelsen var faldet til helt ro.

Det varede noget, inden Mikael fandt ud af denne sammenhæng. Derimod startede han straks med at hoppe igen, så snart hun talte til fire. Karakteristisk for Mikael gik han (dengang) ikke selv igang med at hoppe, før hun talte. Kirsten^T understregede optællingen gestisk (med fingrene), og ud fra mine analyser af hendes typiske ansigtsudtryk i forbindelse med breaks, gætter jeg på, at hun allerede dengang viste ham mimisk 'at der snart skal ske noget' (let opspilede øjne, smil samt nikken med hovedet - jævnfør analysen, kapitel 10).

Efterhånden begyndte Mikael at pege på klaveret, når han var kravlet op i trampolinen, og senere sagde han også "musik!". Nogle måneder ind i forløbet prøvede Kirsten^T at bytte rollerne om for at se, hvad der ville ske, hvis *hun* stoppede. Det varede noget, før Mikael fandt ud af, hvad hun ville - før han kunne 'læse' hendes intention og reagere på den. Men efterhånden fandt han ud af, hvad hun forventede, og ca. ½ år inden optagelsestidspunktet kunne Kirsten^T regne med, at han stoppede, når hun lavede et break i melodien.

Kaldemotiverne som fast bestanddel af break'et er en følge af, at Mikael nok stopper afsættene, men blot kigger passivt ned. Med kaldemotiverne forsøger Kirsten^T at få hans opmærksomhed og *en reaktion*. Tidligere i forløbet var det nok med et lille afsæt i trampolinen eller et smil fra Mikael's side, men på optagelsestidspunktet forlanger Kirsten^T "et stærkere signal fra ham, som for eksempel at han siger "To"". Hvorfor Mikael netop siger "To" er uklart, men i deres fælles historie omkring break'et er det et klart tegn til, at han ønsker, at Kirsten^T skal tælle og spille igen. Der er således tale om en fælles pragmatisk kode mellem dem (jævnfør afsnit 5.2.1.1).

Indenfor interaktions-temaets ramme er Mikael meget aktiv i forhold til andre situationer. På optagelsestidspunktet viste hans patologiske passivitet sig meget tydeligt i en lille sekvens ved en klangkasse, hvor Kirsten^T, i stedet for at forsøge at opmuntre og fastholde hans interesse, forsøgte blot at afstemme sig hans vitalitetsudtryk rent musikalsk. Der blev stadig mindre lyd i rummet, og snart sad begge i total stilhed. Efter 1½ minut uden nogen reaktion fra Mikael's side, gik Kirsten^T hen til ham, hvorefter han glad og ivrigt rejste sig og fulgte hende hen til næste instrument.

Som det var tilfældet med Karsten, havde også Mikael brug for en ydre struktur i starten af forløbet. Men hvor Karsten fór rundt og spillede løs på instrumenterne, så forholdt Mikael sig altså passivt i nye situationer. For at gøre det nemmere for ham, lavede Kirsten^T en bestemt rækkefølge i de musikalske aktiviteter og placerede småinstrumenter eller såkaldte 'konkreter' (ikoner, jævnfør afsnit 2.5.2) for hver aktivitet på en hylde. For eksempel en blokfløjte, en hat, en ukulele. I den 3. og 4. session, jeg optog, prøvede Kirsten^T for første gang at lade Mikael *vælge* mellem 'konkreterne' fremfor blot at følge rækkefølgen på hylden. Det var tydeligt, at Mikael vidste, hvad han helst ville, for han 'pegede' hurtigt på den pågældende 'konkret' (rakte hånden halvt frem) og kiggede på Kirsten^T for at få hende til at tage den ned fra hylden. Derimod krævede det mange opfordringer fra Kirsten^T, før han selv tog den pågældende 'konkret' ned fra hylden. For Kirsten^T var der ingen tvivl om, at Mikael valgte dét først, han synes var sjovest, for tilbage lå de 'konkreter', Mikael typisk ikke brød sig om. Dem sprang

de over og gik direkte til "Farvelsangen" uden problemer.

Kirsten^T fortsatte med at lade ham vælge i resten af forløbet, men trampolinsekvensen lå altid først i sessionen. At hoppe i trampolinen - Mikael's første initiativ i musikterapien - forblev således en kilde til glæde gennem hele forløbet.

INTERAKTIONS-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Mikael og Kirsten^T's interaktions-tema er et fælles formet break bestående af Mikael's "To" og Kirsten^T's kalde-motiver, der indbyrdes danner et forløb, hvorfra variationer finder sted, såvel på det musikalske plan som på det gestiske og mimiske plan (punkt 1).

I sig selv er det at hoppe til en melodi eller at lave et break ikke, hvad jeg forstår ved et interaktions-tema. Naturligvis kan man ikke tænke sig et break uden en musikalsk 'ramme', ligesom kontrasten mellem bevægelse og stop hænger nøje sammen, men rent definatorisk er det i breaks'ene, at Mikael og Kirsten^T har udviklet *den serie indbyrdes timede handlinger og forventninger*, der giver break-forløbet dets personlige karakter. Mikael og Kirsten^T's interaktions-tema er således 'indfoldet' i et musikalsk tema (i musikvidenskabelig forstand).

Det er altså break'ets personlige udformning og timede forløb, der gør det til et interaktions-tema. Det har udviklet sig i samspelet mellem Mikael og Kirsten^T, og begge har sat deres præg på det (punkt 2). Kirsten^T har naturligvis været en meget styrende kraft i udformningen, men at Mikael siger "To" er hans idé, ligesom det er ham, der afslutter breaks'ene ved at begynde at hoppe igen.

Den fælles interaktions-historie ses blandt andet af, at Kirsten^T kan kræve stadigt tydeligere tegn fra Mikael, fordi hun ved, at han ved, hvad det er, hun beder om. Samtidig medfører de fælles forventninger, at små og store afvigelser bliver opfattet som sådan og derfor rummer kimen til variationer, humor eller frustration (punkt A).

I starten af forløbet med Mikael, forstod han øjensynligt ikke sammenhængen mellem sine egne og Kirsten^T's handlinger. Når han stoppede med at hoppe, varede det længe, før han fandt ud af, at Kirsten^T også stoppede med at spille. Indenfor interaktions-temaets ramme signalerer Mikael derimod tydeligt sin intention til Kirsten^T, ligesom han fanger og reagerer på hendes handlinger rettet mod ham (punkt B). (Dette bliver uddybet i forbindelse med analysen af sekvensen i kapitel 10.)

6.3.3 Ih/ae-sekvens: Mette og Helgas^T interaktions-tema

Mette er 13 år på optagelsestidspunktet, hun er hjemmeboende og går i en specialklasse for børn med autisme.

Mettes diagnose er svær retardering med udprægede autistiske træk. Hun har motoriske problemer på grund af en slap muskeltonus og en MPU-test viser en funktionsalder på omkring 2 år. Mette har

udviklet ekspressivt sprog, men det er eccolalipræget og ind imellem svært at forstå, fordi hun taler utydeligt og næsten uden stød (betoning). I journalen skriver en talepædagog, at Mette ind imellem kommer med klare og relevante svar på spørgsmål, der viser, at hun opfatter, hvad der foregår omkring hende. Hun har dog lang latenstid med brug for tid til at bearbejde (verbale) indtryk. Generelt søger Mette meget voksenkontakt men har ifølge journalen ikke kontakt til andre børn.

På optagelsestidspunktet har Mette været ugentligt i musikterapi i 2½ år; først ½ år i en gruppe og siden 2 år i individuel terapi. Af Helgas^T statusrapport ½ år inden optagelsestidspunktet fremgår det, at Mette er hurtig til at opfange og gengive rytmemønstre, og at hun gerne synges-nykker med på sange, mens hun bevæger overkroppen i takt til musikken. Ifølge Helga^T skal der ofte et lille "skub" til, for at fastholde Mette i det musikalske samspil, men omvendt "opfatter Mette det sociale spil, der foregår i musikken og deltager i det" (Helgas^T formuleringer i anførselstegn). For eksempel forstår Mette det kommunikative budskab, "jeg spiller til dig, så spiller du til mig", og hun varierer sine svar dynamisk og tempomæssigt i forhold til Helgas^T udspil.

PRÆSENTATION AF DERES INTERAKTIONS-TEMA

I forbindelse med interaktions-temaet sidder Mette og Helga^T ved siden af hinanden på hver sin stol ved klaveret. De er netop færdige med at synge en sang eller er på anden vis færdige med noget og endnu ikke begyndt på noget nyt. Så spørger Helga^T, hvad de skal lave. Mette har forskellige 'svar' (tegn) som for eksempel at spille en tone på klaveret (som betyder, at de skal synge en sang) eller at ryste hænderne (at hun skal spille maracas til Helgas akkompagnement). En tredje mulighed er, at Mette siger et navn eller en lyd (f.eks. "Skim"), der, som Helga^T formulerer det, "får mig til at tænke, at her har vi vores leg med rim og rytmer". Helga^T gentager så Mettes lyd, og de starter en rim-og-rytme dialog, der kan opfattes som en *intro til Ih/ae-temaet*.

The figure shows two staves of musical notation in G major (one sharp). The top staff is for Mette and the bottom for Helga. Mette's part consists of four notes: a quarter note G4 (labeled 'Skim'), a quarter note A4 (labeled 'Det' Kim'), a quarter note B4 (labeled 'Det' Kim'), and a quarter note G4 (labeled 'Kim'). Helga's part consists of four notes: a quarter note G4 (labeled 'Hva' skal vi så lav?'), a quarter note A4 (labeled 'Skimt'), a quarter note B4 (labeled 'Det' Kip'), and a quarter note G4 (labeled 'Det' Kip').

Figur 6.5 Mette og Helgas^T 'Skim-Kim-dialog', intro til interaktions-temaet

Figur 6.5 viser et udsnit af en 'Skim-Kim-dialog'. Prosodien er transskriberet med noder med rombe-hoveder placeret omtrentligt med hensyn til metriske mønstre (rytme), timing og tonehøjde. Den

udvalgte sekvens varer 4½ minut, hvor der optræder to intro'er af denne type hver gang efterfulgt af interaktions-temaet.

Når Helga^T gentager eller laver rim på Mettes ord, er der ingen tvivl om Mettes reaktion, for hun ser straks smilende på Helga^T, hendes stemme bliver kraftigere og tydeligere, og hendes udsagn falder ind i en tur-dialog med Helgas^T. Men for den, der ikke kender Mette, kan det være svært at opfatte hendes første udsagn (f.eks. "Skim") som et svar på Helgas^T spørgsmål om, hvad de skal lave, fordi Mette ofte udtaler det meget sagte og utydeligt, mens hun ser ned. Helga^T opfatter det dog tydeligvis som meningsfuldt i sammenhængen, de har således udviklet en 'privat' (pragmatisk) kode mellem sig (jævnfør afsnit 5.2.1.1).

Efter en kortere eller længere dialog, rækker Mette hånden op mod Helgas^T hår og stryger det flygtigt, mens hun synger et hurtigt "lh" - enten (1) som et glissando op- eller nedad, (2) sunget på en enkelt vedvarende tone, eller (3) som stødvisse staccatolyde ("lh-hi", noteret med rombe-noder). Helga^T gentager Mettes lyd og bevægelse, dog er hendes lh-lyde som regel mere syngende, ligesom hendes bevægelser er roligere, og ofte aer hun Mettes kind i stedet for at stryge hende over håret (se figur 6.6). Bortset fra en sjælden gang imellem, hvor de synger "Ah" eller "Oh", bruger de udelukkende lh-lyden.

Mette:

lh lh hi hi lh

Helga^T:

lh lh lh

Stryger Aer Stryger

(Spørgende ell. undrende mimik) (Overrasket mimik)

Figur 6.6 Mette og Helgas^T interaktions-tema

Udover at beskrive lydene rent musikalsk, kan man også opfatte en del af dem som prosodiske, det vil sige som for eksempel 'spørgende', 'undrende' eller 'beundrende' tonefald. Selvom det ikke er muligt at fastlægge den præcise betydning i hvert enkelt tilfælde, så får dialogen derved en sproglig og symbolsk som-om karakter - uanset om der i hvert enkelt tilfælde ligger en (sproglig) intention bag.

Helga^T bruger naturligvis prosodien bevidst og understreger yderligere meningen mimisk ved for eksempel at se 'spørgende' eller 'undrende' på Mette, (på samme måde som Kirsten^T bruger overrasket mimik overfor Mikael til at understrege hensigten med break'et). Mette forstår givetvis en hel del af det semantiske i Helgas^T udtryk, men om hun selv bruger prosodien bevidst eller 'blot' leger med lydene er usikkert.

Gestisk varierer Helga sine strøg over Mettes kind/hår affektivt, så de svarer til hendes prosodi (drillende-flygtigt, blidt-aende osv.), mens Mettes strøg forekommer mindre varierede. Ofte rører hun blot ved Helgas hår snarere end at stryge det.

I modsætning til de andre interaktions-temaer, ligger dette interaktions-tema ikke på et bestemt tidspunkt i løbet af sessionen, men starter på Mettes initiativ og slutter, når hun viser tegn på at ville noget andet. Det vokser altså frem af samspillet mellem Mette og Helga^T, for ifølge Helga^T forekommer Ih/ae-temaet aldrig *uden en forudgående øget intensitet mellem dem* - typisk opbygget gennem rim-og-remse dialogerne, som beskrevet ovenfor. (Det hænder, at Mette går igang uden denne intro, men så er intensiteten opbygget på anden vis.)

UDVIKLING AF INTERAKTIONS-TEMAET

Helga^T fortæller, at der fra starten af forløbet var flere muligheder for samspil med Mette. Derfor husker hun ikke interaktions-temaets udvikling så detaljeret, som det var tilfældet med Karsten, hvor temaets opdukken i den grad var et skæringspunkt i forløbet. (Helga^T har stadig Mette i musikterapi på tidspunktet for interviewet omkring temaets udvikling.) Konkret mener Helga^T, at Ih/ae-temaet, som jeg beskriver det, udviklede sig omkring et halvt år før tidspunktet for optagelserne og varede yderligere et halvt år efter.

Det, der siden blev til Ih/ae-temaet, startede ved trommebordet (samme instrument som Karsten spiller på). Mette og Helga^T stod overfor hinanden og spillede på trommen med køller - Mette typisk med slappe armbevægelser, mens hun mumlene nogle korte uforståelige små-sætninger for sig selv. (På optagelserne ses denne mumlen eller forsinkede eccolali stadig, men er ifølge Helga^T ikke nær så udbredt som i starten af forløbet.) Ind imellem blev Mettes spillebevægelser dog mere faste, og i den forbindelse lavede hun typisk nogle halslyde, *der i intensitet klart adskilte sig fra resten af hendes lyde på daværende tidspunkt*. Det kunne for eksempel være Hn-, Hm-, In-lyde.

I en statusrapport et halvt år før optagelsestidspunktet har Helga^T beskrevet disse lyde på følgende måde: "Når Mette er engageret, småsnakker hun ikke med sine sætningsfloskler, men kommer med lyde; stille, høje, vrede efter hvordan samspillet er." Allerede forløberen for Ih/ae-temaet krævede altså en øget intensitet i deres samspil - forårsaget af Mettes engagement. Helga^T gentog Mettes halslyde, men "formede dem til udtryk", det vil sige svarede Mette med prosodi (spørgende, undrende osv.) og mimisk understregning - ganske som i det beskrevne Ih/ae-tema.

En anden måde at få en dialog igang med Mette på, var (og er stadig!) at gentage nogle af de ord, Mette mumler. For eksempel var der ofte navne i Mettes mumlen, og når Helga^T gentog dem med en markant eller forstørret prosodi, reagerede Mette, gentog det selv - og en dialog kom igang (ligesom som Skim-Kim dialogerne på optagelsestidspunktet).

Helga^T har svært ved at skelne det ene led fra det andet i udviklingen af Mettes lyde, men overordnet set gik udviklingen i retning af "stadig større opmærksomhed på hinandens lyde og stadig mere intensitet i samspillet". (At Helga^T har svært ved at huske Ih/ae-temaets udvikling, hænger sandsynligvis sammen med, at det, som det fremgår, er *langt mere sammensat* end Karstens tema.)

Efterhånden optrådte stemme-dialogerne uafhængig af, om Mette og Helga^T stod ved trommen. Ih/ae-dialogerne voksede ud af disse forskellige dialogformer men adskilte sig fra resten, dels fordi de strøg hinanden over håret, og dels fordi Mette specifikt forbandt Ih-lyden med denne dialogform. I starten prøvede Helga^T at introducere andre lyde i deres dialog, men Mette bruger (stadig) sjældent andre lyde i denne sammenhæng, selvom hun for eksempel synger/nynner med på sangtekster sammen med Helga^T.

Det var *Mette*, der startede med at stryge Helga^T over håret i forbindelse med stemme-dialogen. I forhold til tidspunktet for strøgenes opdukken, mener Helga^T, at de dukkede forholdsvis hurtigt op, efter at Ih-dialogerne var blevet en fast del af deres samspil. Men da strøgene jo kræver en fysisk tæthed mellem dem, har det ikke været ved trommen, at Mette startede på dem. På optagelsestidspunktet forekommer Ih/ae-temaet kun i forbindelse med, at de sidder ved siden af hinanden ved klaveret.

På optagelsestidspunktet er Ih/ae-dialogerne en fast del af sessionen, og altså en klar forbedring i forhold til den tidligere stille mumlen. Karakteren af Mettes Ih-lyde er dog ofte flygtig, uden tone-mæssig dybde og med en tendens til at lyde lidt nervøs. Derfor arbejdede Helga^T i retning af en mere rolig og syngende dialog. I den tredje session, jeg optog, var Mettes Ih-lyde mere nedadgående og dybe end sædvanligt. I starten lod Mette desuden Helgas^T hånd hvile et øjeblik på sin kind, mens hun lukkede øjnene. Selvom Mette hurtigt vendte tilbage til de flygtige opadgående glissandi, så fastholdt Helga^T den rolige kvalitet i sine svar til hende. På et tidspunkt begyndte Mette at vippe sidelæns frem og tilbage til Helgas^T hånd, der hang i luften ud for Mettes kind. Imens sang Helga^T *til hende* med lange toner i samme puls som vippebevægelsen. Mette blev meget afslappet i ansigtet, og der var en blødhed og nænsomhed i deres samspil, som Helga^T ikke havde oplevet før. Denne sekvens havde karakter af en metamorfose i forhold til det almindelige Ih/ae interaktions-tema og opstod ifølge Helga^T ikke igen. Men selvom det var et enkelttilfælde, så viser den en kapacitet hos Mette for en affektiv nærhed og ro i samspil med andre.

Med hensyn til rim-og-remse dialogerne (intro'erne), fortæller Helga^T, at disse siden har udviklet sig til et samspil omkring 'tale-sang' med småtekster af Mette. Dette nye samspil opstod ved, at Helga^T spillede en akkordgang på klaveret, mens Mette sad ved siden af. Pludselig sagde Mette spontant: "Far

og mor og lillebror”, hvorefter Helga^T gentog det langsomt som trokæer, mens hun akkompagnerede til på klaveret. Hun gentog det mange gange, efterhånden også sammen med Mette, og spurgte så: “Og hvad mere?” Efter nogle sessioner kom svaret fra Mette: “Far og mor og Mette”.

- - - - -
||: Far og mor og lil-le-bror :||

- - - - -
||: Far og mor og Met - te :||

To år efter optagelserne har Mette udvidet sit repertoire, så når Helga^T spørger hende om, hvad de skal lave, svarer hun med småsætninger som “spille på tromme” eller med titler på sange, hun kender. Det er mit gæt, at Mette har sluppet interaktions-temaet, efterhånden som hun har fået andre ting på repertoire.

INTERAKTIONS-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Mette og Helgas^T interaktions-tema består af nogle små gentagne musikalske grundfigurer ledsaget af strøg/aen (punkt 1). Det er et meget personligt og unikt interaktions-tema (punkt 2), som man næppe ser dukke op i andre musikterapiforløb. Samtidig har det haft en 'flersporet' og sammensat udviklingshistorie. Det er derfor ikke sært, at Helga^T retrospektivt har svært ved at gøre rede for de enkelte led.

Da Mettes mor så videooptagelserne (i forbindelse med det informerede samtykke, jævnfør afsnit 5.1), fortalte hun Helga^T, at hun ikke havde set Mette i et lignende samspil med andre. Samtidig kan Helga^T fortælle, at hun en dag mødte Mette i kælderen på den pågældende institution, hvor Mette hilste på hende ved at stryge hende over håret med et “Ih”. Mette overførte således interaktions-temaet til en situation udenfor musikterapien, men jævnfør moren ikke til andre personer. I modsætning til Karsten, er Mette og Helgas^T interaktions-tema altså *specifikt for deres samspil*.

Der er et meget tydeligt forventningsaspekt mellem Mette og Helga^T. Mette reagerer tydeligt, når Helgas^T stemmeføring er anderledes end den plejer, desuden er der eksempler på, at Helga^T bevidst undlader at stryge Mette over kinden (en afvigelse), hvorefter Mette tager fat om Helgas^T hånd og fører den op til sin kind (punkt A).

Interaktions-temaet gør det lettere at opfange Mettes signaler. Når hun for eksempel stille mumler sit “Skim”, er det kun fordi Helga^T kan placere lyden indenfor en velkendt ramme, at hun kan reagere på det som et initiativ til en 'Skim-Kim-dialog' fra Mettes side (punkt B).

6.3.4 Hoppeboldsekvens: Eigil og Lones^T interaktions-tema

Eigil er 2½ år på optagelsestidspunktet, hjemmeboende og kommer ugentligt på et dagbehandlingscenter.

Eigil har en middelsvår retardering som følge af en hjerneskade i slutningen af fosterstadiet. Som 17 måneder gammelt spædbarn blev hans udvikling vurderet til at være ca. 5 måneder forsinket. Eigil har en let spasticitet, og hjerneskaden bevirker endvidere, at Eigil har nedsat evne til at bearbejde synsindtryk. Han har en lav tolerancetærskel overfor sanseimpulser - især støj - og kan ikke passes i normal pasningsordning, fordi han overvældes af indtrykkene og bliver selvmotilerende (bider sig i hånden osv.). Sprogligt imiterer Eigil lyde og leger med dem, men ifølge journalen mangler han intention i forhold til at kommunikere - også nonverbalt ved for eksempel at pege - ligesom han ikke er interesseret i legetøj eller give-tage lege. Han er henvist til musikterapi på grund af kontakt- og kommunikationsproblemer.

På optagelsestidspunktet er det blot 5. gang, at Eigil er i musikterapi. Lige fra starten af forløbet har han ifølge musikterapeuten Lone^T reageret tydeligt på musik ved at stoppe op og lytte koncentreret, og han viser tidligt store ressourcer for samspil ved hjælp af musik, sang og bevægelse. I en statusrapport et halvt år *efter* optagelsestidspunktet skriver Lone^T om Eigil, at han har en sikker puls- og frasefølelse, der især viser sig, når han er rytmisk-motorisk aktiv. Når Eigil for eksempel hopper (siddende) på en stor hoppebold, kan han "fastholde opmærksomheden om den musikalske dialog i lang tid - en dialog, hvor han imiterer ord, melodiske bevægelser og rytmiske mønstre". Endelig understreger Lone^T Eigils sans for humor "som en stor force og drivkraft i hans udvikling" (Lones^T formuleringer i anførselstegn).

PRÆSENTATION AF DERES INTERAKTIONS-TEMA

Selvom det blot er den 5.-8. session, jeg optog, har Eigil og Lone^T allerede udviklet et interaktions-tema, som de gentager og videreudvikler fra session til session. Eigil sidder på en hoppebold, mens hans mor sidder bag ham og holder ham i siden, så han ikke falder ned (han kan lige nå gulvet, hvis han læner sig fremad og strækker foden). Lone^T sidder på en stol foran ham, og når hun læner sig frem og dukker hovedet en smule, er deres ansigter knap en meter fra hinanden. Hun akkompagnerer interaktions-temaet på guitar, og gennem den gentagne akkordrække (en 'vamp' i D-dur) skaber hun en melodisk-harmonisk 'grund' for deres vokale samspil (se nedenfor). Sekvensen består af 'hoppedele' og 'gyngedele'; når Eigil hopper, spiller Lone^T i 4/4, og når han gynger (svajer) fra side til side, skifter hun til 6/8.

Interaktions-temaet består af veksel-sang lige som Ih/ae-temaet. Men hvor Mette og Helgas^T interaktions-tema fortrinsvis består af glissandi (prosodi), så bruger Eigil og Lone^T et lille rytmisk motiv på fikserbare toner. Overordnet kan der skelnes mellem a- og b-motiver, der er indbyrdes beslægtede men dog forskellige. a-motivet, der er knyttet til hoppedelene, består af 3 toner efterfulgt af en pause. Melodisk har a-motivet typisk en opadgående slutbevægelse og sammen med pausen lægger det i høj

grad op til et 'svar' fra den anden (tur-givning). I hoppedelene synger de da som regel også kun ét motiv hver (se figur 6.7).

Hopper

Eigil:

Di da disj

Lone^T:

Di da disj

Figur 6.7 Eigil og Lones^T interaktions-tema; hoppedel (med a-motiver)

Gynger

Di bar

Gynger

Di dar

Figur 6.8 Eigil og Lones^T interaktions-tema; gyngedel (med b-motiver)

b-motivet, der er knyttet til gyngedelene, består af 2 toner (hver af 3/8's længde). Ofte synger de flere b-motiver i træk, før de 'giver ordet' videre til den anden. I modsætning til a-motiverne har en del af b-motiverne en melodisk nedadgående slutbevægelse, flertallet slutter dog opadgående (se figur 6.8). Samlet får b-motiverne en melodisk syngende karakter i forhold til de mere rytmisk betonedede a-motiver. Lone^T beskriver således hoppedelene med kvaliteter som "leg, humor, udadvendthed og fysisk arousal", mens gyngedelene "har en mere samlende funktion, med fordybelse og mere bløde kvaliteter".

Disse små rytmiske motiver danner rammen om en række melodiske variationer, hvor Eigil og Lone^T skiftes til at finde på nyt og gentage den andens udtryk (jævnfør transskriptionen i afsnit C, bind III). Samtidig leger (improviserer) de med en mængde forskellige sproglyde, nogle med et tydeligt semantisk indhold. Når de synger dyreløde (vov, øf, miav) griner Eigil højt, og hvis en af dem synger "Mam" eller "Moar", vender han sig *smilende om mod sin mor, der kort hilser på ham*. (Denne reference-adfærd afslører samtidig en social kapacitet, man ikke eller sjældent finder hos et barn med typisk autisme, jævnfør afsnit 3.3.2.)

Når Lone^T afslutter sine motiver, sker det ofte med et ansigtsudtryk, der tydeliggør tur-givningen (løftede øjenbryn og let opspilede øjne). Desuden laver Lone^T en del 'pludselige' breaks, hvor hun stopper såvel sang som akkompagnement, ser overrasket på Eigil, og spørger om han vil hoppe mere. Han svarer "Ja!", og med en markant 'spændings-mimik' tæller Lone^T op til start igen; "1-2-3-SÅ.." (ganske som Kirsten^T overfor Mikael). Lone^T laver et break, hvis Eigils engagement er dalende, og hver gang er 'gen-starten' en kilde til fornyet begejstring hos ham. Sekvenserne på hoppebolden kan således vare helt op til 16 minutter, hvilket er meget længe i betragtning af Eigils normale kapacitet til at engagere sig i et samspil. (En enkelt hoppedel på 2 minutter analyseres i kapitel 11, del III.)

På optagelsestidspunktet prøver Lone^T at overføre interaktions-temaet til klaveret, som er et instrument Eigil kender i forvejen og viser stor interesse. På dette tidlige tidspunkt af forløbet er den fysiske bevægelse dog så stor en forudsætning for hans engagement, at han skal sidde på skødet af sin mor og hoppe eller gynge, for at han kan holde interessen fangen. Det lykkes at få vekselsangen igang på denne måde, men Eigil bliver meget lettere distraheret ved klaveret, end når han sidder på hoppebolden.

UDVIKLINGEN AF INTERAKTIONS-TEMAET

Da jeg spurgte Lone^T ud om interaktions-temaets udvikling, var det 1 ½ år siden, Lone^T afsluttede forløbet med Eigil. Men da optagelserne fandt sted så tidligt i forløbet, kunne Lone^T forholdsvis let rekonstruere interaktions-temaets udvikling indtil den 5. session. Derimod er den videre udvikling af temaet erindret i mere generelle træk.

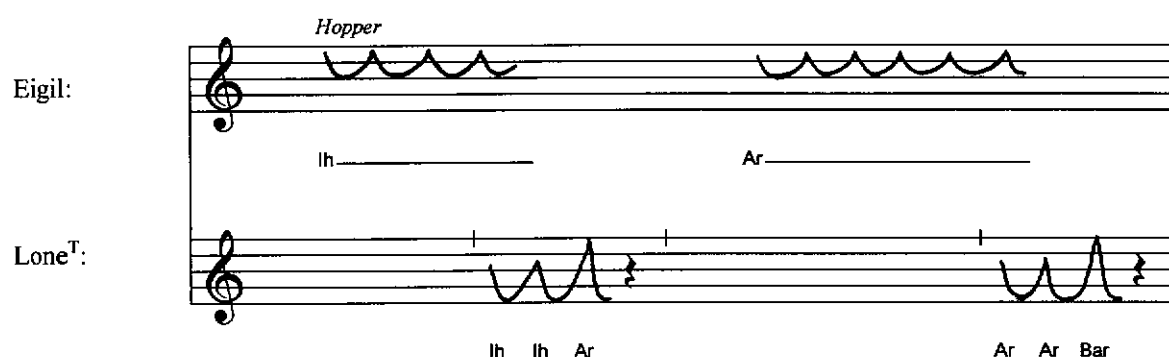
Inden Lone^T startede forløbet med Eigil, observerede hun ham hos en fysioterapeut, som blandt andet brugte en hoppebold. Desuden havde Eigil en tilsvarende bold derhjemme. Hoppebolden var altså noget han kendte til og tydeligvis holdt af, derfor tog Lone^T udgangspunkt i den.

I den første session satte Lone^T sig bagved Eigil og holdt ham i siden, så han ikke kunne falde ned. De sad foran et spejl på væggen med mulighed for at se hinanden (trods Eigils dårlige synsbearbejdning kunne han tydeligvis genkende sig selv i et spejl). Mens han hoppede, sang Lone^T forskellige småstrofer, som "Ride, ride, ranke" eller kommenterende sang a la "Eigil hopper, hopper højt" osv. Eigil nød det åbenlyst, så det næste trin var at få et egentligt samspil igang mellem dem. Derfor stoppede Lone^T bevægelsen med et "...og nu sir' vi STOP!" Adspurgt mener Lone^T, at hun fra starten understregede meningen mimisk overfor Eigil; "jeg kan simpelthen ikke lade være!" Eigil forstod umiddelbart 'meningen' med break'et, smilede og undlod at lave flere afsæt. Et par gange gik han selv igang med at hoppe, andre gange talte Lone "1-2-3-SÅ...", før han gik igang. Som afveksling indførte Lone^T også gyngebevægelsen.

Bortset fra samspillet omkring hoppebolden havde Lone^T svært ved at fastholde Eigils interesse. Han gik rundt i lokalet, pillede/spillede lidt på nogle instrumenter, men ville tilsyneladende helst være sig selv. Når Lone^T prøvede at kontakte ham, oplevede hun, at han opfattede det som forstyrrende. Gik væk fra hende, bed sig i hånden osv. Han involverede vel at mærke heller ikke sin mor, selvom situationen var ny for ham. Derfor blev hoppebolden hurtigt et holdepunkt, *hvor Lone^T altid kunne forvente et samspil med Eigil*. At hoppe og stoppe udgjorde således en tidlig samspilsform, der minder en del om Mikael's i trampolinen. Fællesnævnerne er hoppebevægelsen, break'et og terapeutens tællen som optakt til at hoppe. Modsat Mikael, så opfattede Eigil dog hurtigt sammenhængen mellem lyd og break, det vil sige opfangede, at Lone^T havde en hensigt med break'et, der havde med ham at gøre. Han var således rustet langt bedre end Mikael på dette felt. Når jeg kalder det en samspilsform og ikke et interaktions-tema, skyldes det, at break'et ikke havde (eller fik) en personlig udformning, men blot var et break fra musikken/hopperiet.

Eigil begyndte ret hurtigt at synge nogle begejstrede Ih-lyde på glissandibevægelser op- og nedad, når han hoppede (kaldet c-motiver). Han holdt dog altid op med at synge, når Lone^T stemte i, så de sang sjældent samtidigt (dette er stadig tilfældet på optagelsestidspunktet). Eigils lyde var begejstrede men i princippet uendelige, det vil sige uden en *formet start eller afslutning*. Derfor begyndte Lone^T at 'afbryde' ham ved at synge et kort motiv på tre glissanditoner med tryk på den sidste, hvilket kan betegnes som et begyndende a-motiv (se figur 6.9).

Lone^T lod Eigil synge stadig kortere c-motiver, inden hun brød ind. Det viste sig, at han var meget lydhør og havde en udviklet periodefornemmelse. Dels begyndte han selv at afkorte sine c-motiver, og dels imiterede han nogle af Lones^T lyde, når han begyndte synge igen efter en 'afbrydelse'. Der opstod på denne måde et tidligt interaktions-tema, hvor Eigil sang, Lone^T 'afbrød', efterfulgt af en (auditiv) pause, hvor han hoppede videre. Hvis Eigil mistede opmærksomheden eller hans lyde blev diffuse, lavede Lone^T dog stadig et fysisk break med et "...og nu sir' vi STOP!".



Figur 6.9 Eigil og Lones^T tidlige samspil

Parallelt med denne udvikling rykkede Lone^T i løbet af den 2. eller 3. session ud på gulvet med Eigil (væk fra spejlet). Hun fik hans mor til at holde ham, så hun selv kunne få hænderne fri til at spille guitar. Desuden satte hun sig frontalt overfor ham. Med akkord-rundgangen i D-dur ('vampen') fik de en fælles tonal grund men først og fremmest en periodefornemmelse i forhold til den veksel-sang, der var under udvikling.

Hvor breaks'ene altså i starten udgjorde en samspilsform i sig selv, så var de på optagelsestidspunktet gledet i baggrunden, idet veksel-sangen nu kunne 'køre' mellem dem i ca. 1½ minut, før Eigil blev uopmærksom og Lone^T lavede et break (i gyngedelene kunne der gå endnu længere mellem breaks'ene).

Fra starten var hoppebevægelsen en forudsætning for Eigils deltagelse i det vokale samspil. Således beskriver Lone^T bevægelsen som en art fysisk 'vækning' eller spændingsopbygning (eng. arousal), der

øgede hans koncentration og dermed hans nærvær (arousal-begrebet uddybes i afsnit 7.4.1). Uden bevægelsesaspektet opfattede eller svarede Eigil ganske enkelt ikke på Lones^T kommunikative udspil, hverken i musik eller når hun med gestik og mimik forsøgte at give ham 'ordet'. Således beskriver Lone^T hans opmærksomhedsfelt som meget diffust, når han ikke hoppede på bolden. *Samtidig gav hoppebevægelsen jo en fælles puls til deres fælles musikalske samspil.*

Senere blev Eigil bedre til at holde opmærksomheden om samspillet uden selv at være i bevægelse. Et halvt år efter optagelserne kunne han således stå alene ved en pauke og spille og synge sammen med Lone^T. Han blev dog ved med at holde af at synge og hoppe på bolden.

På optagelsestidspunktet kan man spore de næste trin i udviklingen af interaktions-temaet, som var, at lydene efterhånden blev erstattet af ord, og Eigil begyndte at synge egentlige melodiske fraser. På optagelserne er der således flere steder, hvor Eigil vender tilbage til c-motivet, og hvor Lone^T er lige ved at bryde ind men tager sig i, fordi der kommer mere melodisk og/eller rytmisk form over Eigils udtryk. Her befinder de sig således i skæringspunktet mellem fortid (c-motiver) og fremtid (sange). Lone^T skønner, at interaktions-temaet, som jeg beskriver det, forsvandt 4-5 måneder efter optagelsestidspunktet. Som det var tilfældet med Mette, skete det i takt med, at Eigil udvidede sit repertoire, såvel sangmæssigt som sprogligt.

I to af optagelserne opstår der et lille som-om-skænderi i deres vekselsang, der viser, at Eigil ikke blot forstår sproglyde (forskell på "ja" og "nej"), men kan fastholde sit udtryk, når Lone^T siger (synger) ham imod, og ikke mindst *opfange det som en joke*. Dette viser, at Eigils kommunikative funktionsniveau er langt højere i denne sammenhæng end beskrevet i journalen, hvilket kommenteres i kapitel 11.

Gradvist blev Eigil stadig mere opmærksom på sange, og gentog såvel dem hans mor sang for ham, som dem han hørte i radioen. Han imiterede så meget af teksten, han kunne opfatte, og lavede selv-opfundne lyde for resten. Samtidig blev han stadig mere opmærksom på sprogets muligheder, såvel impressivt som ekspressivt. 3/4 år efter optagelsestidspunktet stoppede Eigil i individuel terapi hos Lone^T og fortsatte i en lille gruppe med andre børn.

INTERAKTIONS-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Allerede efter få sessioner har Eigil og Lone^T udviklet et 'robust' interaktions-tema bestående af vekselsang med veldefinerede små rytmisk-melodiske motiver. På optagelsestidspunktet er Eigils deltagelse i samspillet helt afhængig af hoppebevægelsen. Der opstår mange variationer undervejs (punkt 1), og temaet videreudvikles kontinuerligt. Trods den hurtige udvikling af interaktions-temaet kan der allerede iagttages en fælles interaktions-historie i deres samspil (punkt 2), for når Lone^T 'afbryder' Eigil på grund af c-motiv-lignende glissandi, starter Eigil efterfølgende på et a-motiv.

I starten af forløbet bed Eigil sig i hånden eller trak sig væk fra Lone^T, når hun forsøgte at inddrage ham i et musikalsk samspil. Kombinationen af en rytmisk-fysisk aktivitet og en musikalsk form

(motiver i vekselsang) har tydeligvis været en nøgle ind til Eigils kommunikative potentiale. Han bliver ikke blot i stand til at indgå i et samspil med Lone^T, men kan også opfange afvigelser, oven i købet på et symbolsk 'som-om' plan, jævnfør skænderierne på skrømt (punkt A). Han er således i stand til at læse intentionen bag Lones^T 'drilleri', ligesom han ved, hvordan han skal få interaktionen til at fortsætte, dels i forhold til 'skænderierne' og dels i forhold til at fortsætte med a-motiver, når Lone^T afbryder hans c-motiver (punkt B).

6.4 Fænomenet interaktions-tema i lyset af to perspektiverende eksempler

Herefter følger en præsentation af to perspektiverende eksempler, der på én gang rummer fællestræk og forskelle i forhold til de fire karakteristika, jeg beskriver et interaktions-tema med. På hver sin måde sætter disse eksempler navnlig interaktions-temaets betydning som samspilsramme i relief.

Inddragelsen af perspektiverende eksempler er inspireret af den kvalitative valideringsmetode kaldet den negative case-analyse, præsenteret og diskuteret i afsnit 5.6.4. I slutningen af kapitlet vender jeg tilbage til denne metode samt min anvendelse af den.

6.4.1 Perspektiverende eksempel 1; Susanne og Nina^T

Susanne er godt 2 år på optagelsestidspunktet, hun er hjemmeboende og kommer ugentligt på et dagbehandlingscenter.

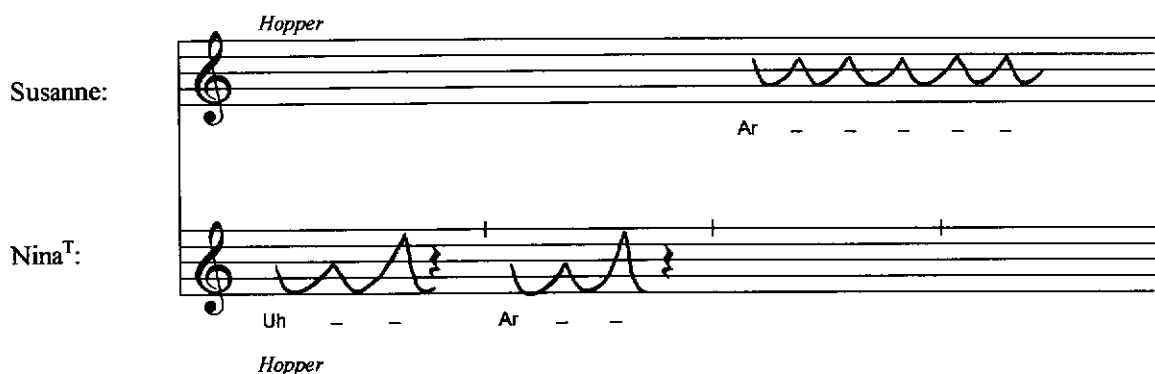
Susannes diagnose er generel retardering, på optagelsestidspunktet viser en MPU-test et funktionsniveau svarende til 18-24 måneders alderen, og 1½ år senere viser en tilsvarende test ikke de store forandringer. Siden fødslen har Susanne haft svære epilepsilignende anfald, hvor hjernen øjensynligt har manglet ilt i flere omgange (EEG-målinger påviser dog intet unormalt). Et par år efter optagelsestidspunktet dagindlægges Susanne til observation på børnepsykiatrisk afdeling, fordi hun stort set lever i sin egen verden, ignorerer andre børn osv. Hun er desuden selvstimulerende, udviser en del stereotypier så som at nulre snore osv. og benytter kun ganske få ord.

I en visitationsrapport fra en musikterapeutisk prøvesession nogle måneder før forløbets start skriver musikterapeuten Nina^T, at Susanne virker opmærksom i forhold til musik og instrumenter, at hun et par gange kort imiterer Ninas^T spil, men ind imellem også virker fjern, når hun spiller. På optagelsestidspunktet er Susanne netop startet i musikterapi hos Nina^T, så det er 3.-5. session, jeg optager.

PRÆSENTATION AF KIMENE TIL ET INTERAKTIONS-TEMA

I den første session, jeg optog (deres 3. session), er Susanne og Nina^T i et terapilokale med en trampolin, som de har brugt i de to foregående sessioner. Efter nogle sange og lidt instrumentspil på gulvet, kravler Susanne *uden opfordring* op i trampolinen, Nina^T sætter sig op til hende, og de begynder at hoppe sammen (siddende). Nina^T begynder kommenterende at synge "Susanne hopper" i hoppepulsen. Susanne er for det meste tavs, men på et tidspunkt synger Nina^T "Uh-uh-uh" efterfulgt af en pause og dernæst "Ar-ar-ar", hvorefter Susanne synger videre på Ar-lyden. Nina^T prøver igen med små rytmiske

motiver på henholdsvis 3 og 5 toner efterfulgt af en pause, og hver gang reagerer Susanne, nogle gange med et blik, andre gange med stemmelyde der dog ikke er så klart musikalsk formede som første gang. I figur 6.10 er dette korte vokale samspil mellem dem beskrevet med glissandibuer. (Det er det samme lille rytmiske motiv, som Lone^T lavede med Eigil i starten af deres forløb, se figur 6.9)



Figur 6.10 Susanne og Ninas^T tidlige vokale samspil

Karakteren af Ninas^T pause efter motivet er forskellig fra det 'pludselige' break, der karakteriserer trampolin- og hoppeboldsekvensen. De små tre- eller fem-toners motiver er i sig selv for korte til, at en pause efter dem kan opfattes som et overraskende stop i et musikalsk flow, og desuden forhindrer gyng bevægelse i trampolinen et 'pludseligt' break, da en trampolin jo ikke kan stoppes hurtigt. (I sekvensen med Mikael, stopper Kirsten^T musikken pludseligt, hvorefter Mikael undlader at lave flere afsæt, indtil bevægelsen falder til ro.) Nina^T ser da heller ikke spor (mimisk) overrasket på Susanne i forbindelse med sine pauser.

Resten af sessionen består af en række meget korte sekvenser. Nina^T kan godt opnå små tur-dialoger med Susanne, hvor de skiftes til at spille på et instrument, men Susannes interesse daler hurtigt, og hun vandrer en del rundt i lokalet. For at imødegå dette, rykker Nina^T i den følgende session ind i et mindre lokale, hvilket bevirker, at Susanne vandrer mindre rundt og bliver længere ved hvert instrument. Til gengæld er der ingen trampolin i dette lokale.

Både i den 2. og 3. session, jeg optog, er der sekvenser, hvor de sidder sammen ved klaveret, og hvor Nina^T prøver at få Susannes reaktion. Typisk ved at gentage en akkord, spillet staccato og med et crescendo efterfulgt af en pause. I den 2. session virker Susanne forholdsvis opmærksom, især når Nina^T synger Ar- eller Uh-lyde. Susanne begynder således at spille i nogle af Ninas^T pauser (turtagning), og ind imellem synger hun også en Uh-lyd. I den 3. session virker Susanne derimod meget fjern og gentager de samme to toner på klaveret igen og igen, næsten uanset hvad Nina^T spiller. Hun reagerer dog på Ninas^T sanglyde (især Uh-lyden), ser op på hende og former sin mund til samme lyd. Enkelte gange synger hun også, men fortsætter herefter med de samme toner fra før.

UDVIKLINGEN AF ET INTERAKTIONS-TEMA

Nina^T fortæller senere, at de et par sessioner efter optagelsestidspunktet rykkede tilbage til det store lokale på grund af trampolinen, og siddende i den begyndte de for alvor at udbygge stemmedialogerne. Det viste sig, at Susanne var god til at imitere og hurtigt fangede Ninas^T rytme, lyd og toneleje, når hun altså vel at mærke hoppede eller gyngede i trampolinen. (Dette er endnu et eksempel på sammenhængen mellem en rytmisk bevægelse og barnets aktive deltagelse, hvilket kommenteres i afsnit 7.4.1). Siden udviklede det sig til små motiver på Ah-lyde eller Di-lyde - typisk på "Aura for Laura"-melodien, jævnfør figur 6.11.

Hopper

Susanne:

Di didada di da

Nina^T:

Di da da di da

Hopper

Figur 6.11 Susanne og Ninas^T interaktions-tema efter optagelsestidspunktet

3/4 år efter optagelsestidspunktet kunne der opstå følgende dialoger på "Aura for Laura" melodien:

Nina^T: "Susanne kan hoppe"
 Susanne: "Hoppe, hoppe, hoppe"
 ell.
 Nina^T: "Solen den skinner"
 Susanne: "Jeg har røde kinder!"

Eksemplerne stammer fra en periode, hvor Susanne havde det godt. I samme periode fortæller Nina^T, at Susanne viste en bevidsthed om, at hun med sine bevægelser kunne styre Ninas^T spil og omvendt, at Nina^T kunne styre Susannes bevægelser. Siden denne periode blev Susanne dog plaget af alvorlig sygdom og svære anfald, hvilket bevirkede, at hun i musikterapien knap svarede på Ninas^T sang og helst blot lå i trampolinen. Forløbet svingede således mellem progression og regression - afhængig af Susannes tilstand. To år efter optagelsestidspunktet afsluttede Nina^T det individuelle forløb med Susanne og fortsatte med hende i gruppe med to jævnaldrende børn. (Nina^T havde således stadig Susanne i terapi, da jeg spurgte hende ud om forløbet.)

INTERAKTIONS-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Allerede tidligt i forløbet var der små-episoder med musikalsk samspil, som for eksempel tur-samspil, men Nina^T skulle hele tiden følge Susannes skiftende fokus og gribe chancen, når den bød sig. Sessionerne bestod således af en række meget korte små-sekvenser uden klar start og slutning og uden musikalsk udvikling som for eksempel rytmisk eller melodisk variation indenfor tur-skiftene.

Klaversekvensen fra den 3. session, jeg optog, viser, hvordan Susanne (i al fald i starten) havde meget svært ved at opfatte melodisk-harmonisk instrumentalmprovisation *som henvendt til sig* men derimod straks reagerede på de små sungne eller spillede rytmiske motiver efterfulgt af en pause. Susanne havde altså brug for en høj grad af musikalsk enkelhed og genkendelighed (redundans), før hun reagerede på Ninas^T henvendelse, men ved hjælp af hoppebevægelsen og vekselsangen udviklede de et interaktions-tema, de kunne vende tilbage til og variere fra session til session (punkt 1).

Eksemplet viser tydeligt, hvordan barn og voksen sammen skal finde ud af *deres måde* at få et samspil til at fungere på (punkt 2). I første omgang flyttede Nina^T terapien til et mindre lokale for at undgå Susannes rastløse vandren fra det ene til det andet, men dér var der ingen trampolin, og den viste sig at være væsentlig. Ved at rykke tilbage i den blev samspillet således koncentreret om de musikalske aspekter, Susanne viste mest interesse, det vil sige stemmen og det korte motiv. Muligvis fordi Susanne her på én gang kunne bevæge sig og blive på samme sted, samtidig med at bevægelsen jo gav dem en fælles grundpuls at arbejde ud fra. I trampolinen blev den musikalske interaktion mellem Nina^T og Susanne endvidere (relativt) symmetrisk, fordi Nina^T ikke spillede klaver.

Da interaktions-temaet netop ikke var udviklet på optagelsestidspunktet, er det svært at præcisere forventningsaspektet (punkt A). Men at Susanne senere finder ud af, at hun kan påvirke Nina^T (punkt B), viser, at hun har udviklet en sikker forventning til Ninas^T reaktion. Samtidig perspektiverer starten af dette forløb, hvor svært det kan være, når der (endnu) ikke er udviklet en fælles samspilsramme mellem barn og musikterapeut med tilhørende forventningsstruktur.

Sammenholdt med mere avanceret instrumentalmprovisation viser dette eksempel, at deres interaktions-temas enkle og genkendelige struktur gav Susanne mulighed for at forstå og deltage i et musikalsk samspil. Eksemplet viser endvidere, at musikterapi ikke blot handler om progression, for børn får tilbageslag og kan miste opnåede færdigheder, hvilket selvsagt har betydning for et interaktions-tema og dets anvendelse.

6.4.2 Perspektiverende eksempel 2; Mathias og Dorthe^T

Mathias er godt 4 år og hjemmeboende. Han går i en almindelig børnehave men kræver en-til-en kontakt med en støttepædagog for ikke at blive forvirret, urolig og udvise destruktive træk overfor de andre børn.

Mathias har en middelsvær mental retardering og en problematik, der ligner den, man forbinder med

DAMP (Dysfunktion med hensyn til Afledelighed, Motorisk kontrol og Perception). Efter optagelsestidspunktet er der opstået begrundet mistanke om en disintegrativ psykose, der er en fremadskridende regression af hjernefunktioner (se afsnit 3.2.2 og 5.3.1). Af journalen fremgår det, at Mathias har en noget ujævn udviklingsprofil med flest problemer på det sproglige og sociale område. Hans receptive sprogforståelse svarer til en 2-årigs, mens hans ekspressive sprog er lidt bedre. Mathias beskrives som en kravafvisende, hyperaktiv dreng, der har svært ved at koncentrere sig. Han har ingen social kontakt med andre børn, men overfor voksne beskrives han som en kærlig dreng, der gerne vil have fysiske kærtegn, knus osv. Mathias har epilepsi og er letpåvirkelig, når der foretages ændringer i medicineringen. Alt i alt svinger han meget i sin formåen, såvel på det emotionelle som det kognitive plan.

I en visitationsrapport fra en musikterapeutisk prøvesession tre måneder inden forløbets start skriver musikterapeuten Dorthe^T, at Mathias gerne vil spille, men at hun finder det svært at komme i egentlig dialog med ham: "Jeg skal udtrykke mig meget tydeligt verbalt såvel som nonverbalt, for at det går op for Mathias, at jeg vil ham noget" (Dorthe^T formulering). På optagelsestidspunktet er det en måned siden forløbet startede, det er 5.-7. session, jeg optager på video.

PRÆSENTATION AF DERES BREAK-TEMA

Trods det tidlige tidspunkt i forløbet har Mathias og Dorthe^T udviklet en lille sekvens med en bestemt, gentagen måde at spille sammen på, en sekvens der gentages i hver session. Det første Mathias således løber hen til, når han kommer ind i lokalet, er den pentatone bas-klangkasse. Han sætter sig op på den, tager køllerne og venter på Dorthe^T, (hvilket viser en forventning om, at de skal være to om dette her). Dorthe^T tager guitaren og sætter sig overfor ham på gulvet, så deres ansigter er i øjenhøjde. Så går de igang med at spille. Mathias spiller ivrigt, og alt hvad han kan med de store (og lidt tunge) køller, mens Dorthe^T med guitarakkompagnement kommenterende synger "Mathias kan spille". Hun synger lidt forskellige melodier og tekster fra gang til gang, men overordnet har de samme indhold. De ser intenst på hinanden, og *'pludselig' stopper Mathias med at spille og ser smilende og forventningsfuldt på Dorthe^T*. Hun stopper ligeledes og ser mimisk overrasket på ham ('taber kæben'). Efter nogle sekunders spænding går han storgrinende igang med at spille igen (se figur 6.12).

Mathias:

Dorthe^T:

Stopper pludseligt, ser forventningsfuldt på Dorthe

Smiler stort, og går igang igen

(Overrasket mimik)

Figur 6.12 Mathias og Dorthe^T break-tema

Den mimiske side af dette break minder om de andre 'pludselige' breaks, hvor terapeuten ser 'overrasket' på barnet (trampolinsekvensen med Mikael og hoppeboldsekvensen med Eigil), men her er det barnet/Mathias og ikke terapeuten, som starter break'et. Mathias' ansigtsudtryk afspejler en medleven og forventning om, hvad der skal ske. Mens han i starten af sekvensen venter på, at Dorthe^T skal sætte sig med guitaren, åbner han således munden (overrasket mimik), og i forbindelse med breaks'ene ser han forventningsfuld på Dorthe^T. I et enkelt break stivner hans ansigt sågar et øjeblik, inden han storgrinende går igang med at spille igen.

Breaks'ene ligger meget tæt. I den første session, jeg optog, er der for eksempel 5 breaks i løbet af de *kun 1½ minutter*, sekvensen varer. De mange breaks skaber spænding, og da Mathias samtidig spiller ivrigt og begejstret mellem dem, bliver det samlede spændingsniveau i sekvensen meget højt. Samtidig er Mathias' spil ofte for ujævnt til, at der kan opnås en fælles puls. Dorthe^T forsøger at dæmpe niveauet et par gange ved at spille stille på guitaren og se på Mathias med et 'stille-forsigtigt' mimisk udtryk, men enten forstår han ikke hendes hensigt, eller også vil han ikke overlade styringen til hende. Anden gang, Dorthe^T forsøger, lægger han således køllerne, rejser sig med et "jeg er færdig" og løber hen og spiller på klaveret. Senere i sessionen vender han på opfordring tilbage til klangkassen, først i 45 sekunder, så i 10! Adspurgt beskriver Dorthe^T hans forholdemåde som en slags "tænd-sluk"; han er enten intenst optaget af at spille på klangkassen, eller også løber han væk.

Igennem hele forløbet var det i trampolinen, at Mathias kunne fastholde interessen længst - faktisk i op til 15 minutter ad gangen. Mathias og Dorthe^T hoppede sammen i trampolinen, de holdt hinanden i hånden, mens Dorthe^T sang om at "hoppe højt". Her brugte Mathias også break-formen, idet han 'pludseligt' lod sig falde, hvorefter Dorthe^T skulle 'fange' ham og gynde ham i favnen.

I den sidste session, jeg optog, skete der noget væsensforskelligt. De sad ved klaveret, og da Dorthe^T fandt en sang frem og pegede på en tegning, udbrød Mathias straks: "Det'r Mariehønen!" (Han kendte den fra børnehaven, men det var første gang Dorthe^T brugte den i musikterapien med Mathias.) Dorthe^T startede med at synge og spille melodien langsomt, mens Mathias tøvende pillede ved tangenterne, men da hun nåede til "...E-vig-glad", begyndte han ivrigt at 'spille med', samtidig med at han rokkede overkroppen sidelæns i takt til musikken.

Ma-ri-e-hø-nen Evigglad gik tur på et rabarberblad,
og mødte Søren Snegl der lå og sov med sneglehuset på.

(Tekst: Halfdan Rasmussen, melodi: Henning Hansen)

Dorthe^T imiterede hans sidelæns rokkebevægelse, satte tempoet op og spillede med fuld becifring. Mathias så glad op, hun grinede tilbage, og han sang med på "...berblad". I sidste linie dæmpede Dorthe^T sin sang, og Mathias råbte "...huset pååå". Sådan fortsatte de, indtil Mathias i vers 4 pludselig stoppede op og så afventende på Dorthe^T. Hun prøvede at se 'overrasket' ud, men kom til at grine: Han havde overført break'et fra klangkassen til 'Mariehønen'!

UDVIKLINGEN AF BREAK-TEMAET

Dorthe^T fortæller, at hun, efterhånden som hun lærte Mathias og hans foretrukne instrumenter og aktiviteter at kende, lavede en meget klar strukturering af sessionen. Dette gjorde Mathias mindre forvirret og urolig, og gradvist kunne de fortsætte et samspil i længere tid ad gangen, inden han mistede koncentrationen. Efter optagelsestidspunktet dukkede break'et ifølge Dorthe^T op på flere instrumenter, men det blev på trampolinen, at samspillet udviklede sig mest. Fremfor at hoppe sammen med ham, begyndte Dorthe^T i stedet at akkompagnere hans hoppebevægelse på en tromme, og efterhånden kunne de skiftes til at tage initiativ til at stoppe (i modsætning til sekvensen på klangkassen). Endvidere behøvede Dorthe^T ikke længere at "dramatisere helt så kraftigt som tidligere" for at gøre sig forståelig (Dorthe^T formulering).

I takt med at Mathias kunne bevare opmærksomheden i længere tid ad gangen, øgedes hans fortrolighed med musikalske ændringer, så de kunne følge hinanden i forhold til små ændringer i tempo og dynamik. Men det var fortsat meget svært for ham. Dorthe^T kunne således kun lave variationer, hvis hun tog udgangspunkt i noget meget velkendt, og Mathias vendte hurtigt tilbage til 'grundformen' af deres samspil.

Dorthe^T havde Mathias i musikterapi i 1½ år og efter en pause på 1 år, fortsatte hun med ham (hun havde ham således stadig i terapi, da vi talte sammen om forløbet). Da Dorthe^T i første omgang stoppede forløbet med Mathias, skyldtes det, at hun ikke syntes, der skete nogen udvikling. Men i løbet af det følgende år fik Mathias det stadig dårligere, og da han startede i musikterapi igen, kunne han væsentligt mindre, end da han startede første gang 2½ år tidligere. Han genkendte Dorthe^T og lokalet, men de kunne ikke finde tilbage til samspillet omkring breaks'ene. I den anden musikterapiperiode er målet således blot, at give ham en oplevelse af at være sammen om helt enkle musikalske aktiviteter, såsom sang, gyngen osv. Adspurgt fortæller Dorthe^T: "Break'et ville være det næste skridt, og så langt er vi ikke nået". Break-temaet var således et produkt af en tid sammen ('nær-historie'), men kunne ikke fungere som 'bro', da Mathias vendte tilbage i musikterapien ('fjern-historie'). Endvidere var break'et jo bygget op om sjov og spænding, hvilket overhovedet ikke passede til Mathias affektive tone i det senere forløb.

Forløbet med Mathias viser (ligesom forløbet med Susanne), at målet med musikterapi kan ændres drastisk undervejs, når der sker så voldsomme ændringer i barnets tilstand, som her.

BREAK-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

I det følgende vil jeg koncentrere mig om den *tidlige* del af forløbet med Mathias og diskutere break-temaet ud fra den måde, jeg har karakteriseret interaktions-temaer på.

Der er mange træk ved break-temaet, der minder om de andre interaktions-temaer. Break'et er noget Mathias og Dorthe^T vender tilbage til i hver session (punkt 1), det har en vis personlig udformning, og Mathias' initiativ i 4. vers af 'Mariehønen' viser, at han kan overføre break-formen til en anden

situation. Dette tyder på en fælles interaktions-historie (punkt 2) med indbyggede forventningsstrukturer, yderligere understreget af Mathias' venten på Dorthe^T i starten af sekvensen (punkt A). Indenfor rammerne kan Mathias agere socialt forståeligt, så Dorthe^T for eksempel opdager hans initiativ i 'Mariehønen' som værende et break (punkt B).

I forhold til de opstillede karakteristika, mangler break-temaet dog en musikalsk 'robusthed' (punkt 1), for Mathias' spil har ikke nogen genkendelig *musikalsk form*, ligesom *break-forløbene* ikke er formede på en måde, så de kan varieres musikalsk (punkt 1). Naturligvis er timingen i breaks aldrig helt ens, men der er ikke udviklet et forløb af lyd eller motiver som for eksempel i trampolinsekvensen med Mikael.

I det tidlige forløb er klangkassen meget central i forhold til, hvad Dorthe^T ellers kan opnå af samspil med Mathias. Han tager initiativ til sekvensen og nyder åbenlyst Dorthes^T reaktion, men break'et fungerer snarere som en leg, hvor Mathias styrer Dorthes^T (spille-)handlinger, end som en musikalsk grundfigur, der kan varieres og videreudvikles. Af journalen fremgår det, at Mathias holder meget af *tag-fat-lege*, hvor den voksne skal fange ham, og meget tyder på at det er dette lege-format (jævnfør afsnit 2.3.1.4), han overfører til musikterapien, mest direkte i trampolinen, hvor Dorthe^T skal fange ham, men også i mere symbolsk forstand på henholdsvis klangkassen og i sekvensen med 'Mariehønen'.

Musikalsk set forstår eller ønsker Mathias (på optagelsestidspunktet) tilsyneladende kun at spille 'så-hurtigt-som-muligt' på klangkassen afbrudt af de 'pludselige' breaks. Når Dorthe^T forsøger at indføre mere nuancerede musikalske aspekter, som for eksempel dæmpet dynamik eller noget, der kadence-mæssigt kan forveksles med en afslutning, afbryder Mathias samspillet ved at rejse sig og løbe videre til et andet instrument. Omvendt finder Mathias let og sikkert ind i en gensidig *musikalsk* interaktion med Dorthe^T omkring 'Mariehønen'. På samme måde som tag-fat-formatet udgør 'Mariehønen' tydeligvis en velkendt samspilsramme for Mathias, idet han for eksempel uopfordret råber/synger det sidste ord i linien. Sammenholdt med sekvensen ved klangkassen forekommer det musikalske samspil omkring 'Mariehønen' mere nuanceret, *desuden kender Mathias forløbet i sangen og bliver siddende mellem versene*. Som musikalsk samspilsramme fungerer 'Mariehønen' derfor efter min vurdering *mindst* lige så godt som break-temaet på klangkassen.

På trampolinen kan Mathias vedholde interessen meget længe, hvilket tyder på, at hans motoriske uro her modsvares af hoppebevægelsen (ligesom Susanne). Et fællestræk ved 'Mariehønen' og trampolinsekvenserne er den vedholdende pulsfornemmelse, der *fremmer fortsættelse*. Netop dét at kunne fortsætte interaktionskæder (punkt B), er svært for Mathias, og senere i forløbet er det da også ved at kombinere trampolinbevægelsen, break-temaet og akkompagnement på en tromme, at de ifølge Dorthe^T kommer længst i den sammenhæng.

Ifølge journalen har Mathias en ujævn udviklingsprofil, hvilket også viser sig i musikterapien. På den ene side skriver Dorthe^T i visitationsrapporten, at hun skal udtrykke sig meget tydeligt såvel verbalt som nonverbalt, for at det går op for Mathias, at hun vil ham noget. På den anden side er Mathias' sproglige udvikling langt bedre end hos de andre børn, der indgår i denne afhandling. Optagelserne viser endvidere, at han kan lave en mimisk forbløffelse (symbolsk som-om-handling), ligesom han har veludviklede intersubjektive og interaffektive evner. I en af sessionerne har Dorthe^T således et plaster på fingeren, hvilket spontant får Mathias til at vise empati, puste på fingeren og spørge om det gør ondt. Selvom Mathias let bliver afledt og afbryder det, han er igang med, er han således ikke grundlæggende svær at 'læse'.

I lyset af interaktions-temaernes betydning i de andre terapiforløb, tegner der sig et andet billede i forhold til Mathias. Han bringer selv samspilsrammer ind i musikterapien - både de eksplicite som 'Mariehønen' og de implicite som tag-fat-formatet - hvilket betyder, at han i løbet af relativ kort tid har opbygget et break-tema med forventning, spænding og overraskelse sammen med Dorthe^T. Samtidig har Mathias ikke den umiddelbare dragning mod at forme lyd, lege med rytmiske eller melodiske forløb, frasere dem osv., som for eksempel Eigil har. Selv efter et længere forløb har han grundlæggende svært ved at opfange selv små dynamiske eller tempomæssige variationer fra Dorthes^T side, hvilket vanskeliggør udviklingen af et interaktions-tema, der kan fungere som samspilsramme, og som han vedvarende finder interessant. I forhold til Mathias' sproglige udvikling er det endvidere tankevækkende, at både Mette og Eigil dropper deres interaktions-tema, da de for alvor begynder at synge med på sange. Om udvikling af et interaktions-tema, som jeg har beskrevet det, således er for svær for Mathias, for uinteressant eller blot ikke relevant står derfor tilbage som et åbent spørgsmål. (Dorthe^T spiller naturligvis også en rolle i denne sammenhæng, men med Mathias' musikalske reaktionsmønster er det umiddelbart svært at se, hvad der kunne have afstedkommet udviklingen af et interaktions-tema.)

Dermed ikke være sagt, at Mathias ikke profiterer af andre aspekter ved musikterapien. Således var det netop musikterapi, man vendte tilbage til, da Mathias fik det dårligere, fordi kombinationen af det fysiske aspekt og sang/musik var et af de få tiltag, Mathias virkelig havde glæde af.

6.5 Forskningsprocessen i forbindelse med interaktions-temaerne

Interaktions-temaer som klinisk fænomen i musikterapi er dels et *forskningsresultat*, der som sådan kan valideres eller perspektiveres på forskellig vis, og dels *en ramme om mikroanalyserne* i del III. I de følgende afsnit beskrives forskningsprocessen i forbindelse med udvælgelsen og afgrænsningen af interaktions-temaerne som klinisk fænomen, hvilket inkluderer anvendelsen af de validerings- og perspektiveringsmetoder, der ledte frem til dette.

6.5.1 Interaktions-temaerne som forskningsresultat

Forskningsprocessen i forbindelse med udvælgelsen og afgrænsningen af interaktions-temaerne som klinisk fænomen kan beskrives som horisontsammensmeltning og eksplicitering af implicit viden,

jævnfør afsnit 1.3, og er endvidere blevet hjulpet på vej af de kvalitative validerings- og perspektiveringsmetoder beskrevet i kapitel 5. Anvendelsen af disse metoder beskrives nedenfor, med undtagelse af 'generalisering' ved hjælp af anden musikterapilitteratur, der følger i kapitel 7.

6.5.1.1 Eksplicitering af implicit viden, pragmatisk anvendelighed

Som beskrevet i afsnit 5.3.3 var det allerede i første optagelsesuge, at sekvenserne med interaktions-temaerne fangede min opmærksomhed. Først langt senere gik det op for mig, at udvikling af interaktions-temaer med klienter uden funktionelt sprog var en del af min egen kliniske erfaring, jævnfør eksemplet med Anita, afsnit 1.1. *Horisontsammensmeltningen* mellem min implicite forforståelse og datamaterialet kunne næppe være mere tydelig (jævnfør afsnit 1.3). Ved at iagttage andre musikterapeuters arbejde blev min opmærksomhed således rettet mod en implicit eller 'tavs' klinisk viden, jeg ikke vidste, jeg havde, men som arbejdet med materialet langsomt gjorde stadig mere eksplicit.

Der har dog også fundet en anden interessant eksplicitering af implicit viden sted. Som beskrevet i afsnit 5.3.2, skulle det stationære kamera placeres og indstilles inden sessionens start, og da det jo var den enkelte musikterapeut, som kendte sessionens forløb, var det også hende, som i første omgang foreslog det stationære kameras placering ud fra en formodning om, hvor optagelsesproceduren med 2-kamera-systemet kunne lykkes bedst. Det pudsige er, at *alle* musikterapeuterne uden at vide det foreslog det stationære kamera opstillet på en måde, så det, jeg siden har benævnt interaktions-temaer, blev optaget allerede fra første optagelsesuge. Ofte lavede barn og musikterapeut flere ting ved samme instrument, så det var ikke udelukkende sekvenser med interaktions-temaer, der blev dobbeltoptaget, men omvendt var interaktions-temaerne altså blandt de dobbeltoptagne sekvenser allerede fra første session. (Eneste undtagelse var de første kim til et interaktions-tema mellem Susanne og Nina^T.)

Som oplæg til optagelserne havde musikterapeuterne fået at vide, at mit fokus var interpersonel kontakt (siden formuleret som gensidighed), og at jeg ville analysere interaktionen på såvel musikalsk som gestisk plan. Omvendt havde jeg for eksempel *ikke* bedt om dobbeltoptagelser af sekvenser med improvisation fremfor brug af (start-)sange, sanglege osv. Musikterapeuterne udvalgte således de dele af sessionen til dobbeltoptagelse, de regnede med, at jeg kunne bruge, og uden at vide det, var der altså *fællestræk mellem, hvad disse fem forskellige musikterapeuter mente kunne have forskningsværdi.*

Dette sammenfald kan der være flere grunde til, som man i sagens natur kun kan gisne om. For det første er det højst sandsynligt, at musikterapeuterne valgte en opstilling, der kunne indfange sekvenser, de selv syntes havde en god kvalitet, var intense i forhold til barnets involvering, osv. Heri ligger der en faglig stolthed, men samtidig en viden om, at selve optagesituationen nemt kunne komme til at forstyrre interaktionen med barnet (jævnfør afsnit 5.5.4), hvorfor det er naturligt at vælge forholdsvis 'robuste' sekvenser ud. Heraf følger, at man udvælger situationer, man *véd plejer at blive til noget* eller altså situationer af en vis kontinuitet fra session til session.

For det andet valgte musikterapeuterne placeringer af det stationære kamera, der kunne give optagelser af en *vis varighed*, idet nogle af børnene var særdeles omkringfarende. Men en vis varighed indikerer jo samtidig, at barnet kan koncentrere sig relativt længe i disse sekvenser, alle interaktions-temaerne ligger således i starten eller i den første halvdel af sessionen, hvor børnene er mest veloplagte. I flere tilfælde er det endvidere *barnet selv, der tager initiativ til interaktions-temaet*, hvilket sammen med barnets relativt lange opmærksomhedsfokus indikerer interaktions-temaets særskilte betydning for barnet.

Med sammenfaldet i mit og musikterapeuternes implicitte 'valg' af sekvenser i baghovedet har jeg gennemgået hele datamaterialet for at se, om der skulle dukke andre interaktions-temaer op i nogle af de optagelser, der er blevet frasorteret, fordi de kun blev optaget med et kamera. (Her ser jeg bort fra Susanne og Ninas^T gryende interaktions-tema ved trampolinen.) Der er eksempler på, at interaktions-temaer eller dele af dem dukker op på andre instrumenter i løbet af sessionen, som for eksempel Eigil og Lones^T stemme-dialog, der også optræder ved klaveret, og der dukker også enkelte andre temaer op, men disse er langt fra så 'robuste' og interaktive fra barnets side, som de udvalgte interaktions-temaer.

Samlet set bekræftes udvælgelsen af sekvenser, der forekommer væsentlige i forskningsøjemed, af børnenes handlinger og terapeuternes 'valg' - vel at mærke uden hverken deres eller mit vidende! Derfor opfyldes det pragmatiske 'sandhedskriterie' automatisk, forstået som forskningsfokusets anvendelighed eller relevans for deltagerne (eller andre), jævnfør afsnit 1.3.3.

6.5.1.2 Mønster-generalisering

At søge efter mønstre i datamaterialet er en af de kvalitative valideringsmetoder, der præsenteres i afsnit 5.6.3. Hvis de observerede interaktioner ofte gentages i materialet, og altså danner et mønster, indikerer det, at de har en *betydning for deltagerne som (implicitte) ordningssystemer* (jævnfør afsnit 5.5.2). Interaktions-temaerne er et meget tydeligt mønster, idet de jo pr. definition gentages i hver session, ligesom de med al tydelighed har en ordnende funktion i samspillet mellem barn og musik-terapeut.

Validering ved hjælp af mønster-generalisering kan yderligere ske ved at søge efter eksempler på det fundne mønster i en anden kontekst. I det præsenterede materiale er der to (kendte) eksempler på, at et interaktions-tema er blevet overført til en situation og/eller person udenfor musikterapien. Dels er der Karstens mor, som efter at have set videooptagelserne, bankede 'hans' rytme hjemme ved køkkenbordet, hvorefter Karsten ivrigt bankede med. Dels er der Mettes og Helgas^T tilfældige møde i kælderen af institutionen, hvor Mette spontant 'hilste' på Helga^T ved hjælp af Ih/ae-temaet. Her var det Mette selv, der overførte interaktions-temaet på tværs af tid og sted, hvilket indikerer dets betydningsfuldhed for deres samspil.

Endelig går generaliseringen i sagens natur 'på tværs' af datamaterialet, idet jeg netop har fundet den

samme mønsterstruktur i forskellige musikterapiforløb, med forskellige børn og forskellige musikterapeuter. (At en anden forsker ville have kaldt interaktions-temaerne noget andet, beskrevet kriterierne anderledes eller tolket deres betydning på en anden måde, rækker ikke ved, at der er tale om et gentagende fænomen og dermed et mønster.)

6.5.1.3 Inddragelse af den musikterapeutiske case-litteratur

Hvorvidt interaktions-temaer som klinisk fænomen kan generaliseres ud over det observerede materiale kan undersøges ved at inddrage nyt klinisk materiale (hvilket ikke gøres her), eller ved at inddrage den kliniske musikterapilitteratur på området. Afsnit 4.5.4 antyder, at en sådan litterær mønster-generalisering kan finde sted, hvilket dog kræver en større uddybning og diskussion, som derfor samles i kapitel 7.

Tilsvarende kan teoretisk litteratur perspektivere interaktions-temaernes betydning. De fire karakteristika, oversigt 6.1, er således inspireret af denne litteratur og udgør en art *teori* om interaktions-temaerne. Samlet set er der tale om en *abduktiv proces* (jævnfør afsnit 5.6.2) mellem på den ene side eksplicitering af implicit klinisk viden, genkendt i det empiriske materiale og på den anden side teori om samspilsrammers betydning for pragmatisk meningsdannelse, gensidighed osv.

Som Alvesson og Sköldbberg (1994) påpeger, sker der i en sådan proces en gensidig påvirkning, idet synet på empirien ændres gennem den teoretiske perspektivering, ligesom også den inddragede teori justeres og forfines gennem det empiriske perspektiv. Min egen 'teori', udkrystaliseret i de fire karakteristika, er naturligvis løbende blevet revideret i forskningsprocessen, men også synet på hvilke overordnede teorier, der er relevante for empirien, har ændret sig undervejs. Det endelige valg af, hvilken litteratur der skulle inkluderes i litteraturgennemgangen i del I, er således foretaget *efter*, at jeg havde identificeret interaktions-temaerne og lavet de første udkast til formuleringerne af deres karakteristika (se f.eks. Holck 1999).

6.5.1.4 Perspektiverende eksempler

Udbredelsen af et mønster 'på tværs' af det empiriske materiale kan vise, hvor generelt mønstret er, men man kan også gå den anden vej og undersøge, om der er dele af datamaterialet, *der modsiger det fundne*, kaldet 'negativ case-analyse'. Som påpeget i afsnit 5.6.4 forbindes denne valideringsmetode typisk med afprøvning af opstillede hypoteser, der kan modsiges af materialet. I denne afhandling er der tale om beskrivende observationsforskning med fokus på at finde, beskrive og begrebsliggøre mere eller mindre implicite interaktionsmønstre, hvorfor jeg har fundet det mere relevant at undersøge materialet for eksempler, der kan *perspektivere* interaktions-temaerne snarere end at modsig dem.

Klinisk set perspektiverer eksemplet med Susanne betydningen af udviklingen af en samspilsramme, der musikalsk set er enkel nok til, at barnet kan opfatte og deltage i den, ligesom eksemplet viser bevægelsesaspektets betydning. Disse aspekter fremgår naturligvis også af de andre forløb, men hvor der dér er tale om retrospektive fortællinger (interviews) om forløbet inden et interaktions-temas

udvikling, er det via optagelserne af Susanne og Ninas^T samspil muligt at iagttage, hvor svært det reelt er for dem at interagere i længere tid ad gangen, ligesom man kan se, at kimene til det senere interaktions-tema faktisk allerede *er tilstede* i den 3.-5. session.

Eksemplet med Mathias viser, at et interaktions-tema, som jeg definerer det, (naturligvis) langt fra er den eneste eller bedste samspilsramme i musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser. Således kunne en kendt børnesang som 'Mariehønen' engagere Mathias og give et mere musikalsk formet samspil end samspillet ved klangkassen (min vurdering). I lyset af Mathias' øvrige udviklingsniveau havde han således endog meget svært ved at opfange (hensigt med) musikalske nuancer, så som dynamiske eller tempomæssige ændringer, hvilket kendskabet til 'Mariehønen' øjensynligt kompenserede for.

Forløbet med Mathias giver endvidere et eksempel på et lege-format i musikterapi. Da formuleringen af de fire karakteristika blandt andet er inspireret af Bruners (1983) teori om formatdannelse (se afsnit 2.3.1.4), har interaktions-temaer i sagens natur en del lighedstræk med formater, men omvendt består et interaktions-tema jævnfør punkt 1 af en gentagelig *musikalsk figur eller forløb*, der kan varieres. Mathias' spontane anvendelse af et legeformat sætter samtidig interaktions-temaerne i et udviklingsmæssigt perspektiv, idet der med Mathias' sproglige udviklingsniveau ikke er samme udtalte behov for at opbygge fælles samspilsrammer fra bunden af *for overhovedet at kunne forstå hinandens handlinger* som i de foregående eksempler, tydeligst med Karsten. Når jeg derfor i punkt B skriver, at interaktions-temaet gør det *nemmere* for barnet, at indgå i sociale interaktioner, gælder denne påstand alene børn, der har svært ved at skabe samspilsrammer, fordi de ikke har udviklet en fælles(-sproglig) meningsverden og/eller intersubjektivitet og har svært ved at fange kommunikativ intentionalitet endsige selv at gøre sig forståelige. I dén sammenhæng kan opbygningen af et interaktions-tema være en måde at skabe en fælles samspilsramme på, hvilket i så fald gør samspillet lettere.

Skulle denne påstand eller 'hypotese' efterprøves ved hjælp af den 'negative case-analyse', skulle jeg i det optagne materiale lede efter eksempler, der viser, at barn og musikterapeut finder det nemt at interagere uden nogen form for eksplicit eller implicit samspilsramme, hvilket selvsagt er umuligt. Hvis barnet umiddelbart reagerer forståeligt, er det netop, fordi det forstår rækken af (implicitte) samspilsstrukturer, det vil sige kan overføre dem 'på tværs' af situationer (jævnfør Mathias' tag-fat-format). Opbygning af fælles samspilsrammer kommer således først (eksplicit) i fokus, når barnet/klienten *ikke* reagerer forståeligt; ikke besvarer en hilsen, ikke stopper ved et pludseligt break, kort sagt ikke viser forståelse for, hvad der foregår, og derfor heller ikke virker forståelig for musikterapeuten. Den form for hypotese, som punkt B rummer, bunder i en *teoretisk refleksion* og kan derfor ikke valideres gennem eksempler 'på det modsatte' i materialet (se diskussion i afsnit 5.6.4).

Teoretisk set kan formuleringen af de fire karakteristika perspektiveres i forhold til forståelighed og anvendelighed for andre. I kvalitativ forskning indebærer reliabilitet ifølge Silverman (1993), at andre

kan følge slutningerne gennem de trufne valg, og da alle data opfattes som teoribundne, indebærer dette blandt andet en tydelig teoretisk refleksion (se afsnit 5.4).

Denne form for reliabilitet skal ikke forveksles med operationalisering af kategorier som i kvantitativ forskning. En grundig 'besvarelse' af punkt A og B kræver således både musikterapeuternes perspektiv (her gennem interviews) og indgående analyser, der i sagens natur er teoriladet. Omvendt kan andres øjne på materialet naturligvis perspektivere og eventuelt skærpe formuleringerne af de fire karakteristika. Ud over den abduktive proces og litterære perspektivering af fænomenet (jævnfør forrige afsnit) har jeg således haft mulighed for at fremlægge teorien om interaktions-temaerne for forskellige fagkolleger⁴¹, samt naturligvis de involverede musikterapeuter beskrevet nedenfor.

6.5.1.5 Deltagerperspektiv 1: Interaktions-temaerne

Et år efter optagelsestidspunktet fremlagde jeg de fundne interaktions-temaer samt en tidlig udgave af de fire karakteristika på et fælles møde med de fem musikterapeuter. Fremlæggelsen blev illustreret af videoeksempler, så musikterapeuterne fik lejlighed til at iagttage og sammenligne de forskellige interaktions-temaer.

Mødet gav mig en viden om, (1) at interaktions-temaerne som begreb gav mening. På mødet fik jeg desuden (2) feedback i forhold til uklarheder i forhold til formuleringen af de nævnte karakteristika sammenholdt med videoeksemplerne, og endelig (3) fik jeg nogle kommentarer til forløbene, der viste, at interaktions-temaernes udvikling inden optagelsestidspunktet var væsentlig for forståelsen af deres betydning i forløbet og dermed kunne have betydning for analysen af sekvensen.

Med udgangspunkt i terapeuternes kommentarer samt videooptagelserne lavede jeg en beskrivelse af hvert interaktions-tema og fremlagde siden denne for hver musikterapeut med henblik på præciseringer og rettelser af misforståelser (et egentligt deltager-*tjek*). Samtidig bad jeg musikterapeuterne fortælle mig om temaets udviklingshistorie (interview).

Som det fremgår af min diskussion af deltagerperspektiv som valideringsmetode (afsnit 5.6.6), finder jeg det meningsfuldt, at opdele deltager-interviews i forskellige vidensformer, idet der er noget deltagerne véd, som forskeren af gode grunde ikke kan have nogen viden om, et mellemområde hvor begge kan perspektivere materialet, og endelig områder som forskeren har mest viden om.

Musikterapeuterne har således en viden om barnets alder, problematik, forløbets længde og overordnede udvikling, deres fælles interaktions-historie osv., ligesom musikterapeuten kan tilføje oplysninger som for eksempel, at hun har brugt en bestemt sang sammen med barnet tidligere i forløbet.

⁴¹ Interaktions-temaerne er dels blevet fremlagt i forbindelse med Ph.D. kurser på Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet, dels på internationale musikterapi-konferencer.

Omvendt fandt interviews'ene sted 2 år efter optagelsestidspunktet, hvorfor der var tale om retrospektive forløbsbeskrivelser fra musikterapeuternes side, fremkommet gennem vores samtale. Det er vigtigt at understrege, at musikterapeuternes beskrivelse af interaktions-temaernes udvikling derfor *ikke udgjorde den sammenhængende beskrivelse, som er blevet præsenteret i dette kapitel*. I forhold til interaktions-temaets konkrete udvikling inden optagelsestidspunktet måtte rækkefølgen således korrigeres et par gange, fordi terapeutens erindring ikke passede med dét, optagelserne viste (som for eksempel hvorvidt en given rytmisk variant fandtes på optagelsestidspunktet).

Mest indlysende er det, at musikterapeuterne ikke kunne beskrive brug af mimik i forbindelse med interaktions-temaet men måtte gætte sig til det ud fra en fornemmelse, jævnfør Lones^T udtalelse: "Jo, jeg har ganske givet brugt min mimik - jeg kan simpelthen ikke lade være". Med udgangspunkt i analyserne havde jeg her en viden, som musikterapeuterne af gode grunde ikke havde, og som de derfor ikke kunne 'validere' eller 'tjekke'.

6.5.2 Interaktions-temaerne som forskningsramme

Ligesom interaktions-temaerne udgør en samspilsramme for barn og musikterapeut, der medfører, at de til en vis grad kan tolke hinandens handlinger som meningsfulde indenfor denne ramme, så kan interaktions-temaerne opfattes som en fortolkningsramme (kontekst) i forhold til (mikro-)analyse af samspillet.

Som beskrevet i kapitel 5 er interessefeltet i kvalitativ observationsforskning gentagne mønstre eller temaer, fordi disse kan vise noget væsentligt om deltageres ordningssystemer, relationer osv. I kulturanalysen (jævnfør afsnit 5.5.2) er fokus endvidere rettet mod det uventede, bruddet på reglerne og rutinerne, fordi disse brud sætter ordningssystemerne i perspektiv og dermed giver ny erkendelse - såvel til deltagerne selv som til forskeren, som observerer kulturen. De iagttagede mønstre bliver således *rammesættende for fortolkningen*, fordi det kun er gennem fund af gentagne mønstre (grund), at det er muligt at observere ændringer (figur).

Netop her fremtræder der en meget klar forbindelse mellem musikterapeutisk praksis med disse børn og kvalitativ observationsforskning, idet årsagen til, at interaktions-temaer som 'grund' er så relativt nemme at observere, er, *at deres enkelhed og gennemskuelighed også er nødvendig for barnet og musikterapeuten*. Dels for at samspillet bliver meningsfuldt og dermed let at deltage i (grund) og dels for at parterne kan opfatte variationerne (figur), hvad enten det er på handleplanet eller mere inter-subjektivt (jævnfør punkt A og B).

I den forbindelse udgør den fælles interaktions-historie også en 'grund', der perspektiverer nuværende interaktioner (figur), idet barnet og musikterapeutens interaktioner i varierende grad er præget af samspilserfaring fra tidligere sessioner.

Interaktions-temaerne er naturligvis ikke det eneste mønster, der kan observeres i datamaterialet, idet der indenfor hvert enkelt interaktions-tema forekommer uendeligt mange mindre mønstre. I afsnit 6.2.1 beskrev jeg for eksempel en situation, hvor Karsten rækker ud og slår et enkelt slag midt på trommen (figur), inden han fortsætter på egen halvdel (grund). Helga^T, som ellers har et meget neutralt ansigtsudtryk i samspil med Karsten (grund), sandsynligvis fordi han sjældent kigger direkte på andres ansigter (grund), lyser op i et stor smil (figur). Alene ud fra denne reaktion er det her muligt som observatør at tolke, at Helga^T dels opfatter Karstens handling som et tegn til hende om at spille med, og dels at den slags sociale cues fra hans side må være forholdsvis sjældne (figur). Således er interaktions-temaerne blot at forstå som en overordnet tolkningsramme, der som en fraktal kan opdeles i stadig mindre mønstre eller tolkningsrammer.

Når interaktions-temaerne, ud over at være en tolkningsramme, samtidig er et forskningsresultat, skyldes det, at de kan generaliseres som klinisk fænomen 'på tværs' af datamaterialet, (herunder at de har en bestemt funktion for samspillet mellem barn og musikterapeut). Næste kapitel afdækker (blandt andet) omfanget af 'mønster-generaliseringen' ud over de fem musikterapeuters arbejde.

6.6 Kort opsummering

'Interaktions-tema' som fænomen og begreb er dannet på baggrund af (1) egen implicit praksiserfaring og dennes betydning for valg af sekvenser, (2) de fem musikterapeuters mere eller mindre eksplicite valg af robuste og velegnede sekvenser til forskning, (3) eksplicitering af hvad de udvalgte sekvenser har til fælles gennem formulering af de fire karakteristika, (4) inddragelse af den udviklingsteoretiske faglitteratur, autismeforskningen og den musikterapeutiske faglitteratur, (5) inddragelse af perspektiverende eksempler, og (6) deltagerperspektiv i form af respons på begrebet og karakteristika fra de fem musikterapeuter (og andre fagkolleger) samt interviews i forhold til det enkelte interaktions-temas udvikling.

Begrebet er både et *resultat* forstået som en forskningsbaseret, dokumenteret beskrivelse af et klinisk fænomen og en *fortolkningsramme* for mikroanalyserne i del III.

Som klinisk fænomen kan interaktions-temaerne opfattes som en fælles samspilsramme mellem barn og musikterapeut, der til en vis grad gør det muligt for parterne at opfatte hinandens handlinger som meningsfulde i forhold til konteksten. De er opbygget om en enkel musikalsk grundfigur, der *gentages og varieres* afhængig af barnets kapacitet for variation, ligesom der som regel er knyttet en bestemt bevægelse, gestik eller mimik til dem (karakteristikum 1). Interaktions-temaerne har udviklet sig over en vis periode og vidner om en *fælles interaktions-historie*, som både barn og musikterapeut har sat deres præg på (karakteristikum 2). Gennem *forventninger* på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan kan *afvigelser* til en vis grad opfattes af den anden part, hvilket betyder at overraskelse, spændingsopbygning, drilleri, humor, frustration, modvilje osv. er mulig at opfatte (karakteristikum A). Grundlæggende skaber interaktions-temaet således en fælles ramme om samspillet, der gør det lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som

meningsfulde, hvilket fremmer de (delvist implicite) sociale eller affektive cues, der får en *interaktionskæde til at fortsætte* (karakteristikum B).

Datamaterialet viser fire tydelige eksempler på sådanne interaktions-temaer, hvis udvikling og betydning for terapiforløbet endvidere belyses af interviews af de pågældende musikterapeuter (deltagerperspektiv). To perspektiverende eksempler viser endvidere, at hvor udvikling af et interaktions-tema kan være essentielt med et barn, det ellers er svært at opnå en fortløbende interaktion med (Susanne), er det ikke nødvendigvis den bedste mulighed med et barn, der forstår at bruge mere konventionelle musikalske samspilsrammer som for eksempel børnesange (Mathias).

Udvikling af interaktions-temaer skal først og fremmest betragtes som *et middel* og ikke et mål for det musikterapeutiske samspil, men omvendt kan udvikling af et interaktions-tema i sig selv vise en øget social evne hos barnet. Dette fremgår tydeligt af forløbet med Karsten, hvor der gik omkring år, før han og musikterapeuten havde udviklet et genkendeligt tema, de kunne vende tilbage til og videreudvikle fra session til session.

I kvalitativ observationsforskning fokuseres der på mønstre i det observerede materiale, opfattet som deltagernes 'ordningssystemer'. At interaktions-temaerne har en 'ordnende' funktion i samspillet, fremgår med al tydelighed - jo svagere barnets samspilsevne er, des tydeligere.

Som forskningsresultat kan interaktions-temaerne valideres af forskellige former for 'mønster-generalisering'. Interaktions-temaerne kan således generaliseres 'på tværs' af *tid*, da de netop gentages fra session til session, ligesom de som fænomen kan generaliseres 'på tværs' af *personer*, da der er tale om forskellige børn og musikterapeuter. Endelig er der to eksempler på generalisering 'på tværs' af *sted*, hvor interaktions-temaet indgår i samspil med barnet udenfor terapirummet - i det ene tilfælde med barnets mor hjemme ved køkkenbordet.

Som fortolkningsramme for mikroanalyserne i del III udgør interaktions-temaerne et væsentligt fundament, fordi de mange gentagne hændelser såvel musikalsk som bevægelsesmæssigt/gestisk (grund) gør det muligt at observere afvigelser eller variationer (figur). Dette er ekstra vigtigt her, fordi jeg med kun 3-4 optagne sessioner har brug for hurtigt at kunne aflæse en norm for, hvordan de to sædvanligvis interagerer sammen. Interaktions-temaerne danner således den overordnede ramme for analysen, indenfor hvilken der kan afdækkes et væld af mere eller mindre implicite interaktionsmønstre.

Kapitel 7

Interaktions-tema som klinisk fænomen, diskussion

7.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

Med dette kapitel inddrages den kvalitative case-musikterapilitteratur i forhold til beskrivelse af samspilsformer, der minder om de fundne interaktions-temaer, hvorved der skabes en mønster-generalisering, der rækker ud over det indsamlede datamateriale. Endvidere diskuteres interaktions-temaer som klinisk fænomen i forhold til emner som for eksempel formater, tur-organisering, spontan-sang, musikterapeutisk styring og forventningsstrukturer.

Kapitlet starter med to detaljerede beskrivelser af interaktions-tema-lignende samspilsformer fra musikterapilitteraturen (afsnit 7.2), det ene eksempel stammer fra Nordoff og Robbins' forløb med Edward, det andet fra Schumachers forløb med Max. Disse eksempler efterfølges af en oversigt over kliniske begreber fra musikterapilitteraturen, der er beslægtede med interaktions-temaer (afsnit 7.3). Herefter gennemgås de fire karakteristika for interaktions-temaer enkeltvis, hvor de fundne interaktions-temaer fra datamaterialet sammenlignes 'på tværs' og sammenstilles med eksemplerne fra musikterapilitteraturen (afsnit 7.4-7.7). Disse fire afsnit danner samtidig rammen om en diskussion af en række emner, der (delvist) udspringer af litteraturgennemgangen fra del I. Kapitlet og dermed del II afsluttes med en gennemgang og diskussion af emnet for afhandlingen i lyset af interaktions-temaerne (afsnit 7.8).

7.2 Interaktions-temaer som klinisk fænomen i musikterapilitteraturen

I den kvalitative case-musikterapilitteratur er det muligt at finde en del eksempler på gentagne samspilsformer i musikterapi med børn med forskellige former for betydelige funktionsnedsættelser. Musikterapilitteraturen viser således, at klinikere, når de skal beskrive case-forløb, ofte fokuserer på tilbagevendende samspilsformer med barnet som noget væsentligt for forløbet. Alligevel er det påfaldende sjældent, at disse samspilsformer ekspliciteres som en af 'grundstenene' i musikterapi med denne klientgruppe. Der er naturligvis undtagelser, hvoraf Karin Schumacher udgør den vigtigste. Med begrebet 'Spielform' indkredser hun således personlige gentagne samspilsformer udviklet mellem barn og musikterapeut, ligesom hun ikke mindst pointerer deres betydning for det musikterapeutiske forløb - her i forhold til børn med autisme/autistiske træk.

I afsnit 7.3 gennemgås denne musikterapilitteratur mere overordnet, her vil jeg først beskrive to veldokumenterede case-beskrivelser, der på hver sin måde viser udvikling og brug af interaktions-temaer. Begge eksempler indeholder ikke blot grundige forløbsbeskrivelser understøttet af node-vignetter men kan også høres/ses via vedlagte audio- eller videobånd, hvilket gør det muligt at

genkende et interaktions-tema, selvom det ikke er beskrevet som sådan i teksten. Det første eksempel stammer fra Nordoff og Robbins' forløb med Edward, hvor det via båndeksempler og beskrivelse af forløbet er muligt at udpege et interaktions-tema i materialet, uden Nordoff og Robbins dog selv ekspliciterer det som et 'interaktions-tema' (eller en lignende samspilsform) i deres præsentation. Det andet litterære eksempel stammer fra Karin Schumachers arbejde med Max, og i forbindelse med gennemgangen af dette eksempel sammenligner jeg ligheder og forskelle mellem henholdsvis 'Spilforme' og interaktions-temaer. Såvel eksemplet med Edward som med Max er for sammenligningens skyld præsenteret på samme måde som interaktions-temaerne i forrige kapitel.

7.2.1 Litterært eksempel 1: Edward og Paul Nordoff & Clive Robbins

Paul Nordoff og Clive Robbins' (1977) beskrivelse af forløbet med Edward hører til blandt klassikerne i musikterapilitteraturen. Forløbet fandt sted i 1964 men kan stadig gøre indtryk knap 40 år senere! Dels er der tale om et meget intenst forløb, og dels er det beskrevet såvel verbalt som med node-eksempler og ikke mindst med et vedlagt kassettebånd med audioeksempler fra 1., 3. og 9. session. Mange har således ladet sig inspirere af Edward-forløbet, og senest har en række musikterapeuter beskrevet forløbet ud fra forskellige teoretiske indfaldsvinkler i en artikelserie i *Nordic Journal of Music Therapy* (Rolvjord 1998; Aigen 1999; Neugebauer 1999; Robarts 1999; Bergstrøm-Nielsen 1999b; Ansdell 2000; Forinash 2000).

I denne litteratur er det næsten udelukkende den første session i Edward-forløbet, der kommenteres (og som jeg kort refererede til i afsnit 4.5.2). Modsat fokuserer jeg i den følgende gennemgang på de senere sessioner i forløbet, idet jeg her læser og hører udviklingen af et interaktions-tema mellem Edward, Paul og Clive i form af et 'Hello-tema'. Temaets udvikling fremgår af Nordoff og Robbins' tekst, men *ikke* af de medfølgende node-vignetter, da disse udelukkende stammer fra den første og tredje session med Edward. Hello-temaet kan derimod tydeligt høres på lydeksemplerne fra den niende session, hvorfor jeg har transskriberet eksempler på temaet ud fra disse eksempler fra kassettebåndet.

OM EDWARD OG FORLØBET

Ved terapiens start er Edward 5½ år og netop startet på et dagbehandlingsafsnit for psykotiske børn. Hans diagnose beskrives (i datidens termer) som primær emotionel forstyrrelse, jeg-svaghed i psykotisk omfang med såvel autistiske som symbiotiske træk. Hans udviklingsalder er vurderet til ca. 3 år og hans IQ målt til 67 men er dog muligvis højere. Edward beskrives som panisk i ukendte situationer, så hvis hans daglige rutine bliver forstyrret, reagerer han med hyperaktivitet, skrig eller temper tantrum.

På tidspunktet for musikterapiforløbets start, besidder Edward omkring 10 meningsfulde sproglyde, som han dog kun anvender imitativt (eccolali-præget). Ca. 11 måneder efter forløbets afslutning har han udviklet sit ordforråd til omkring 120 ord, samtidig med at han er begyndt at bruge ordene kommunikativt i små-sætninger. Man kan altså retrospektivt udlede, at Edward besidder et sprogligt potentiale, da han starter i musikterapien hos Nordoff og Robbins. Selve forløbet er relativt kort, 20

ugentlige sessioner hver á 5-15⁴² minutters varighed, afbrudt af sygdom og ferie.

PRÆSENTATION AF DERES INTERAKTIONS-TEMA

Det, der kan genkendes som et interaktions-tema, er gentagne sekvenser, hvor Edward kravler op i favnen på Clive Robbins og derfra synger en dialog med Paul Nordoff bestående af et to-toners motiv på "A-wo"/Hello (se transskription, figur 7.2). Med 'kravler op' menes, at Edward fører Clive hen til en bænk, der står ved vægen, kravler op på den og derfra op i Clives arme. Med benene (eller knæene) stemt mod Clives bryst står Edward således og synger. Hvor denne idé stammer fra fremgår ikke af teksten, men fra denne position evner han at være i en vedvarende stemmedialog med Paul og variere sit 2-toners motiv i forhold til Pauls sang og klaverakkompagnement. Interaktions-temaet har tilsyneladende fundet sin form fra 7. session, men ifølge teksten var der ansatser til temaet tidligere i forløbet (se senere).

Min beskrivelse af den musikalske side af Hello-temaet tager udgangspunkt i audioeksemplerne fra niende session (på båndet kaldet eksempel 3a-3i). Her kan Awo/Hello-dialogerne høres på de fleste af de i alt ni audioeksempler.

I det første audioeksempel (3a) hører man Paul spille og synge en velkomstsang "Good-morning" i Des-dur. Først 'vipper' melodien omkring 5.-1.-5. trin (as-des-as), derefter omkring 6.-2.-6. trin (b-es-b), spillet har en lidt flydende karakter. Edward synger nogle lige så flydende E-wø-wi lyde, men pludselig synger han i stedet et distinkt 'Awo'-motiv omkring 6. trin, altså melodisk og tonalt placeret i forhold til Pauls spil (som *sandsynligvis* tager udgangspunkt i Edwards sang forinden, men dét fremgår ikke af teksten eller audioeksemplet). Der opstår en lille sangdialog (uden akkompagnement), hvor Paul gentager motivet på 6.-5. trin, mens Edward gentager det omkring 4.-3. trin. Nogle gange synger Edward og Paul motivet skiftevis, andre gange unisont. Paul begynder at akkompagnere dialogen på klaveret og placerer motivet indenfor en metrisk ramme, hvor den første tone i motivet bliver en optakt til den anden og dybere tone (jævnfør transskription, figur 7.1 og 7.2).

Af de følgende audioklip (3b og 3c på kassettebåndet) fremgår det, at Paul lægger Edwards 'Awo'-motiv ind i en melodisk nedadgående linie (se transskription, figur 7.3). Edward synger med og opsnapper motivets placering i forhold til metrikken og taktførmelsen, men følger ikke det melodiske forløb og vedbliver at synge motivet på 6.-5. trin i Des-dur.

I et senere audioeksempel (3f) synger Edward pludselig et nyt rytmisk motiv, et tre-toners opadgående motiv på en stacceret I-lyd. Igen stopper Paul umiddelbart klaverakkompagnementet og efter en stemme-dialog med det nye motiv, *vender Edward tilbage til sit to-toners nedadgående motiv* på

⁴² Nordoff og Robbins har kun beskrevet de første 13 sessioner af forløbet med Edward (Nordoff & Robbins 1977), men det samlede forløb var ifølge Kenneth Aigen på 20 sessioner (Aigen 1995). Der er ikke angivet længden på alle sessionerne, så nogle af dem var muligvis længere end 15 minutter.

“Awo”, og Paul starter akkompagnementet igen. Det hele gentager sig, men nu med fire toner (3g). Det nye motiv udgør en form for B-del, hvor Edward og Paul bagefter *vender tilbage til den kendte A-del* med 'Awo'-motivet akkompagneret af Paul.

Edward:

A - a
A - wo

Figur 7.1 Edwards to-toners 'A-wo'-motiv uden musikalsk 'ramme', som det sandsynligvis fremstod i 'lyd-lege' op til 5. session (stor sekund)

Edward + Paul:

I armene på Clive

A - wo
Hel - lo

Figur 7.2 Transskription af audioeksempel 3a, 9. session: Paul lægger Edwards sang ind i en musikalsk ramme

(Edward) + Paul:

Hel - lo Hel - lo Ed - ward

Figur 7.3 Transskription af audioeksempel 3c, 9. session: Paul former en lille melodi med Edwards motiv

UDVIKLINGEN AF INTERAKTIONS-TEMAET - gennem de første 9-10 sessioner

Med Awo/Hello-dialogen i baghovedet var det første, der slog mig ved genlæsningen af forløbet, at Edward initierer lydlege med voksne på afdelingen (efter han kun har været der i to uger).

“Yet often he could go to an adult and initiate a 'sound game', repeating sounds rhythmically or making vowel sounds on various pitches, waiting for the adult to imitate him. When the adult answered, he would answer in turn and as a give-and-take of sound patterns ensued he would collapse to the floor in excited laughter, again becoming hyperactive” (Nordoff & Robbins 1977, s.24).

Med ind i musikterapien bragte Edward således nogle vigtige kommunikative evner, idet han havde formåen til (1) at tage initiativ (2) til lydlege (3) med gentagne rytmiske lyde eller vokaler i forskellig tonehøjde (4) i forventning om at den voksne ville imitere ham og (5) med en forståelse af reglerne omkring tur-tagning. Han medbragte også (6) sin begejstring over disse lydlege - en begejstring (7) der dog resulterede i en overstadig latter og voldsom hyperaktivitet. Men trods lydlegene var der ifølge Nordoff og Robbins aldrig nogen, der havde hørt Edward synge.

Af case-beskrivelsen fremgår det, at den første session starter stille, men idét Paul synger "Good morning, Edward" farer Edward gennem rummet og begynder at græde højt (skrigen). I løbet af de følgende sessioner ændrer Edwards lyde sig fra skrig til mere klagende lyde. Når Paul synger til Edward, registrerer han, at Edward "began to sing back, and then to 'sing' in the key with his crying voice" (Nordoff & Robbins 1977, s.28). Bevægelsesmæssigt er der enkelte eksempler på, at han og Clive hopper sammen, mens de holder hinanden i hænderne.

Gennem sommeren (med pause fra Paul og Clive, men med musikterapisessioner ledet af studerende) falder Edward mere til ro på afdelingen. Han fortsætter med at tage initiativ til lydlege og bruger ofte lydene "Aija" (hiya) eller "Awo" (hello). Efter sommeren (5. session) viser han spontan glæde ved at se Paul og Clive igen, imiterer kort Paul's "La-la"-lyde (sang) og udbryder et par gange et "Awo".

Det er i 6. session, at Edward for første gang 'klatrer op på' Clive. Clive knæler for at være i øjenhøjde med Edward og midt i sessionen løber Edward pludselig hen til ham og lægger en arm blidt rundt om hans hals. Clive laver en lille Hallo-hviskeleg, som får Edward til at le (Aigen 1995). Senere vender Edward tilbage til Clive og klatrer op, så han halvt sidder halvt ligger på Clives arm.

I den følgende (7.) session leder Edward spontant Clive hen til bænken op ad væggen med det mål at komme op i Clives arme! Med benene stemt mod Clives bryst nynner og klukker han glad. Han insisterer på at blive holdt på denne måde i resten af sessionen, hver gang han bliver sat ned på gulvet, hiver han således Clive hen til bænken igen!

"From this position he was increasingly and impulsively vocal: Laughing, exclaiming on high tones, shouting tonally, singing short delicate phrases and variations of his "Hello" sound - which repeated rhythmically several times" (Nordoff & Robbins 1977, s.31).

Dette gentager sig i den 8. og 9. session, hvor han starter sessionerne med at klatre op i armene på Clive og derfra synger sit 'Awo'-motiv, som han begynder at variere med en B-del (beskrevet ovenfor).

Efter 10. session mindskes Edwards interesse. Han bliver generelt mere urolig (også på dagsafsnittet), men det lykkes senere Paul og Clive at få ham til at bruge instrumenter. Da der ikke er audioeksempler fra resten af forløbet (eller tilsvarende beskrivelser i teksten), er det ikke muligt at afgøre, om Edward senere vender tilbage til sit 'Awo'-motiv igen.

INTERAKTIONS-TEMAET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Det, der fascinerer mig i dette forløb, er dels samspillet mellem Edwards 'kommunikalske' evner og Paul Nordoffs evne til at indfange dem musikalsk, så der kan opstå en dialog, og dels Edwards måde at bruge Clive Robbins på, der betyder, at han får fysisk støtte eller 'holding'. For selvom interaktions-temaet har den svaghed, at det kræver en stærk mand, der kan holde en urolig 5-årig i længere tid, er det fascinerende at se, hvordan Edward skaffer sig dét, han har brug for!

I forhold til de fire karakteristika for interaktions-temaer, beskrevet i afsnit 6.2, er der tydeligvis tale om et gentaget motiv, Edward vender tilbage til, suppleret af en bestemt gestik eller kropspose (punkt 1). Desuden er det et interaktions-tema, som alle tre har sat deres præg på, så det har fået en personlig udformning (punkt 2). Den fælles interaktions-historie er dog meget kort, og modsat Eigil og Lone^T, som også havde nået at udvikle et interaktions-tema meget tidligt i forløbet (jævnfør afsnit 6.3.4), så stopper forløbet med Edward hurtigt efter, hvorfor det er et åbent spørgsmål, om Hello-temaet med tiden kunne have udviklet sig til mere komplicerede former (efter fasen med Edwards tilbagetrækning).

Trods det korte forløb viser Edward hurtigt tegn på musikalsk forventning (punkt A), jævnfør de omtalte audioeksempler 3f og 3g, hvor hans variation af 'Awo'-motivet udvikler sig til en rondo mellem gammelt (A-del) og nyt (B-del). I teksten berører Nordoff og Robbins ikke betydningen af forventningsaspektet, hvilket kan hænge sammen med det relativt korte, intense forløb og ikke mindst Edwards kvikke musikalske opfattelsesevne. I andre og 'sværere' forløb kommenterer de således opbygning af forventning som et væsentligt aspekt i udviklingen af den musikalske relation (Nordoff & Robbins 1977).

Nordoff og Robbins kommer tilsvarende ikke ind på nogle af de aspekter, jeg berører i punkt B, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at de finder Edward meget udtrykfuld og nem at 'læse'. I andre case-beskrivelser fremgår det dog, at børns reaktioner kan forekomme så kaotiske eller uklare, at det er svært at få indsigt i, hvad barnets handlinger er udtryk for. Men efterhånden som barnet gentagne gange oplever musikterapien, og *der opstår bestemte temaer, det husker og begynder at forvente*, fremgår det implicit af Nordoff og Robbins' tekster, at det bliver nemmere at forstå barnets udtryk. Dette fremgår af følgende citat om et meget isoleret barns åbning i forhold til musikken:

“A particular theme becomes important, he remembers it, comes to anticipate it. As his involvement increases, *his face shows a mobility of awareness and feeling*; the music builds in intensity, catching his mood and leading it onwards” (Nordoff & Robbins 1971, s.55, min kursivering).

Nordoff og Robbins pointerer således, at en høj grad af formgivning er nødvendig, for at samspillet kan give mening, og barn og musikterapeut kan mødes i musikken (Nordoff & Robbins 1971; Nordoff & Robbins 1977).

Det er klart, at punkt B først og fremmest kommer i centrum i forløb, hvor musikterapeuten står over for et barn, hvis handlinger er svære at opfatte som meningsfulde i sammenhængen. Hvilket altså ikke synes at være tilfældet i forløbet med Edward. Omvendt viser udviklingen af Awo/Hello-dialogen, at det indenfor den gentagne samspilsramme er muligt at forstå Edwards initiativer. For eksempel ville det være en besynderlig handling at føre Clive hen til bænken, hvis ikke de alle tre vidste, at den skyldes, at han vil op i favnen af Clive og derfra synge til Paul. (Dette kommenteres dog ikke i teksten.)

AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER OM EDWARD-FORLØBET

Som det fremgår, er der mange elementer, der peger på 'Awo'-motivet som et fælles opbygget interaktions-tema. Naturligvis med det forbehold, at jeg ikke har Nordoff og Robbins' deltagerperspektiv i forhold til rettelse af misforståelser eller supplement til forløbsbeskrivelsen (navnlig efter den 10. session). Men trods forbehold er det fascinerende, at to musikterapeut-pionerer for knap 40 år siden, sammen med en lille dreng i Pennsylvania, udarbejdede en samspilsform, som en tredje musikterapeut i Danmark kan genkende som udviklingen af et 'interaktions-tema'!

7.2.2 Litterært eksempel 2: Max og Karin Schumacher

Det andet litterære eksempel stammer fra Karin Schumachers forløb med Max, som jeg allerede har henvist en del til i kapitel 4. Inden gennemgangen af dette eksempel vil jeg først præsentere Schumachers begreb 'Spielform' (Schumacher 1994, f.eks. s.38-39), her oversat til spilleform forstået såvel i betydningen *leg* som *musikalsk spil*.

Ud fra sit mangeårige musikterapeutiske arbejde med børn med autisme eller lignende udviklingsforstyrrelser henviser Schumacher med begrebet spilleform til elementære musik-, bevægelses- og talelege, der tager udgangspunkt i en interesse hos barnet, som gentages i hver session. En spilleform kan være bygget op om et bestemt bevægelsesmønster hos barnet (rokken, løben, rullen), en gentagen leg med et instrument eller naturligvis spil på det. Med udgangspunkt i denne interesse er det musikterapeutens opgave at forsøge at få et samspil igang OG forme (gestalte) det på en måde, så det kan gentages fra session til session. Ifølge Schumacher er spilleformernes primære funktion således at afstedkomme noget, der kan *gentages, så det efterhånden skaber en erindring i barnet, der viser sig som forventninger til dét, der skal foregå* (Schumacher 1994; Schumacher 1999).

At tage udgangspunkt i barnets udspil skal opfattes helt bogstaveligt. Schumacher arbejder således 'på gulvet' i en integreret musik-danse-og-bevægelses-terapi inspireret af den tyske Gertrud Orff-musikterapi (Orff 1984). Den typiske Nordoff og Robbins-opstilling med musikterapeuten og derved terapien centreret omkring klaveret ligger meget fjernt fra Schumachers arbejde, hvilket tydeligt fremgår af den videokassette, der følger med hendes seneste bog (Schumacher & Calvet-Kruppa 1999a). Hun pointerer brug af ganske enkle musikalske midler, så musikterapeutens spil kun netop rækker så langt, at barnet selv begynder at udtrykke sig musikalsk (Schumacher 1994). (Jeg vender tilbage til forskellige opfattelser af musikterapeutens rolle senere i kapitlet.)

Schumacher pointerer, at det er vigtigt at tage udgangspunkt i noget, der umiddelbart vækker det autistiske barns interesse og derfor kan anvendes til igen og igen at få opmærksomheden rettet tilbage mod samspillet med terapeuten. Ved at bygge på barnets interesse rummer spilleformerne et potentiale i forhold til at arbejde med nærhed-distance, der er et meget centralt begrebspar i Schumachers arbejde. Således opfatter hun spilleformerne som et 'øvefelt' indenfor hvis ramme, det er muligt for barnet både at nærme sig og distancere sig terapeuten på en måde, så terapeuten kan forstå signalerne og derved respektere barnets behov.

Når man tager udgangspunkt i et autistisk barns interesse, er der altid en risiko for, at det bliver til stereotype handlinger. For eksempel nævner Schumacher gyngende-, rokke-, og vippebevægelserne som yndede handlinger, *der kræver, at de ledsages af krav fra terapeutens side* - for eksempel i form af pludselige pauser i musikken, hvor barnet må reagere for at bevægelsen eller musikken fortsætter (jævnfør afsnit 4.3). Ligeledes understreger hun vigtigheden af, at terapeuten sørger for at spilleformen har en start og en slutning.

“Jede Aktivität, die es (barnet) gerne ausübt, könnte zur Stereotypie werden, wenn sie nicht belebt und von zwischenmenschlichen Anforderungen begleitet wird. Gerade das Schaukeln ist ja als Stereotypie bekannt. ...So ist das Finden einer Spielform *mit Anfang und Ende wichtig*..., die ein Ende des Anschaukelns zur Folge hat. Dadurch wird das Kind aufgefordert, selbst eine Wiederholung *zu initiieren*, d. h. es muß sich mit dem 'Anschaukler' in Verbindung setzen, womit ein, wenn auch kurzer, aber notwendiger Kontakt hergestellt wird. Der Erwachsene sollte diesen Moment einfühlsam abwarten, damit dem Kind bewußt wird, daß es selbst eine Wunsch geäußert hat und der Vorgang durch seine eigene Anstrengung und durch das Herstellen vor Kontakt wiederholt wird” (Schumacher 1994, s.54, min parentes og kursivering).

I udformningen af spilleformerne er det terapeutens opgave at forme samspillet, så det kan gentages og genkendes, samtidig med at hun skal prøve at bevidstgøre barnet om denne form, for eksempel gennem pauser hvor barnet skal reagere før samspillet fortsætter, som det fremgår af ovenstående citat. Med henvisning til Sterns selvteori fra 1985 knytter Schumacher (1999) form og gentagelse i musikterapien sammen med udvikling af det autistiske barns kerneselv og herunder *selv-historicitet*. Spilleformen danner således en samspilsstruktur, der kan varieres, fordi barnet formår at vende tilbage til 'det kendte' eller invariante (jævnfør afsnit 2.3.1).

Som det fremgår, er der mange ligheder mellem Schumachers spilleform-begreb og mit interaktions-tema-begreb. Hvor Awo/Hello-dialogen forstået som et interaktions-tema mellem Edward, Paul Nordoff og Clive Robbins udelukkende var min 'konstruktion' baseret på deres forløbsbeskrivelse og audioeksempler, er der med Max tale om et eksempel, Schumacher selv kalder en spilleform. Der er dog forskelle mellem vores begreber, hvilket jeg vender tilbage til efter en præsentation af et eksempel på en spilleform, der fuldt ud svarer til et interaktions-tema.

Konkret var det ved gennemsyn at den omtalte video (1999a), at jeg stødte på en spilleform, der kunne betegnes som et interaktions-tema. Videoeksemplet fandt jeg transskriberet bagest i Schumachers seneste bog fra 1999. I denne bog anvendes forløbet med Max primært til at eksemplificere assessmentmodellen (præsenteret i afsnit 4.4.1), hvorfor spilleformens udvikling ikke gennemgås her. Omvendt fremgår de tidligste former af den pågældende spilleform af Schumachers første bog fra 1994 (dog uden node-vignetter), men da denne bog kun omhandler den første del af forløbet med Max, er der et slip i forløbsbeskrivelsen mellem de tidligste former og så den spilleform, man kan observere på videoen. Den følgende forløbsbeskrivelse er derfor sammenstykket af alle tre kilder (Schumacher 1994; Schumacher 1999; Schumacher & Calvet-Kruppa 1999a).

OM MAX OG FORLØBET

Max har diagnosen infantil autisme og mental retardering, men på grund af tidlig omfattende socialpsykisk deprivation er det svært at vurdere retarderingsgraden. Max' eneste sproglige udtryk er "mama", og kommunikative tiltag sker udelukkende ved at føre andres hænder hen til ønskede objekter (funktionelt) og med fravær af øjenkontakt. Han leger ikke, hverken med andre (børn eller voksne) eller med genstande, men har en del 'interesser' eller stereotypier så som at løbe frem og tilbage fra væg til væg eller at bladre i bøger op mod ansigtet, så han kan mærke luftstrømmen (Schumacher 1994).

Ved musikterapiens start er Max 7 år, forløbet varer i alt 6 år. Sessionernes længde øges fra ca. 15 minutter i starten til op til 60 minutter senere. Schumacher beskriver forskellige spilleformer med Max, hvoraf jeg genkender en af dem som et *interaktions-tema*.

PRÆSENTATION AF DERES SPILLEFORM ELLER INTERAKTIONS-TEMA

Efter to års terapi udvikler Max og Karin en spilleform, hvor Max gynger frem og tilbage i en stor hængekøje. I starten ligger Karin ved siden af ham og synger (Schumacher 1994), men senere (på videoklipet) sidder Max op, mens Karin har en snor i hængekøjen, så hun stående på gulvet kan styre gyng bevægelsen frem og tilbage (Schumacher & Calvet-Kruppa 1999a, video 1, modus 5). Hængekøjen hænger parallelt med en væg, og Max slår et enkelt slag på væggen med en kølle, hver gang bevægelsen fører ham hen til den. Mens bevægelsen fører ham væk fra væggen, synger og banker Karin et lille rytmisk motiv (se figur 7.4). På et senere tidspunkt i forløbet holder Karin en tromme i hånden, som Max spiller på i stedet for væggen. Her er han begyndt at synge i samme rytme, som han spiller (se figur 7.5). Desværre fremgår det ikke af teksten, hvornår i forløbet de to eksempler stammer fra, endsige hvor lang tid, der er imellem dem.

Max: *Gynger*

Karin:

Karin:

Da-ram - ba - da - ram

Figur 7.4 Udsnit af Schumachers (1999) transskription, s. 144: Max slår et enkelt slag på væggen, når han gynger hen mod den, og ind imellem synger og slår Karin et lille rytmisk motiv

Max: *Gynger*

Max:

Max:

Karin:

Ma-ma-mam Ma-mo-mam Ma-ma-mam

Bom-ba-bohm Bam-ba-bohm

Figur 7.5 Udsnit af Schumachers (1999) transskription, s. 159 (noteret uden angivelse af taktart): Max slår tre slag på trommen, når han gynger hen mod den. Han synger unisont med slagene, Karin synger ind imellem hans tur

UDVIKLINGEN AF SPILLEFORMEN

I sin første bog fra 1994 beskriver Karin den første spilleform, hun udvikler med Max. Den stammer fra anden terapisesession og beskrives på følgende måde: Max sidder på en stor tromme, mens Karin synger en tog-sang. Hun akkompagnerer sangen med en 'tog-rytme' (ikke specificeret nærmere), som hun banker på siden af trommen, så Max kan mærke vibrationerne. Netop da hun når til slutningen af sangen, rejser han sig fra trommen og sætter sig på gulvet, hvorefter han med kroppen begynder at lave en dreje-rulle bevægelse, som er en bevægelse, han ofte vender tilbage til. Karin indbygger denne bevægelse som et mellemspil (B-del) i tog-sangen. Flere sessioner senere vender de tilbage til spilleformen omkring tog-sangen.

På et senere tidspunkt i forløbet er Max begyndt at lave dreje-rulle-bevægelsen, mens han sidder halvt inde i en plastikkegle (et gymnastikredskab). Karin løfter ham op, så han sidder i keglen med ryggen til hende, og bevæger sig så rundt med ham i denne position til dansemusik på bånd. Hver gang musikken slutter, sætter hun ham ned på gulvet igen, og først når han med tydeligt tegn viser, at han gerne vil have hende til at fortsætte, starter hun musikken og løfter ham op igen (Schumacher 1999). Denne spilleform udvikler sig siden til temaet omkring hængekøjen, beskrevet ovenfor.

Det gennemgående aspekt i forløbet er altså bevægelsesaspektet, siden suppleret med breaks til at skærpe Max' opmærksomhed, hvilket i hængekøjen udvikler sig til samspil med tur-tagning omkring små rytmiske motiver, først spillet og siden sunget. Som omtalt i afsnit 4.5.3 udvikler dette samspil sig til, at der momentvis sker en opblødning i rollefordelingen, så Karin kan udvikle egne musikalske ideer, mens Max har en akkompagnerende rolle: "Maxens Spiel begleitet meine Melodien, bis ich wieder in die begleitende und umspielende Funktion zurückkehre" (Schumacher 1999, s.175).

SPILLEFORM-BEGREBET I FORHOLD TIL DE FIRE KARAKTERISTIKA

Som det fremgår, er der mange ligheder mellem Karin Schumachers og mit begreb, såvel konkret som teoretisk. Der er dog også forskelle, først og fremmest er Schumachers begreb *langt mere inkluderende* end mit. Hun nævner således et eksempel fra et andet forløb, hvor et barns leg med et medbragt papirstårn blev udgangspunktet for en spilleform (Schumacher 1999). Heller ikke de to eksempler på tidligere spilleformer med Max, beskrevet ovenfor (tog-sang og kegle-leg), er interaktions-temaer ud fra min definition, mens spilleformen omkring rytmen på væggen/trommen altså udpræget er et interaktions-tema.

Med det første karakteristikum understreger jeg således, at et interaktions-tema er bygget op omkring en *musikalsk* grundfigur, såsom et lille motiv eller et break. Break'et skal have en personlig udformning, så der ikke kun er tale om at opnå en reaktion fra barnet men også om et bestemt, gentaget og fælles formet forløb (punkt 1). Som eksemplet med Max viser, styrer Schumacher udviklingen af spilleformerne, så de bliver stadig mere musikalske, men som udgangspunkt er hendes spilleform-begreb altså mere inkluderende end mit. (I Schumachers terminologi ville Mathias' break-tema på klangkassen, jævnfør afsnit 6.4.2, udgøre en spilleform.)

At barn og voksen opbygger temaet sammen og derigennem skaber en fælles interaktions-historie (punkt 2), bliver meget klart belyst af Schumacher, der kobler udviklingen af gentagne spilleformer sammen med udviklingen af et Kerneselv og herunder *selv-historicitet* hos barnet, jævnfør Sterns selv-teori fra 1985. Schumacher understreger således sammenhængen mellem spilleform, genkendelighed, forventning og dermed muligheden for at udvikle et samspil omkring tema-med-variation. Ideen med at udvikle en spilleform sammen med barnet er således at opbygge noget forventeligt, de begge kan vende tilbage til (punkt A).

Udviklingen af en spilleform viser i sig selv en øget social kompetence hos barnet, men fungerer ifølge

Schumacher endvidere som et *'øvefelt' for sociale interaktioner*. Transskriptionerne viser, at Max rent musikalsk gradvist bliver bedre til at medvirke til samspillet fortsættelse (punkt B). Schumacher pointerer, at spilleformen gør det nemmere for terapeuten at afstemme sig til barnets handlinger, men hun understreger samtidig, at det kun er, når man accepterer, at det autistiske barn rent faktisk forsøger at kommunikere, at det er muligt at opfatte barnets næppe synlige eller hørbare udtryk og kontaktforsøg. Opgiver man den positive forholdemåde, svigter man barnets mulighed for at udtrykke sig og dermed komme i kontakt med omverdenen (Schumacher 1994). Omvendt ekspliciterer hun ikke, at spilleformen som fælles samspilsramme også kan tænkes at gøre det nemmere for barnet at forstå terapeutens handlinger som meningsfulde.

AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER OM SCHUMACHERS SPILLEFORM-BEGREB

Ud over de konkrete forskelle mellem Schumachers og mit begreb (punkt 1), er enigheden om betydningen eller funktionen af fællesskabte gentagne sekvenser for samspillet meget iøjnefaldende (punkt 2, A og B). Den teoretiske forskel er først og fremmest, at Schumacher vægter Sterns selvteori, mens jeg vægter et kommunikationsteoretisk perspektiv med en fælles forståelsesramme som forudsætning for meningsfuld udveksling.

At vi beskriver dette kliniske fænomen i musikterapi så relativt ens er yderligere interessant, fordi jeg først blev opmærksom på Schumachers begreb, *efter* at jeg havde udviklet interaktions-tema-begrebet. Modsat Nordoff og Robbins har jeg endvidere haft mulighed for at få en art deltagerperspektiv fra Karin Schumacher, idet hun har bekræftet ligheden mellem vores begreber i forbindelse med en præsentation af min forskning på den 4. Europæiske Musikterapi Kongres, 1998 i Leuven, Belgien (Holck 1999).

7.3 Interaktions-tema-begrebet og beslægtede begreber i musikterapilitteraturen

Edward- og Max-forløbene viser, at det er muligt at finde endog særdeles klare eksempler på interaktions-temaer i den kvalitative case-musikterapilitteratur, hvilket altså indikerer, at interaktions-temaer som klinisk fænomen kan generaliseres 'på tværs' af tid (40 år), sted (lande) og personer (børn og musikterapeuter med forskellig kulturel baggrund og musikterapeuter med forskellig uddannelsesmæssig baggrund), hvilket jeg vender tilbage til i slutningen af kapitlet.

I den resterende case-litteratur kan man ligeledes finde eksempler på beskrivelser af gentagne samspilsformer i improvisatorisk musikterapi med børn, der i større eller mindre grad kan betegnes som interaktions-temaer. Ofte er disse dog ikke beskrevet så detaljeret som Edward- og Max-forløbene, ligesom de ikke suppleres af audio- eller videoeksempler⁴³.

⁴³ På den Belgiske musikterapikongres, omtalt i forrige afsnit, fremlagde Christina Plahl sin forskning (beskrevet i afsnit 4.4.2) og viste i den forbindelse blandt andet klip fra den tyske musikterapeut Melanie Voigts arbejde. Flere af disse eksempler var interaktions-temaer ud fra min karakteristik, ligesom Voigt, der var tilstede på kongressen, også fandt mine videoeksempler "meget genkendelige" i arbejdet med børn med betydelige funktionsnedsættelser. At der var tale om interaktions-tema-lignende samspilsformer

Oversigt 7.1 viser den case-musikterapilitteratur (se næste side), der beskriver tilbagevendende samspilsformer som noget forholdsvis generelt i musikterapi, enten (1) gennem et enkelt, grundigt beskrevet case-forløb (Agrotou 1988; Lecourt 1991; Bunt 1994), (2) gennem flere sammenlignelige forløb (Nordoff & Robbins 1977; Alvin 1978; Brown 1994; Schumacher 1994) og/eller (3) gennem teoretisk refleksion knyttet til case-vignetter (Bunt 1994; Pavlicevic 1997; Schumacher 1999). Det er kun litteratur, (4) der forholder sig helt eller delvist til betydningen af gentagne samspilsformer, jævnfør punkt A og B, der er inkluderet i oversigten, hvilket ekskluderer en del af den case-musikterapilitteratur, der blev præsenteret i kapitel 4. Denne litteratur inddrages til gengæld i de følgende afsnit, i det omfang den kan perspektivere diskussionen. (Oversigten er kun dækkende for den del af litteraturen, jeg har kendskab til. I sagens natur findes der ikke standardiserede søgeord i databaser, hvorfor opslag kun giver resultat, hvis et eventuelt abstract peger på et interaktions-tema.)

Punkt 1, 2, A og B henviser til de fire karakteristika for interaktions-temaer, præsenteret i oversigt 6.1 (afsnit 6.2). Henvisningerne til afsnit i kapitel 4 (tredie kolonne) angiver referencer, som jeg *skønner* har tilknytning til den nævnte samspilsform, ofte er sammenhængen således *ikke* ekspliciteret i den pågældende litteratur. For eksempel beskriver Nordoff og Robbins ikke Awo/Hello-temaet med Edward som en 'musical game' eller 'theme' osv. men bruger disse begreber i andre case-forløb.

Det er Schumacher og Bunt, som kommer tættest på de karakteristika, jeg beskriver interaktions-temaerne med. Schumacher ekspliciterer fænomenet tydeligst, dels med en række eksempler på 'spilleformer' og dels med vedvarende henvisninger til deres funktion for samspillet. Som i resten af musikterapilitteraturen er der dog *ikke tale om en større, sammenlignende diskussion af fænomenet*, for eksempel er der *ingen* af forfatterne i oversigt 7.1, der inddrager andre kliniske eksempler fra musikterapilitteraturen til at belyse det fænomen, de selv beskriver. I det følgende gennemgås de forskellige forfatters begreber kort, efterfulgt af en mere uddybende gennemgang med udgangspunkt i de fire karakteristika.

Langt de fleste af de nævnte musikterapeuter i oversigten beskriver udvikling af bestemte *musikalske* grundfigurer, der gentages og bruges på bestemte måder sammen med det enkelte barn. I arbejde med drengen M beskriver Bunt, hvordan de sammen opbygger nogle 'musikalske lege', der efterhånden udvikler sig til "a whole series of musical events" (Bunt 1994, s.87). Bunt, og i øvrigt også Wigram (1997), anvender endvidere begrebet 'Leitmotif' - et begreb der henviser til Wagner's symfoniske kompositionsmetode, hvor personer og hændelser forbindes med gentagne men varierede motiver (Bonde 1994). Begrebet er ganske rammende i forhold til de små rytmiske motiver, der karakteriserer interaktions-temaerne beskrevet i kapitel 6 og minder også om Alvins begreb 'signature tune', der ligeledes henviser til de små rytmiske motiver karakteristisk for hvert enkelt barns spil. Uden at kalde det noget bestemt beskriver Brown (1994) tilsvarende udviklingen af forskellige genkendelige

fremgår dog ikke på nogen måde af Plahls forskningstekst (2000), hvilket understreger audio- og videoeksemplers betydning i forhold til at finde interaktions-temaer i andre musikterapeuters arbejde.

musikalske motiver eller samspilsformer i fem case-forløb med børn og unge med autisme. Et af forløbene var med Mary, hvis abrupte enkeltslag via Browns imitation førte til gentagne tur-dialoger (beskrevet i afsnit 4.5.1).

forfatter	navn på fænomen	refereret i flg. afsnit	pkt. 1 musik / bev.	pkt. 2	pkt. A	pkt. B
Agrotou 1988, 1993	Co-active episodes, ritualised play	4.5.4 Lara: 4.5.1	X / X	X	X	X
Alvin 1978, 1985	Signature tune	4.5.4	X / -	X	(X)	-
Brown 1994	-	Mary: 4.5.1	X / -	X	(X)	(X)
Bunt 1994	Leitmotif, musical events	4.5.4 M: 4.5.3	X / -	X ^{Historie}	X	X ^{Gensidigt}
Lecourt 1991	Sound game	David: 4.5.4	x / X	X	X	-
Nordoff & Robbins 1971, 1977 (Aigen 1998 →	Musical game, theme ..working motif)	4.5.4 Edward: 4.5.2 & 7.2.1	X / x	X	X	(X)
Pavlicevic 1997	Invariants, reference point	4.5.4	X / -	X	X	(X)
Schumacher 1994, 1999	Spielform	4.5.4, 4.6.2 Max: 4.3, 4.5.3 & 7.2.2	x / X (start) X / X (siden)	X ^{Historie}	X	X

Oversigt 7.1 Musikterapilitteratur, der henviser til gentagne samspilsformer, der minder om interaktions-temaer

Forklaring på afkrydsningen:

Den opdeltede markering i punkt 1 viser, om forfatteren inddrager såvel musik som bevægelse (gestik eller mimik) i deres beskrivelse af den tilbagevendende samspilsform og i så fald, hvor meget de to modaliteter præger beskrivelserne *relativt*, markeret med henholdsvis store og små krydser.

Punkt 2 angiver, om forfatterne beskriver udviklingen af den fælles samspilsform, hvis de endvidere pointerer betydningen af det historiske aspekt, markeres det med X^{Historie}. I punkt B angiver X^{Gensidigt}, at forfatteren ikke blot påpeger, at samspilsformen gør det lettere for terapeuten at 'læse' barnet, men også pointerer, at det samme kan gøre sig gældende for barnet. Parenteserne angiver, at det pågældende karakteristikum kun beskrives delvist i den refererede litteratur.

Af Nordoff og Robbins' case-beskrivelser fremgår det, at hvert musikterapiforløb har sine musikalske kendetegn, der for eksempel kan være en bestemt 'musical game' eller et bestemt musikalsk tema (Nordoff & Robbins 1971; Nordoff & Robbins 1977). Kenneth Aigen har gennemgået nogle af disse

forløb og beskrevet en række små 'working motifs', der enten består af små motiver, som tager udgangspunkt i barnets spontane udtryk ligesom i Edward-forløbet, eller af små sungne sætninger som for eksempel "Where is Terry?" eller "Beat the drum!" akkompagneret på klaveret og gentaget, indtil barnet eventuelt begynder at spille/synge med (Aigen 1998, vedlagt CD med audioeksempler). Som med interaktions-temaerne er der tale om en samspilsform, der gentages og varieres fra session til session, men i nogle tilfælde bliver 'arbejdsmotivet' altså introduceret af Paul Nordoff, snarere end at det gradvist udvikles i samspillet mellem barn og terapeut.

sekvens barn - terapeut ^T	refereret i flg. afsnit	pkt. 1 musik/bev. gest. mim.	pkt. 2 barn - terapeut	pkt. A	pkt. B
Tromme-sekvens Karsten og Helga ^T	6.3.1	X / -	X - X	X	X
Trampolin-sekvens Mikael og Kirsten ^T	6.3.2	x / X	x - X	X	X
Ih/ae-sekvens Mette og Helga ^T	6.3.3	X / X	X - X	X	X
Hoppebold-sekvens Eigil og Lone ^T	6.3.4	X / X	x - X	X	X
Trampolin-sekvens Susanne og Nina ^T	6.4.1	X / X (senere i forløbet)	x - X → X - X	X	X
Klangkasse-sekvens Mathias og Dorthe ^T	6.4.2	x / X (lege-format)	X? - X	X	x

Oversigt 7.2 De fundne interaktions-temaer i datamaterialet

Forklaring på afkrydsningen:

Den opdeltede markering i punkt 1 angiver som i oversigt 7.1 det relative betydningsforhold mellem musikken og bevægelsesaspektet (samt gestik og mimik) i interaktions-temaet. Der er tale om en vurdering med udgangspunkt i den udvalgte sekvens.

Markeringerne i punkt 2 afspejler *musikalsk symmetri* mellem barn og musikterapeut i interaktions-temaets udformning, konkretiseret ved om musikterapeuten primært benytter sig af det samme musikalske udtryk som barnet (X-X) eller lægger det i en større musikalsk ramme for samspillet (x - X), hvilket uddybes i afsnit 7.5.2.

Fra et teoretisk standpunkt omtaler Pavlicevic (1997) invariante træk i musik, som for eksempel en puls, toneart, instrumentalisering eller tæthed af lydtekstur. Evnen til at opfange en puls som noget invariant kræver naturligvis ikke musikalsk træning, men generelt påpeger Pavlicevic, at evnen til at opfange invariante træk i musik hænger sammen med musikalsk træning, idet et musikalsk trænet øre

vil kunne opfatte langt mere komplekse træk som invariante sammenlignet med et utrænnet øre (hvilket også kan forklares med kodefortrolighed, jævnfør Ruud, afsnit 2.4). Ifølge Pavlicevic kan klienten dog efterhånden skabe sig sine egne (evt. idiosynkratiske) invariante musikalske strukturer, og eventuelt også fælles-invariante træk sammen med musikterapeuten, hvilket tildels kan sammenstilles med den fælles udvikling af interaktions-temaer, jeg har beskrevet. Pavlicevic omtaler dog også såkaldte 'points of reference', der kan være en musikalsk struktur, et motiv eller en stemning, som improvisationen tager udgangspunkt i og kan vende tilbage til.

“Whereas invariants can be seen as lower levels of musical structure, such as, e.g., a pulse or a *rhythmic pattern* that enables us to hold the piece together in our minds, a referent may be a particular musical phrase or *musical motif* that the musician recognises and return to, in free improvisation, as a point of reference” (Pavlicevic 1997, s.75, min kursivering).

Den præcise forskel mellem de to begreber i forhold til netop rytmiske motiver forekommer lidt uklar, men som jeg forstår Pavlicevic, er der tale om relative fænomener. Hvor et rytmisk motiv kan optræde som en invariant i samspil mellem to professionelle musikere, mens langt mere komplicerede musikalske strukturer udgør referencepunkter, kan det samme motiv optræde som referencepunkt i samspil med et barn med autisme, hvor for eksempel puls (eller mangel på samme) udgør det invariante træk. (Kaotisk spil kan ifølge Pavlicevic også udgøre en invariant i musikterapi.)

Hos andre musikterapeuter er det ikke et motiv men snarere en bestemt musikalsk spilleregulering, der udgør interaktions-temaet. I sit forløb med Lara beskriver Agrotou (1988) således tilbagevendende 'co-active episodes' af tur-samspil (afsnit 4.5.1), og i en senere artikel sammenligner Agrotou (1993) disse 'co-active episodes' med ritualiseret leg. (Jeg vender tilbage til lege-formater i afsnit 7.6.2.)

Tilsvarende beskriver Lecourt (1991) udvikling af forskellige 'sound games' i forløbet med David, hvor det overordnede træk var en 'vekslen' (eng. alternation). For eksempel kunne det være vekslen mellem at lave forskellige lyde, mellem at imitere en pruttelyd og en dørlyd, mellem at spille en tone på klaveret og imitere den med stemmen bagefter osv. Her er der altså langt fra tale om at udvikle en bestemt musikalsk figur/motiv, ligesom det fysiske lege-aspekt er meget centralt (beskrevet ved x / X under punkt 1 i oversigt 7.1). Tilsvarende beskriver Schumacher eksempler på spilleformer, hvor det musikalske aspekt træder i baggrunden, jævnfør eksemplet med en drengs leg med et medbragt papirstårn (afsnit 7.2.2). Som det dog fremgår af eksemplet med Max arbejder Schumacher dog i retning af at udvikle stadig mere musikalske samspil (fastholdt som $x / X \rightarrow X / X$ i oversigten).

Nordoff og Robbins inddrager også bevægelsesaspektet i deres musikterapi, hvilket dels afspejles i deres assessmentskalaer (omtalt i afsnit 4.4.1), og dels fremgår af beskrivelsen af Edwards søgen op i Clive Robbins' arme, men med komponisten Paul Nordoff ved klaveret får den musikalske del af interaktionen naturligvis en meget stor rolle (X / x). Hos andre musikterapeuter træder bevægelsesaspektet mere i baggrunden - i al fald i beskrivelsen af, hvad der foregår. Hverken Alvin, Bunt, Brown

eller Pavlicevic inddrager således bevægelsesaspektet (endsige gestikken eller mimikken) i deres beskrivelser af interaktions-tema-lignende samspilsformer (X / -).

Efter denne korte gennemgang af eksempler fra den kvalitative case-musikterapilitteratur vender jeg tilbage til interaktions-temaerne, beskrevet i kapitel 6, og gennemgår de fire karakteristika et ad gangen, perspektiveret af musikterapilitteraturen og anden relevant litteratur blandt andet fra del I. For overblikkets skyld er de fire interaktions-temaer og to perspektiverende eksempler samlet i oversigt 7.2.

7.4 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt 1

Det første karakteristikum ved et interaktions-tema, jævnfør afsnit 6.2, er:

Interaktions-temaet er bygget op om en bestemt musikalsk grundfigur (f.eks. et rytmisk motiv eller et break), der *gentages og varieres* afhængig af barnets evne til at opfange eller skabe et varieret udtryk. Til interaktions-temaet er der ofte knyttet en bestemt bevægelse, gestik eller mimik, der er lige så grundlæggende for samspillet, som den musikalske figur.

7.4.1 Bevægelsesaspektet, det gestiske og det mimiske udtryk

Starten af musikterapiforløb, navnlig med børn med autisme, er ofte præget af fysisk uro eller stereotyper som rokken osv. (jævnfør afsnit 4.3). Både i interaktions-temaerne fra datamaterialet, og i dem fra musikterapilitteraturen, er der således flere eksempler på, at bevægelsesaspektet går forud for udviklingen af den musikalske del af interaktionen, hvorfor det giver mening at starte dér.

Som det fremgår af kapitel 6 går *hoppebevægelsen* igen i tre af interaktions-temaerne og i videreudviklingen af Mathias' break-tema. Den hyppige brug af trampolin og hoppebold hænger naturligvis sammen med terapirummets indretning og børnenes lyst til at hoppe-, gynte osv., men er samtidig et udtryk for den enkelte musikterapeuts indfaldsvinkel i forhold til at inddrage bevægelsesaspektet i musikterapien.

Hoppebevægelsen synes at *modvirke børnenes rastløshed* og/eller give dem en *fysisk 'arousal'*, der gør dem mere opmærksomme på samspillet (se nedenfor). Det er netop i trampolinsekvensen, at Kirsten^T oplever Mikael som mest kommunikativ i løbet af hele sessionen (afsnit 6.3.2), ligesom Lone^T entydigt forbinder Eigils øgede interaktions-kapacitet med den fysisk-rytmiske bevægelse på hoppebolden (afsnit 6.3.4). Endelig giver bevægelsen jo samspillet en grundpuls, der *fortsætter* trods pauser i samspillet mellem barn og terapeut.

I Schumachers mange eksempler på 'spilleformer' indgår der ofte hoppe-, gynte-, vugge- og rullebevægelser, hvilket også prægede forløbet med Max (afsnit 7.2.2). Af Nordoff og Robbins' tekst fremgår det ligeledes, at Edward gerne hoppede i trampolin på afdelingen, og i musikterapien ofte hoppede på gulvet med Clive Robbins i hænderne. Det pointeres således fra flere sider i litteraturen,

at musikkens fysiske og rytmiske karakter sammen med bevægelsesaspektet kan 'vække' (eng. arouse) børn med betydelige funktionsnedsættelser og herunder børn med autisme (Schumacher 1994; Howat 1995; Møller 2001).

Ifølge den danske neuropsykolog Anders Gade er arousal knyttet til cellegrupper i hjernestammen, der blandt andet styrer personens *årvågenhed og parathed til at reagere*. Ud over den subjektive oplevelse er emotioner forbundet med fysiologisk arousal og motorisk aktivitet (Gade 1997), og da musik kan påvirke spændings- og arousalniveauet (Abeles & Chung 1996) følger, at en kombination af motorisk-rytmisk bevægelse og musik typisk vil øge arousalniveauet hos disse børn - ligesom det naturligvis kan henholdsvis berolige eller overstimulere barnet (blandt andet afhængig af eventuelle perceptionsforstyrrelser, jævnfør afsnit 3.3.1.1).

Rytmsk-fysisk bevægelse og brug af stemmen hænger som regel nøje sammen. På det udviklingsmæssige område fandt Helmut Moog, at spædbørn i forbindelse med musiklytning først reagerer med at svaje fra side til side eller 'bump' op og ned, *hvorefter* de også begynder at lave pludrelde. (Moog skelner her pludren, der er forbundet med musik, fra andre former for pludren.)

“Vocalizations in response to music only start after motor movement to music have begun to be made” (Moog 1976, s.58, min kursivering).

Fra anden side påpeger den norske musikforsker Jon-Roar Bjørkvold (1990), at småbørns spontansang opstår i et uadskilleligt hele af sang, kropsbevægelse, rytme og ord, hvilket jeg vender tilbage til nedenfor. Navnlig for Eigil og for Susanne (i trampolinen, afsnit 6.4.1) er denne sammenhæng evident, idet hoppebevægelsen i begge tilfælde tydeligvis fremmer deres sang, og navnlig fremmer dens dialogiske karakter. Ligeledes er det i trampolinen, at Mikael bruger stemmen i kommunikativ hensigt (“To”), ligesom også Max begynder at bruge stemmen netop i forbindelse med sekvenserne i hængekøjen.

For at undgå stereotypi knytter Schumacher ofte et *interaktionelt krav* sammen med hoppebevægelserne ved simpelthen at stoppe bevægelsen og først starte igen, når barnet tydeligt har vist, at det ønsker det (se afsnit 4.3). Tilsvarende ses der 'pludselige' breaks i forbindelse med henholdsvis Mikael og Eigils hoppe- og gyngbevægelser, efterfulgt af barnets reaktion.

I forbindelse med de 'pludselige' breaks indgår der hver gang en *overrasket eller undrende mimik* som en del af musikterapeutens break-repertoire. Tilsvarende ser Dorthe^T mimisk overrasket på Mathias i forbindelse med hans 'pludselige' breaks på klangkassen. Mimiske ansigtsudtryk er viljesbestemte 'som-om' udtryk (jævnfør afsnit 2.6), og i denne sammenhæng formidler/understreger de altså terapeutens *musikalske hensigt* til barnet, hvilket naturligvis øger chancen for, at barnet opfanger meningen med break'et. Konkret består de mimiske udtryk oftest af et lettere overrasket, spørgende og/eller drillende ansigtsudtryk med den overordnede mening: Hvad nu? (tur-givning). Ud over

sekvenser med 'pludselige' breaks ses der en omfattende brug af mimiske udtryk hos Helga^T i forbindelse med de forskellige prosodiske udtryk i Ih/ae-sekvensen. Mimiske udtryk hos børnene ses derimod kun et par gange hos Mette og en enkelt gang hos Mathias.

I musikterapilitteraturen er det mig bekendt udelukkende Schumacher, der har beskrevet mimiske udtryk anvendt af musikterapeuten (Schumacher selv), hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at det som regel er musikterapeuten selv, der beskriver casen og typisk med overvældende fokus på barnet, jævnfør afsnit 5.2.3.

Endelig er der den fysiske kontakt mellem barn og musikterapeut i forbindelse med interaktions-temaerne. Som det fremgik af Edward-forløbet, var den fysiske kontakt med Clive Robbins tilsyneladende vigtig for udviklingen af Awo/Hello-dialogen med Paul Nordoff. Tilsvarende beskriver Lecourt (1991) i forløbet med David, at han gentagne gange søgte fysisk kontakt med hende ved at løfte hendes arm op til sin skulder. Hvorvidt dette indgår som en del af en samspilsform ('sound game') fremgår dog ikke af teksten. Omvendt er der ingen tvivl om, at stryge-bevægelsen er en *del af* Mettes opfattelse af Ih/ae-temaet, for de gange Helga^T springer bevægelsen over, tager Mette hendes hånd og løfter den op til sin kind (afsnit 6.3.3).

7.4.2 Musikalske grundfigurer i interaktions-temaer

Mellem interaktions-temaerne præsenteret i kapitel 6 findes der grundlæggende to små *rytmiske motiver*, dels Karstens a-motiv spillet på tromme og dels det lille vokale tre-toners motiv, som både indgår i Eigils og Susannes forløb. Endelig optræder der 'pludselige' breaks, som i forløbet med Mikael har udviklet sig til et egentlig break-forløb med skiftevis kaldemotiver og svar i form af Mikael's "To". Dette afsnit omhandler de rytmiske motiver.

Ved gennemlæsning af den del af case-litteraturen, der indeholder nodevignetter, fremtræder der en række små rytmiske motiver, der minder om Karstens a-motiv: $\frac{4}{4}$ | ♩ ♩ ♩ |. I sit mangeårige arbejde med børn med autisme er Alvin således ofte stødt på følgende rytmefigur i 'signature tunes': ♩ ♩ (Alvin 1978; Alvin 1985). Det samme motiv indgår i andre musikterapeuters case-forløb med børn med autisme (Nordoff & Robbins 1977; Oldfield 1995), herunder i Friis' (1993) forløb med Lilly, beskrevet i afsnit 4.5.1. Med en lidt anden betoning indgår motivet også i en 'co-active episode' i Agrotous forløb med Lara: $\frac{2}{4}$ | ♩ | ♩ Endvidere indgår såvel 'Alvins' rytmiske motiv som følgende motiv i Oldfields arbejde med en autistisk pige: $\frac{2}{4}$ | ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ || (Oldfield 1995).

I Nordoff og Robbins' case-beskrivelser indgår en række nodevignetter, ud over 'Alvins' motiv også følgende 'udvidelse': $\frac{4}{4}$ | ♩ || ♩ ♩ ♩ || ♩ ♩ (Nordoff & Robbins 1977). Wigram giver følgende eksempel på et 'Leitmotof' i et forløb med en dreng med kommunikationsforstyrrelse: $\frac{4}{4}$ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | (Wigram 1997). Et lignende motiv dukker op i et forløb med en dreng med autisme, beskrevet af de dansk/tyske musikterapeuter Merete Birkebæk og Ulrike Winter: $\frac{4}{4}$ | ♩ ♩ ♩ ♩ |, hvor der, som noget sjældent i musikterapilitteraturen om børn med autisme, også er et (transskriberet)

eksempel på et motiv spillet i en tre-delt taktart: $\frac{3}{4}$ | ♩ ♪ ♪ | (Birkeback & Winther 1985). Mere specielt beskriver Howat (jævnfør afsnit 4.5.2) pigen Elizabeths 'forkærlighed' for trioler, som for eksempel: $\frac{3}{4}$ | ♪ ♪ ♪ | (Howat 1995).

Det første interaktions-tema, Karsten og Helga^T udviklede sammen, bestod af en tur-dialog, hvor de skiftedes til at spille et slag, hvilket minder om Browns dialog med Mary, der tilsvarende bestod af skiftevis enkeltslag (jævnfør afsnit 4.5.1). Sådanne simple former for tur-tagning opstår ofte i starten af musikterapiforløb (afsnit 4.5.3), ligesom mange af de netop beskrevne motiver indgår i tur-samspil (se endvidere afsnit 7.7.2).

Sammenholdt med de mange eksempler på *instrumentale* rytmiske motiver, der minder om Karstens a-motiv, er der forbløffende få eksempler i case-litteraturen, der minder om Eigils og Susannes *vokale* motiver (figur 6.7, 6.8, 6.11). Naturligvis er der mange eksempler på syngende samspil mellem barn og musikterapeut (jævnfør afsnit 4.2.3), ligesom der i Nordoff og Robbins' arbejde ofte indgår vokale småmotiver, jævnfør Edwards 'Awo'-motiv. Men dialoger, hvor barn og musikterapeut synger det *samme lille rytmiske motiv til hinanden*, varieret en smule fra gang til gang, har jeg kun fundet transkriberet hos Schumachers i forløbet med Max (se figur 7.5).

Det kan naturligvis være en ren tilfældighed, at disse motiver ikke fremgår som node-vignetter i den pågældende litteratur. Det kan dog også hænge sammen med, at mange af teksterne handler om børn med autisme, som ofte først bruger stemmen i dialogisk sammenhæng efter længere tids musikterapi (hvis overhovedet). Mere sandsynligt er det dog, at denne type motiver er tæt knyttet til hoppe- og gyng bevægelser, som man ser det i normale børns spontansang (Bjørkvold 1985). Det er således tankevækkende, at det netop er Max, som 'akkompaneret' af hængekøjsens bevægelser, synger sine korte rytmiske motiver i dialog med Schumacher. (Det er kun hos Schumacher, jeg har læst om brug af trampolin og lignende.)

Opsummerende har jeg med dette afsnit beskrevet en række små rytmiske motiver fra musikterapilitteraturen, som de fremtræder i deres grundform, men pointen er naturligvis, at de gentages og varieres og sammen med det bevægelsesmæssige og gestiske/mimiske aspekt danner et tema for samspil mellem barn og musikterapeut, jævnfør det første kriterium. Når først barnet er fortrolig med motivet, kan det således indgå i en art tema med variationer, der uanset hvor enkelt det forekommer, får interaktionskæden til at fortsætte, beskrevet af Bunt på følgende måde:

“A whole chain of reciprocal vocal turn-taking with instrumental support can then be set up. Once again the musical form of theme-and-variations is an appropriate analogy for such a flowing dialogue (Bunt 1994, s.94).

7.4.3 Interaktions-temaerne i lyset af normale børns spontansang

Som det fremgik af afsnit 1.3.2 inddrages litteratur om den normale musikalske udvikling kun flygtigt,

fordi de fleste børn, der indgår i denne afhandling, har en meget ujævn udviklingsprofil. For eksempel kan Karsten banke en rytme, samtidig med at hans sang-repertoire er begrænset til særegne jodlelyde (jævnfør afsnit 6.3.1), mens normale spæd- og småbørn synger lang tid før, de kan banke en gentagen rytme. Desuden er der i den form for musikterapi, som beskrives her, ikke fokus på barnets musikalske udvikling som sådan, men på 'kommunikalske' samspil (jævnfør afsnit 5.2.2.2).

I Bjørkvolds (1990, 1992) undersøgelser af normalbørns *spontansang* tegnes der dog en udviklingslinie, som er interessant i forhold til de stemmelyde, vokale motiver og prosodi, der præger forløbene med henholdvis Karsten, Mette, Eigil, Susanne samt Edward og Max. Bjørkvolds indfaldsvinkel er så meget desto mere interessant i denne sammenhæng, fordi spontansang opstår, når børn leger, gynger, sjipper, tegner osv. Ligesom Christopher Small vender Bjørkvold sig derfor fra en musikforståelse, der adskiller 'musikken' fra dens handlingsmæssige sammenhæng (jævnfør afsnit 1.3.2), og henviser til den afrikanske opfattelse af dans, ritual og sang som en uadskillelig helhed, indeholdt i swahili-begrebet 'Ngoma' (Bjørkvold 1990).

Den tidligste form for spontansang har ifølge Bjørkvold en flydende og amorf karakter uden nogen formel struktur i form af (intonerede) intervaller, melodi eller rytme. *Ofte er der en tydelig forbindelse mellem barnets fysiske bevægelse og sangens rytme eller melodiske konturer.* I forhold til de beskrevne interaktions-temaer kan både Eigils (figur 6.9) og Susannes (figur 6.10) sang i de tidlige faser af musikterapien opfattes som denne form for spontansang, ligesom Edwards lyde tidligt i forløbet tilsvarende var amorfe (afsnit 7.2.1). I Eigils og Susannes tilfælde er der netop tale om glidende melodiske konturer op og ned parallelt med hoppebevægelsen på hoppebold/trampolin. Også Karstens hurtige "Au-di-o" jodle-lyde i forbindelse med, at han ivrigt slår på trommen, hører på sin vis under denne type amorfe spontansang men har samtidig en langt mere distinkt karakter end den flydende karakter, Bjørkvold beskriver.

Det næste stadie af spontansang beskriver Bjørkvold som 'sangformularer', der er små rytmiske og melodiske motiver, som normalt dukker op i 2-3 års alderen. De er en del af børnekulturen og har et musik-semantisk indhold, som dog ikke er fikseret til et *bestemt* indhold. Det samme motiv kan for eksempel bruges provokativt, fortællende (narrativt) eller beskrivende. En kendt sangformular er 'drillemotivet' ('Aura for Laura'), men Bjørkvold nævner også ganske korte motiver som for eksempel en nedadgående terts eller kvart, ligesom der er eksempler på tre-toners motiver. Igen ses denne type spontansang i flere af interaktions-temaerne. Susanne synger netop en fortællende tekst ("Solen den skinner, jeg har røde kinder") på melodien 'Aura for Laura', men samtidig synger både hun, Eigil (figur 6.7 og 6.8), Edward (figur 7.2) og Max (figur 7.5) to- og tre-toners motiver. Endelig kan Mettes Ih-lyde (figur 6.6) betegnes som en art sangformularer, hvoraf nogle har en særdeles tydelig semantisk reference (spørgende, undrende osv.), uanset hvor bevidst Mette er om dette indhold.

Endelig er der brugen af komponerede sange. Når disse indgår i spontansang, er det som regel kun et motiv eller en frase fra melodien, som barnet bruger, ligesom de ofte laver deres egen tekst. Ifølge

David Hargreaves sker dette via 'sang-rammer', hvor aspekter fra de sange, der omgiver børn, gradvist bliver inkorporeret i deres spontansang, så der opstår en blanding mellem disse (Hargreaves 1996). Dette ses tydeligt i forløbet med Eigil, hvor hans og Lones^T sang-dialog efterhånden begyndte at indeholde små-strofer fra sange.

Samlet set er der tale om en udviklingslinie fra den første type spontansang til den tredje type, men Bjørkvold pointerer dog, at der ikke er tale om adskilte stadier, idet alle tre typer typisk optræder samtidig hos det ældre barn. I forhold til såvel Mette som Eigil ses en sang-semantic udvikling, idet de begge blev stadig mere interesserede i sange og sangtekster i takt med at de gradvist forlod interaktions-temaerne (efter optagelsestidspunktet). Også Mathias viste tydelig interesse for sange, her 'Mariehønen', hvis fortælling han kendte godt.

Som det fremgår, har de fleste interaktions-temaer karakteristika til fælles med de former for spontansang, som Bjørkvold beskriver. Men hvor de optræder spontant hos almindelige børn (de opsnapper dem spontant fra den omgivende børnekultur), kræver det ofte længere tids musikterapeutisk arbejde, før de dukker op hos børn med betydelige funktionsnedsættelser, og endnu længere tid - hvis overhovedet - hos børn med typisk autisme. Det var således først efter flere års musikterapi, at Max begyndte at synge med på de små motiver.

I de konkrete tilfælde sker overgangen fra den amorfe til den motiviske sang med en styring fra musikterapeutens side. Det pudsige er, at Bjørkvold andetsteds har pointeret, at uden struktur ingen kommunikation (Bjørkvold 1992). Hos velfungerende børn er den første amorfe spontansang naturligvis ikke udtryk for manglende evne til kommunikation (!), men i de konkrete tilfælde introducerer musikterapeuten tydeligvis 'struktur' med en kommunikativ hensigt. I starten af forløbet med Eigil er det således helt bevidst, at Lone^T afbryder hans amorfe sang og i stedet introducerer tre-toners motivet (jævnfør afsnit 6.3.4). Også Nina^T lavede automatisk tre- eller fem-toners motiver med Susanne, da hun sad med hende i trampolinen (under første optagelse). Og i tilfældet med Mettes Ihlyde, var det Helga^T, der oprindeligt gentog Mettes halslyde og formede dem til egentlige prosodiske udtryk.

7.5 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt 2

Det andet karakteristikum ved et interaktions-tema, jævnfør afsnit 6.2, er:

Interaktions-temaet er fremkommet gennem improvisation mellem barn og musikterapeut over en vis tidsperiode og er under stadig udvikling. Skønt strukturen i sig selv er enkel, er interaktions-temaet præget af samarbejdet mellem barnet og musikterapeuten og har derfor fået en personlig udformning. Således vidner interaktions-temaet om en *fælles (implicit) interaktions-historie*, de begge har sat deres præg på.

7.5.1 Udvikling af interaktions-temaer v.h.a. interesse og formgivning

De fem musikterapeuters beskrivelser af interaktions-temaernes udvikling viser, at temaerne har udviklet sig i fællesskab mellem barn og terapeut over en længere formgivningsproces (afsnit 6.3-6.4). Af disse beretninger fremgår det mere eller mindre udtalt, at for at et samspil kan udvikle sig til et interaktions-tema, kræves, (1) at temaet tager udgangspunkt i noget, barnet viser *interesse for*, så motivationen kan fastholdes over flere sessioner, og (2) at samspillet får en *genkendelig form*, som er nem at vende tilbage til for begge parter.

Børnene kommer således nogle gange til musikterapien med et *forhåndskendskab* eller *-interesse*, som terapeuten skal prøve at finde frem til gennem dets handlinger og reaktioner. I flere tilfælde er det således på barnets initiativ, at det konkrete *handlingsaspekt* i forbindelse med interaktions-temaet opstår. Den ellers meget tilbageholdende og passive dreng, Mikael, kravlede selv op i trampolinen, og det var Mette der startede med at stryge Helga^T over håret i Ih/ae-temaet, mens Eigil tydeligt viste Lone^T, at han gerne ville hoppe på hoppebolden. I det sidste tilfælde var Lone^T heldig at få et praj på forhånd, så hun vidste, at Eigil holdt af hoppebolden, mens terapeuten andre gange først senere finder ud af, hvor 'interessen' stammer fra, som da Kirsten^T fandt ud af, at Mikael sandsynligvis kravlede op i trampolinen, fordi han kendte den fra børnepsykiatrisk afdeling. Ofte må terapeuten simpelthen prøve sig frem. Nina^T flyttede frem og tilbage mellem to lokaler, indtil det viste sig, at trampolinen var vigtigere for Susanne end lokalets størrelse. Tilsvarende var Mathias nok glad for break-temaet ved klangkassen, men det var først, da de rykkede over på trampolinen, at han kunne koncentrere sig så længe, at Dorte^T kunne indføre små musikalske variationer, uden at han afbrød samspillet. Endelig kan terapeuten rent tilfældigt støde på noget, der fanger barnets interesse, som da Helga^T anskaffede sig den store tromme, der gav terapien med Karsten er skub fremad (helt tilfældigt var anskaffelsen af trommen ikke, men Helga^T kunne jo ikke vide, at Karsten blev så glad for den). Således tager det lidt tid, før barn og musikterapeut finder frem til netop deres måde at være sammen på.

I forhold til at få samspillet til at antage en *genkendelig form*, spiller musikterapeuten naturligvis den afgørende rolle. Musikterapilitteraturen giver således mange eksempler på, at musikterapeuten får barnets sporadiske reaktioner og amorfe udsagn (*om-*)*formet* til en musikalsk genkendelig struktur, som kan gentages fra gang til gang (jævnfør forløbet med Edward). Ofte starter denne proces med en (auditiv) form for imitation af barnets bevægelse eller lyd, der siden udvikler sig til gentagne samspilsformer, tur-tagning osv. (beskrevet med en række eksempler i afsnit 4.3, 4.5.1 og 4.5.3).

Mere specifikt har Ruud (1990) beskrevet processen som en *punktueringsproces*, hvor der ud af barnets amorfe lyde efterhånden dannes en gestalt for terapeuten, hvilket for eksempel Alvin beskriver således: "I et kaos af aktivitet kan vi skelne vordende melodiske og rytmiske mønstre, som bliver mere organiserede og meningsbærende" (Alvin 1985, s.37). Snarere end blot imitation er der ifølge Ruud tale om, at terapeuten aner en rytme i barnets spil, og derfor automatisk forstærker de slag, der hører til rytmen, samtidig med at de andre slag 'overhøres'. Efterhånden begynder barnet at genkende rytmen, spille med på den og eventuelt selv tage initiativ til at spille den.

“En rytmefigur som xxxoxxxoxxxo vil ha store muligheter for å oppfattes som et mønster, kanskje særlig hvis den betones xxxOxxxOxxxO. Hvis man i tillegg ved O setter inn en ny klangfarge xxxøxxxøxxxø, eller framhever ø både melodisk og harmonisk xxxØxxxØxxxØ, skulle sannsynligheten være stor for at barnet etter hvert opplever denne figuren som et bestemt mønster og at barnet videre begynner å forvente at det videre musikalske forløpet ordnes på liknende måte” (Ruud 1990, s.307).

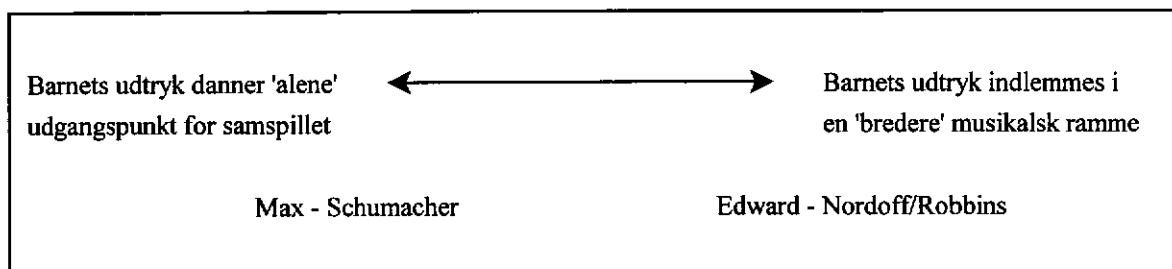
Ruuds pointe er, at terapeuten hermed har givet barnet en måte at ordne musikken på, hvorefter det kan oppleves meningsfullt for barnet at være med til at opfylde, utfylde, bekrefte og utfordre denne orden. Naturligvis er der også opplevelsesmessige kvaliteter forbundet med improvisation, men Ruuds pointe i denne sammenheng er, at barnet, fremfor at bli forvirret over musikkens mange *variationsmuligheter*, begynner at finne mening i at (med-)skape dem gjennom nye punktueringer.

Sammenholdt med utviklingen af de forskjellige interaktions-temaer, kapitel 6, er der langt fra alene tale om en sådan punktueringerproces. For det første er barnets vedvarende interesse primær, for at et interaktions-tema kan utvikle sig fra session til session. Da denne interesse kan være lydløs (hoppen osv.) eller blot bestå i en taktil sansning af at slå på et instrument, er punktueringerprocessen ikke nødvendigvis central i starten af forløbet. For det andet er der flere eksempler på, at terapeuten ganske enkelt 'afbryder' barnets amorfe slag eller sang for at indføre en musikalsk 'orden', jævnfør afsnit 7.4.3 om spontansang. På trommen slog Helga^T således enkeltslag midt i al Karstens lyd, ligesom Lone^T ganske enkelt stoppede Eigils amorfe stemmelyde, først ved at stoppe hans hoppebevægelse, siden ved at begynde at synge i munden på ham. Omvendt er der også tydelige eksempler på punktueringerprocesser. I forløbet med Karsten er det for eksempel tydeligvis Helga^T, som har 'omformet' (fremhævet) forholdet mellem hans enkeltslag og dobbeltslag til et egentligt rytmisk motiv, placeret indenfor en taktfølelse. Senere er Karsten selv med til at skabe nye punktueringerregler, jævnfør Ruud. Af optagelserne fremgår det således, at han i en klaversekvens, omtalt i afsnit 6.3.1, ændrer rytmen fra 4/4 | ♩ ♩ ♩ ♩ | til 4/4 | ♩ ♩ ♩ ♩ |, og godt et år efter optagelsestidspunktet skiftes de til at spille forskellige rytmiske motiver (jævnfør figur 6.3). De mange eksempler i musikterapilitteraturen på motiver, der ligner Karstens a-motiv (jævnfør afsnit 7.4.2), tyder på, at denne form for musikalsk leg med enkle 'punktueringer' er meget nærliggende i musikterapi - navnlig med børn med autisme.

7.5.2 Grader af musikalsk input

Når terapeuten i starten af forløbet forholder sig til barnets ofte amorfe udtryk, kan dette gøres ved udelukkende at bruge samme instrument, stemmeudtryk osv. som barnet eller ved at lægge udtrykket ind i en større musikalsk ramme. Begge indfaldsvinkler kan anvendes med resultat, men giver selvsagt store forskelle med hensyn til størrelsen af det musikalske fingeraftryk, terapeuten sætter på interaktions-temaet. Forskellen fremgår meget tydeligt af forløbene med henholdsvis Edward og Max. Da Edward synger sit “A-wo”, svarer Paul Nordoff ikke udelukkende ved at bruge stemmen ligesom Edward men lægger udtrykket ind i en musikalsk ramme på klaveret, præget af et melodisk forløb, harmonisering og taktfølelse/metrum (jævnfør figur 7.1-3). Schumacher tager derimod i langt

højere grad udgangspunkt i det samme musikalske udtryk som Max selv, nemlig slag på en væg (figur 7.4-5). Hun laver stemmelyde unison med slagene men akkompagnerer ikke på klaveret eller et andet instrument. Generelt pointerer Schumacher således, at omfanget af musikterapeutens spil kun skal række så langt, at barnet selv begynder at udtrykke sig musikalsk (Schumacher 1994). Forskellen kan opfattes som et spektrum mellem forskellige grader af musikalsk symmetri, der uvægerligt er knyttet til omfanget af musikalsk indramning, illustreret på figur 7.6.



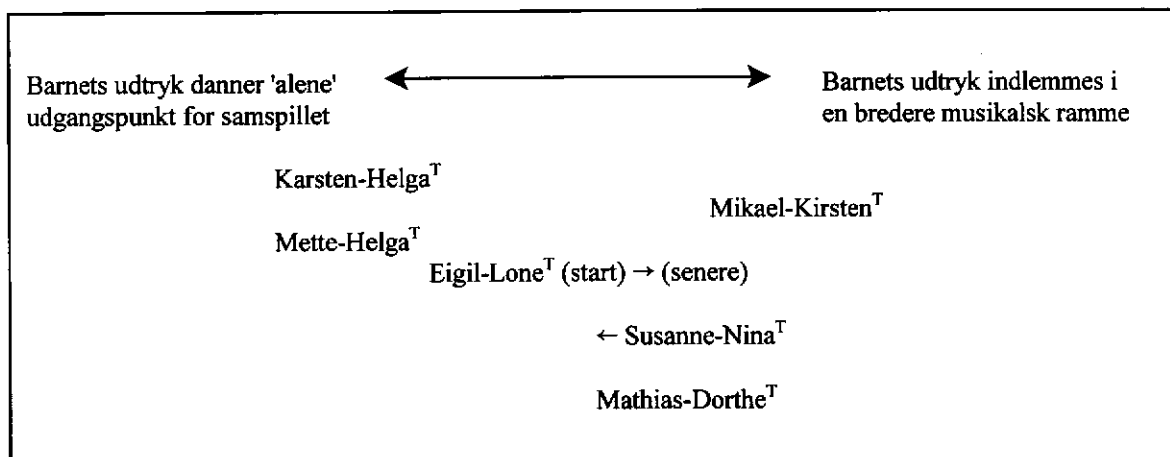
Figur 7.6 Forskellig grad af musikalsk symmetri og musikalsk indramning i Edward- og Max-forløbet

Nordoff & Robbins' indfaldsvinkel er musikalsk set den mest asymmetriske af de to, hvilket også fremgår af andre forløbsbeskrivelser (Nordoff & Robbins 1977; Aigen 1998). Det er tydeligvis Paul Nordoff, som inviterer barnet ind i en musikalsk verden, hán kender og mestrer, naturligvis så vidt muligt med udgangspunkt i barnets udtryk. Styrken ved denne metode er, at for eksempel Edward får en stærk musikalsk ramme, som han hurtigt opfanger og nyder at bruge, intensitetsniveauet taget i betragtning.

Styrken ved Schumachers musikalsk set mere symmetriske samspil er, at hun grundlæggende tager udgangspunkt i barnets udtryk, som det ér, hvorved barnet får stor indflydelse på interaktions-temaets udformning (Schumacher 1994; Schumacher 1999). Det er jo ikke just selvklart, at man placerer en dreng som Max i en hængekøje og lader ham slå på væggen med en kølle! Til gengæld får Max ikke en større musikalsk ramme at udfolde sig indenfor, med de muligheder for intensitetsforløb og musikalske narrativer det kunne give ham.

De fundne interaktions-temaer, præsenteret i kapitel 6, kan placeres indenfor et tilsvarende spektrum. (Symmetrien fremgår også af punkt 2, oversigt 7.2). I tromme- og lh/ae-sekvenserne bruger Helga^T udelukkende de samme instrumenter og lyde som henholdsvis Karsten og Mette (modsat andre sekvenser i sessionerne med dem). Derimod anvender Kirsten^T, Lone^T og Dorthe^T klaver- eller guitarakkompagnement til sekvenserne og tilfører således en musikalsk ramme om samspillet som for eksempel et melodisk forløb, harmonisering og/eller en periodefølelse. I forløbet med Eigil sker der en stadig bevægelse mod højre side i figur 7.7; først synger Lone^T med Eigil uden akkompagnement, siden spiller hun en wamp på guitaren/klaveret som musikalsk ramme om dialogen, og efter optagelsestidspunktet inddrages egentlige sange i forbindelse med interaktions-temaet (som også Eigil selv tager initiativ til efterhånden). Tilsvarende lægger Dorthes^T akkompagnement og sang en ramme for Mathias' spil, den får dog ikke nogen styrende funktion, men er omvendt med til at dramatisere de

breaks, Mathias initierer.



Figur 7.7 Forskellig grad af musikalsk symmetri og musikalsk indramning i de fundne interaktions-temaer

Fordelen ved udelukkende at tage udgangspunkt i barnets udtryk er, at udtrykket forbliver enkelt og letforståeligt for barnet. For eksempel udvikler Susanne og Nina^T først et interaktions-tema, efter at de er rykket væk fra klaveret og op i trampolinen, hvor Ninas^T musikalske udtryk er langt enklere og består af sang ligesom Susannes (pilen til venstre på figur 7.7 angiver denne bevægelse). Hvis musikterapeuten omvendt aldrig tilfører samspillet en bredere musikalsk ramme, undlader hun, at introducere barnet for muligheden for at udtrykke sig indenfor denne ramme, ligesom hun afskærer sig selv fra at forstærke de 'musikalske' træk ved præverbal kommunikation, jævnfør afsnit 5.2.2.2.

Fordelen ved at tilføre sammenspillet en musikalsk ramme er, at terapeuten inviterer barnet ind i en større oplevelses- og udtryksverden, ligesom musik(-anvendelse) kan have en yderst formgivende karakter, jævnfør forløbet med Eigil. Risikoen er naturligvis, at det samlede udtryk bliver så komplekst, at det bliver meningsløst eller overstimulerende for barnet. Som Wigram således påpeger, er det vigtigt at være opmærksom på, hvor meget og hvor hurtigt terapeuten forsøger at videreudvikle klientens materiale musikalsk, og i særdeleshed hvis behov en sådan udvikling imødekommer, jævnfør typiske modoverføringsproblematikker beskrevet i afsnit 4.6.1.

Den ene indfaldsvinkel er ikke mere rigtig end den anden, men i forhold til det enkelte barn er der tydeligvis noget, der er mere effektivt end andet - i forskellige faser i forløbet. Ligesom en blanding af de to teknikker i løbet af sessionen giver barn (og terapeut) et større spektrum at udfolde sig i.

7.5.3 'Standards' versus enestående interaktions-temaer

Schumacher (1994), som har lang erfaring i udvikling af 'spilleformer' i musikterapi, skelner mellem traditionelle og selvopfundne spilleformer. De traditionelle optræder ret ofte og er typisk centreret omkring (hoppe-)bevægelser eller små rytmiske motiver, mens de selvopfundne spilleformer bygger

på mere særegne initiativer fra barnets side, hvilket gør dem sværere at opdage og dermed huske for terapeuten - indtil de har fået en genkendelig form.

Af de fundne interaktions-temaer var Ih/ae-temaet så afgjort selvopfundet. Temaets udvikling startede med Mettes markante Hm-halslyde ved trommen, som gennem Helgas^T imitation gradvist udviklede sig til Skim-Kim-dialoger (intro) og prosodiske Ih-dialoger kombineret med strøg (afsnit 6.3.3). En sådan udviklingsproces kræver stor opmærksomhed fra terapeutens side, navnlig i starten hvor udtrykket endnu ikke har antaget en genkendelig form, jævnfør Schumachers pointe. Endvidere kræver det en musikalsk tilbageholdenhed, for et akkompagnement er i sagens natur styrende, og i det perspektiv er det sandsynligt, at Ih/ae-temaet *aldrig havde udviklet sig*, hvis Helga^T havde søgt at lægge den tidlige Hm-dialog ind i en musikalsk ramme. (Ih/ae-dialogen består af glissandi, der kun kan eftergøres på melodiinstrumenter uden fikserede tonehøjder. Desuden ville strøgene over kinden/håret jo ikke kunne lade sig gøre, hvis terapeutens hænder var 'optaget' andetsteds.) I lyset af forrige afsnit er det derfor mit skøn, at 'selvopfundne' interaktions-temaer kræver musikalsk set meget symmetriske samspil, for at terapeuten bemærker de tidlige kim som nogle, der kan bygges videre på.

Modsat Ih/ae-temaet, har de andre interaktions-temaer mange fællestræk, både dem fra mit data-materiale og dem fra musikterapilitteraturen, jævnfør afsnit 7.4.1-2. Med en metafor fra jazz'en kunne man kalde interaktions-temaer, der ofte dukker op i musikterapi med denne gruppe børn, for '*standards*'. Til musikterapeutens standardrepertoire hører således (1) akkompagnement til hoppen eller gyngen, (2) 'pludselige' breaks, (3) tur-tagning, (4) instrumentale rytmiske motiver og endelig (5) vokale tre-toners motiver eventuelt med accent tilsidst. I modsætning til disse er Ih/ae-temaet enestående og bliver aldrig en 'standard' i musikterapeutiske samspil.

Men selvom der udefra set er tale om 'standards', er det vigtigt at understrege, at det enkelte interaktions-tema har udviklet sig 'lokalt' mellem barn og musikterapeut, ligesom det fortsat udvikler sig gennem deres samspil. Der er netop ikke tale om musikpædagogiske samspilsrammer, som musikterapeuten introducerer for barnet. Flere af disse børn er karakteriserede ved ikke at kunne tilegne sig udefrakommende samspilsrammer, formater osv., hvorfor det 'kommunikalske' samspil nødvendigvis skal tage udgangspunkt i barnets udtryk og gradvist give det en form, så det kan bruges interaktivt.

7.5.4 Den fælles interaktions-historie

Som det fremgår af ovenstående spiller musikterapeuten den afgørende rolle i forhold til at få barnets sporadiske reaktioner og amorfe udsagn (om-)formet til en interaktionel og musikalsk genkendelig struktur. Men udformningen tager udgangspunkt i barnets interesser og reaktioner, ligesom det enkelte barn tydeligvis genkender netop sit interaktions-tema som noget særligt. Selvom motiverne altså i sig selv er enkle og genkendelige for den erfarne voksne, har de udviklet sig 'lokalt' mellem barn og musikterapeut og har en speciel betydning i netop deres fælles interaktions-historie.

I forhold til den refererede litteratur i oversigt 7.1 er det udelukkende hos Bunt og Schumacher, at jeg har fundet en betoning af udviklingen af en *fælles historie* mellem barn og musikterapeut. Som det fremgik af afsnit 4.6.2, lægger Benenzon dog også vægt på, at musikterapeuten i forhold til et barn med autisme skaber en fælles historie. Benenzon begrundet dette med, at et karakteristisk træk ved autisme netop er fravær af en historisk udviklingsproces, hvorfor musikterapi med disse børn kræver længerevarende forløb, hvor terapeuten skaber denne historie med barnet (upubliceret artikel, refereret fra Pedersen, 1992).

Sammenholdt med Benenzon, er Bunt (1994) og Schumacher (1994, 1999) mere konkrete i deres påpegning af, *at det er gennem fælles skabte og gentagne samspilsformer*, at der skabes en fælles historie mellem barn og musikterapeut - i Bunts tekst i øvrigt uanset barnets handicap. Schumacher (1999) går et skridt videre, idet hun med henvisning til Stern påpeger, at opbygningen af en spilleform som en art tema-med-variation kan knyttes til fornemmelsen af selv-sammenhæng og selv-historicitet hos barnet. Her er hun på linie med Benenzons pointering af autistiske børns manglende historiske udviklingsproces, omend i en teoretisk set mere moderne udgave.

Selv-sammenhæng er knyttet til spædbarnets evne til at opfatte invariante træk (Stern 1985/1991), og netop autistiske børns vanskeligheder på dette felt får Schumacher til at pointere genkendelige samspilsformer, indenfor hvilke barnet får mulighed for at opfatte det invariante indenfor en stadig større grad af variation. (Her nærmer hun sig Pavlicevic, jævnfør oversigt 7.1, bortset fra at Pavlicevic ikke forkuserer specifikt på autismeområdet).

For at udvikle en fælles interaktions-historie kræves der naturligvis et forløb af en vis længde - i al fald i forhold til musikterapi med børn med (typisk) autisme. Såvel Alvin (1978), som Benenzon og Schumacher understreger netop betydningen af lange terapiforløb med børn med autisme. Hos børn med betydelige funktionsnedsættelser uden autisme kan samspillet sædvanligvis udvikle relationelle træk langt hurtigere, således bragte såvel Eigil som Mathias forholdsvist veludviklede relationelle mønstre med ind i musikterapien, hvilket blandt andet ses af den hurtige udvikling af gensidige samspil.

Her tegner der sig et udtalt mønster i den kliniske musikterapilitteratur, idet beskrivelser af *korte* musikterapiforløb typisk påviser øgede kommunikative evner hos barnet, ekstremt tydeligt i den kvantitative forskningslitteratur (afsnit 4.4.2), mens beskrivelser af *længere* forløb i højere grad (også) koncentrerer sig om barnets (selv-)udvikling og relation i forhold til musikterapeuten, meget udtalt i Schumachers beskrivelse af det 6-årige forløb med Max.

7.6 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt A

Det tredje karakteristikum ved et interaktions-tema, jævnfør afsnit 6.2, er:

På grund af den fælles opbyggede interaktions-historie har såvel barn som musikterapeut nogle *forventninger* til samspillet. Det kan være på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan. Herved kan *afvigelser* fra det forventede opfattes af den anden part, hvilket betyder at det er muligt at opfatte humor, spændingsopbygning, overraskelse, drilleri, frustration, modvilje osv., afhængig af barnets intersubjektive udvikling.

7.6.1 Niveauer af forventningsstrukturer

Forventning kræver forkendskab. I musikterapi består forkendskabet dels af de erfaringer barnet og musikterapeuten bringer med sig ind i musikterapien, og dels af den fælles interaktions-historie, som de efterhånden opbygger sammen. Navnlig med børn, hvis verden er præget af kaos, er genkendelige strukturer vigtige, fordi de giver barnet (og den voksne) en viden om, at der er noget at vende tilbage til. Derfor giver det generelt mening at tale om *forventningsstrukturer*, snarere end blot struktur som sådan. Ikke forstået som bevidste eller eksplicite forventninger i form af (abstrakte) forestillinger, men som implicite og procedurale forventninger, der for eksempel viser sig, når de overraskes. Jeg vender senere tilbage til forventningsaspektet i forhold til den intersubjektive udvikling.

I de beskrevne musikterapiforløb, kapitel 6, er der flere eksempler på, at terapeuterne tidligt i forløbet strukturerer sessionen i en række sekvenser. I starten anvendes start- og slutsange som ramme om sessionen, og som det fremgår af forløbene med Mikael og med Mathias, opbygger terapeuterne en række gentagne aktiviteter, efterhånden som de finder ud af, hvad barnet interesserer sig for. I forløbet med Mikael, synliggjorde Kirsten^T denne rækkefølge ved hjælp af såkaldte 'konkrete' (i form af små-instrumenter lagt på en hylde), der som ikoner viste Mikael, hvad den næste musikalske aktivitet bestod i. Viden om, hvordan musikterapi plejer at forløbe, kan opfattes som en art sessions-script, synligt ved at barnet begynder at vise en forventning til, hvad der skal ske, og hvornår (se diskussion af script-begrebet, afsnit 3.4.4 og 4.5.4).

Den gentagne rækkefølge afhjælper uro og kaos, og giver barnet overskud til at forblive i samspil længere tid ad gangen, jævnfør Dorthes^T beskrivelse af forløbet med Mathias (afsnit 6.4.2). Men ofte mister rækkefølgen gradvist sin centrale rolle, efterhånden som barnet overtager det 'forstærkede stillads' om samspillet, som musikterapeuten har opbygget (jævnfør 'augmented scaffolding', afsnit 2.3.1.4 og 3.5.2). Da Karsten første gang så den store tromme, gik han direkte hen og spillede på den inden startsangene, og efterhånden som han og Helga^T udviklede det første interaktions-tema, kan Helga^T retrospektivt se, at de gradvist slækkede på den 'ydre' struktur. Et tilsvarende 'brud' på rækkefølge-strukturen opstod, da Kirsten^T lod Mikael vælge mellem 'konkreterne', hvorefter han valgte de instrumenter/aktiviteter, han bedst kunne lide og efterlod resten urørt. Dette viser, at Karsten og Mikael, som begge har en autisme-diagnose, begynder at kunne variere rækkefølgen (scriptet) en smule i forhold til, hvad de synes er *mest spændende*, hvilket skal ses i lyset af den manglende eller

ufleksible scriptdannelse hos børn med autisme, beskrevet i afsnit 3.4.4.

Med udviklingen af et interaktions-tema bliver barnet endvidere medskaber af en *musikalsk struktur*, som det kan erindre, variere og vende tilbage til. Fra at strukturaspektet består af en overordnet 'handlingsrækkefølge' for sessionens forløb, der holder kaos på afstand, er det hermed blevet til *en kreativ ramme for samspil og kommunikation*. I den sammenhæng er det vigtigt at minde om, at forventningsstrukturer i musik i høj grad også er *temporale*, for eksempel er en rytmefigur defineret ved det temporale forhold mellem slagene. Om sammenhængen mellem forventning og rytme skriver Bunt:

“Development of expectations and anticipation is crucial in our understanding of the rhythmic process. This development introduces further expressive functions such as the pause between two events in time and the concept of accent” (Bunt 1994, s.61).

Om sammenhængen mellem forventning og pausen skriver Alvin endvidere:

“Silence is also part of the experience. It is an important factor in music. Silence contains the expectance of sounds” (Alvin 1978, s.4).

I musikterapeutiske samspil er der desuden tale om *improviserede interaktioner* mellem barn og terapeut, der ligeledes foregår temporalt. Det vil sige, at musikalske og interaktive (og eventuelt intersubjektive) forventninger knyttes sammen i såvel genkendelse af musikalske figurer, motiver osv. som i det temporale her-og-nu forventningsaspekt.

Musikalske forventningsstrukturer kan sidestilles med musikalske koder. Nogle børn, som starter i musikterapi, har på forhånd udviklet en vis musikalsk kodefortrolighed. Således var Mathias fortrolig med 'Mariehønen's' musikalske forløb, og Eigil viste sig at have en forbavsende sikker periodefornemmelse og melodisk/harmonisk kodefortrolighed, idet hans sang i høj grad følger Lones^T akkordrundgang på guitaren. Andre børn, som for eksempel Susanne, synes ikke at forstå terapeutens spil, før det bliver gjort meget enkelt, fordi de ikke medbringer nogle musikalske forventninger eller kodefortrolighed, jævnfør Ruud (1990).

Uanset hvilket niveau barnets fortrolighed befinder sig på, kan barn og terapeut sammen udvikle fælles forventningsstrukturer eller koder, for eksempel gennem den omtalte punktueringssproces (afsnit 7.5.1). Nogle af disse kan antage en 'privat' karakter i form af særegne musikalske udtryk, som i visse tilfælde kan sidestilles med den tidlige spontansang, jævnfør Karstens jodlen eller Eigil og Susannes amorfe sang i starten af forløbene. Andre musikalske forventningsstrukturer udvikler sig til mere alment konventionelle koder, som for eksempel fortrolighed med den tonale kadence. I forhold til musikterapi finder jeg dog de pragmatiske koder nok så interessante, forstået som konventionelle udtryk, der tillægges en bestemt mening af interaktions-parterne (se afsnit 5.2.1.1). Karstens a-motiv er jo en almindelig kendt rytme og som sådan ikke 'privat', mens rytmen omvendt har fået en pragmatisk

mening for netop hans og Helgas^T samspil. At Mikael siger "To" for at sætte Kirsten^T igang igen efter et break, er et andet eksempel på en pragmatisk kode med en speciel mening i samspillet mellem barn og musikerterapeut.

Disse (og lignende) eksempler viser, at musikalsk kodefortrolighed i musikerterapi er knyttet tæt sammen med den handlingsmæssige erfaring og forventning til, hvordan 'vi plejer at gøre sammen'. Med Smalls begreb 'musicking' er der således fokus på den fælles musikhandling, og som de beskrevne interaktions-temaer viser, hænger denne uvægerligt sammen med bevægelse og gestik i *en samlet forventningsstruktur*.

7.6.2 Interaktions-temaer og formater

Bruners (1983) beskrivelse af lege-formater mellem mor og spædbarn minder på en række felter om de fundne interaktions-temaer og har da også inspireret til karakteriseringen af disse. Da der således henvises en del til format-begrebet, uddybes ligheder og forskelle herunder.

I sin undersøgelse af tidlige lege-formater som for eksempel borte-tit-lege fandt Bruner (1983), at de typisk består af, hvad han kalder (1) en *forudgående begivenhed*, hvor moren forbereder barnet på, at noget vil forsvinde (f.eks. en klovn), efterfulgt af at hun gemmer genstanden. Herefter kommer (2) den *efterfølgende begivenhed*, hvor genstanden dukker op igen, efterfulgt af kraftig arousal og begejstring hos barnet (Bruner 1983). Imellem disse to faser er der en 'søge-pause', hvor moren typisk gentager sine spørgsmål varieret en smule fra gang til gang: "Hvor er han (klovnen)?", "Kan du se ham?", "Hvor er han blevet af?", hvilket naturligvis øger spændingen. Disse spørgsmål bliver efterhånden en del af legen, som barnet *forventer af moren*.

Næsten enslydende beskriver Stern proto-narrative forløb som en spændingslinie fra *handlingsfase*, til *krisefase* (dramatisk højdepunkt) efterfulgt af en *opløsningsfase*, hver knyttet til en proto-narrativ enhed (Stern 1995/1997). Krisefasen eller det dramatiske højdepunkt er sammenfaldende med Bruners 'søgefase', hvor Stern ligesom Bruner beskriver morens varierende spørgsmål, hvis mål det er at øge spændingen. (Hvor Bruner primært fokuserer på format-strukturens betydning for barnets evne til at opfange, hvad der skal ske (forventning), pointerer Stern primært legens betydning for, at mor og barn sammen gennemspiller en række handlinger knyttet til temporale følelsesformer.)

Såvel søgefasen (Bruner) som krisefasen/det dramatiske højdepunkt (Stern) minder om de 'pludselige' breaks, der optræder i Mikael, Eigil og Mathias' interaktions-temaer. Specifikt i Mikael og Kirstens^T udbyggede break-forløb ses en længere søgefase, hvor Kirsten^T varierer sine kaldemotiver (spørgsmål), og hvor Mikael's udtryk og reaktion vidner om kendskab til disse kaldemotiver, og i al fald hvad Kirsten^T vil med dem (hvilket uddybes i analysen, kap 10). Både hos Mikael og hos Eigil ses endvidere en begyndende begejstring, idet terapeuten (Kirsten^T og Lone^T) begynder at tælle "1-2-3-SÅ" i slutningen af break'et. Begejstringen eskaleres i grin og begejstrede store hop, idet terapeuten begynder at spille igen, jævnfør den kraftige arousal beskrevet af Bruner.

Det er netop den udvidede søgefase hos Mikael og Kirsten^T, der giver deres break et egentlig musikalsk forløb med kaldemotiver og svar, der gentages og varieres, jævnfør punkt 1 i oversigt 6.1. Derfor kan deres samspil både karakteriseres som et lege-format og et interaktions-tema.

Modsat fungerer Lones^T korte break mellem sang-dialogerne på optagelsestidspunktet primært som en teknik til at rette Eigils opmærksomhed mod samspillet (og afkorte hans motiver, hvis de får amorf karakter), ligesom for eksempel Schumacher (1994) bruger break'et til at sikre, at barnets hoppebevægelse ikke uddarter sig til stereotypi. Disse breaks har format-træk men er ikke interaktions-temaer ud fra min definition af begrebet.

Endelig er der Mathias' break-tema på klangkassen, som han initierer i fuld forventning om Dorthes^T 'overraskede' reaktion, men som ikke har udviklet en egentlig musikalsk figur, der kan gentages og varieres. Som diskuteret i afsnit 6.4.2 kan dette opfattes som et lege-format, jævnfør Mathias' generelle glæde ved 'tag-fat-lege' med voksne, men er ikke et interaktions-tema.

Som det fremgår af oversigt 7.1 er der flere af begreberne, der henviser til leg (Nordoff & Robbins 1977; Lecourt 1991; Agrotou 1993; Schumacher 1994), og naturligvis er det legende aspekt meget centralt i musikterapi med børn. For eksempel beskriver Agrotou muligheden for at lave auditive 'borte-tit' lege ved hjælp af musikalsk samspil med en blind pige (Agrotou 1993). Men musikterapeuter henviser også direkte til format-begrebet, navnlig Hauge og Tønsberg (1998) understreger formatdannelsens betydning i samspil, hvor barnet har svært ved at give den voksne forståelig feedback, og som beskrevet i afsnit 4.5.4 har Wimpory, Chadwick og Nash (1995) påvist, at musikterapeuter kan fremme format-dannelser mellem en mor og et barn med autisme ved at dramatisere deres leg og kompensere for barnets manglende timing. (Da disse tekster omhandler mor-barn leg og ikke musikterapi, er de ikke nævnt i oversigten 7.1.)

Men selvom musik altså kan fremme formatdannelse, og selvom der er ligheder mellem leg, musikalsk samspil og 'kommunikalsk' samspil, så er der naturligvis også forskelle mellem format-lege i normale mor-barn samspil og interaktions-temaer mellem musikterapeuter og kommunikativt set svage børn, herunder børn med autisme.

Ud over at interaktions-temaer indeholder små gentagne musikalske figurer, der kan varieres, er forskellene mellem formater og interaktions-temaer, (1) at format-lege foregår i ansigt-til-ansigt samspil mellem forældre og barn, hvorfor øjenkontakt er afgørende, mens interaktions-temaer også foregår auditivt, så børn, der har vanskeligt ved øjenkontakt, kan deltage. (2) Format-lege kræver i sagens natur primær og siden sekundær intersubjektivitet for at fungere, mens interaktions-temaer kan starte mere funktionelt og siden udvikle sig intersubjektivt, (3) desuden hører format-lege hjemme på et tidligt udviklingsstrin og kan derfor virke malplacerede brugt af professionelle i forhold til ældre børn med lav mentalalder, mens musikalsk udfoldelse er langt mindre aldersspecifik. (4) Via interaktions-temaer er der omvendt direkte adgang til musikalsk understøttelse af timing, dynamik,

spænding, klimaks, arousal osv. gennem 'kommunikalsk' samspil, jævnfør afsnit 5.2.2.2, (5) ligesom musik rummer et stort antal parametre, der kan imiteres, varieres og bearbejdes (jævnfør afsnit 4.5.1), så (dele af) barnets udtryk lægges ind i en større musikalsk ramme. At nogle børn så har brug for det bevægelsesmæssige lege-aspekt for at nå ind til den musikalske/stemmemæssige udfoldelse fremgår af interaktions-temaernes bevægelsesmæssige aspekt.

Sammenholdt med Bruners format-begreb fokuserer Stern (også) på, at mor og barn via den narrative spændingslinie sammen gennemspiller en række handlinger knyttet til temporale følelsesformer. Som det fremgår af ovenstående, er der flere eksempler på sådanne spændingslinier mellem barn og musikerterapeut, mest tydeligt beskrevet (her) i forhold til samspillet omkring 'pludselige' breaks. Specifikt i forhold til børn med typisk autisme er det dog her vigtigt at skelne mellem, om barnet 'blot' reagerer på break'et eventuelt med øget arousal bagefter, eller om der også er tale om en intersubjektiv spændingsopbygning *mellem* barn og musikerterapeut.

7.6.3 Forventningsaspektet i lyset af den intersubjektive udvikling

Forventninger kan være implicite og procedurale og først vise sig, når de skuffes, eller de kan være eksplicite i form af (abstrakte) forestillinger. Barnets *mentale udvikling* har naturligvis indflydelse på graden af abstrakt forestillingsevne, mens barnets *intersubjektive udvikling* mere specifikt er afgørende for forventninger på det interpersonelle plan. (At de to områder ikke nødvendigvis er samfaldende fremgår af autismeområdet, idet personer med autisme kan være normaltbegavede og samtidig have svære problemer på det intersubjektive område, jævnfør kapitel 3.)

De fleste musikerterapeuter i oversigt 7.1 beskriver på forskellig vis betydningen af at opbygge noget genkendeligt med barnet som forudsætning for det videre arbejde, da det jo først er efter at barnet har udviklet nogle forventninger, at det er i stand til at opfatte afvigelser (variationer) som sådan. Ved at gøre noget uventet, kan terapeuten teste, om sådanne forventninger er dannet, for eksempel imiterede Bunt drengen M gentagne gange, hvorefter han ventede et øjeblik (uventet pause), hvilket afstedkom en reaktion fra M (beskrevet i afsnit 4.5.3). Tilsvarende er det 'pludselige' break en god afprøvning af, om barnet har udviklet en forventning, jævnfør Kirstens^T beskrivelse af det tidlige forløb med Mikael, hvor han blot hoppede videre i trampolinen, selvom hun stoppede med at spille. Først når en sådan forventning er skabt, kan man med Alvin (1978) tale om stilhed i forventning om lyd.

Denne form for forventning kan udelukkende være knyttet til det musikalske forløb eller handlingsaspektet omkring det, men der kan naturligvis også være tegn på (primær) intersubjektiv forventning, hvor barnet for eksempel ser hen på terapeutens ansigt i forbindelse med en overraskende handling. I nogle af forløbene ses endvidere, at barnet begynder at forvente terapeutens 'uventede' afbrydelser og reagerer med smil og begejstring, når denne forventning opfyldes, jævnfør nedenstående citat fra Lecourts forløb med David:

“This alternation becomes off-beat, then surprising, random and unpredictable. This causes a good hearty laugh and there is a real sense of complicity between the two of us. *David awaits the 'surprise' and exchanges understanding glances with me* (Lecourt 1991, s.89, min kursivering).

Afhængig af *forventningens karakter* kan humoren forbindes med sekundær intersubjektivitet. Som beskrevet i afsnit 2.3.2 er en af forskellene mellem de yngre spædbørn og de ældre spædbørn (9 måneder), at de ældre snyder eller tester den voksne for at se, om den voksne imiterer eller på anden vis følger dets bevægelser eller lyd. Når Mathias således laver det 'pludselige' break i samspillet med Dorthe^T ved klangkassen, *forudsætter han hendes overraskede reaktion*, hvilket er en evne knyttet til sekundær intersubjektivitet.

Med Mathias er der endvidere tegn på, at han ud fra tidligere samspilserfaringer har udviklet mere generaliserede erfaringer med 'tag-fat' lege, som han selv overfører og initierer i samspillet med Dorthe^T. Tilsvarende deltager Eigil allerede i 5. session i symbolske 'som-om' skænderier med Lone^T, hvilket kan forbindes med tertiær intersubjektivitet, jævnfør Stein Bråten (se afsnit 2.3.3). Som det fremgår af afsnit 6.3.4, aflæser Eigil endvidere sin mors ansigtsudtryk i forbindelse med dette 'skænderi', hvilket kan karakteriseres som social reference-adfærd, der i normaludviklingen udvikles i 14-22 måneders alderen (jævnfør afsnit 2.3.2).

Disse eksempler skal alene opfattes som en *illustration* af, at forventningsaspektet kan være knyttet til forskellige trin i den intersubjektive udvikling (eller det rent musikalske, handlingsmæssige plan). Hvorvidt de respektive børn besidder mere udviklede former for intersubjektivitet, kræver målrettede testsituationer med specifikt fokus på intersubjektivitet.

7.7 Karakteristika ved interaktions-temaer, punkt B

Det fjerde karakteristikum ved et interaktions-tema, jævnfør afsnit 6.2, er:

Grundlæggende gør interaktions-temaet det nemmere for barnet at handle socialt - vel at mærke på en måde, så musikterapeuten opfatter det. Derved kommer musikterapeutens reaktioner i højere grad til at matche barnets udspil, hvilket på sin side øger barnets muligheder for at forstå dem. Således skaber interaktions-temaet en fælles ramme om samspillet, der gør det lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som meningsfulde, hvilket fremmer de sociale eller affektive nonverbale cues, der får *interaktions-kæden til at fortsætte*.

7.7.1 Behovet for en fælles samspilsramme

Sociale eller kommunikative samspil kræver en fælles handlings- eller forståelsesramme, for at den andens handlinger eller udsagn kan opfattes som meningsfulde i sammenhængen, jævnfør den pragmatiske indfaldsvinkel til meningsdannelse (afsnit 5.2.1.1). Netop i forhold til disse børns

problematik kræves der ekstra klare og genkendelige rammer, for at samspillet kan lykkes, da evnen til at overføre viden fra en situation til en anden, endsige forstå en handling eller et udsagn ud fra konteksten, er meget begrænset (f.eks. afsnit 3.3.3). Meget tyder på, at de fundne interaktions-temaer er en måde at skabe disse rammer på, og at de samtidig, fordi de netop tager udgangspunkt i barnets spontane interesse, rummer et potentiale i forhold til at fremme barnets lyst til at kommunikere.

I det tidlige samspil gør opbygning af fælles samspilsrammer (formater, proto-narrativer osv.) spædbarnet i stand til at gætte den voksnes hensigt og dermed være med til at forme legen meningsfuldt ud fra dets begrænsede kapacitet for at bearbejde information (Bruner 1983). Den anden vej rundt har en fælles samspilsramme også betydning for, at moren bliver i stand til at opfange og 'svare' på barnets udtryk, fordi hun kan tolke udtrykkene som meningsfulde indenfor samspilsrammens kontekst. Omsat til musikterapi er dette af ekstra stor betydning i forhold til samspil med børn, hvor det kan være svært at afgøre, om et givet udtryk har med samspillet at gøre eller ej. I den forbindelse gør interaktions-temaet det muligt for barnet at handle socialt på en måde, så terapeuten opfatter det som sådan, hvorved der også er en større chance for, at terapeuten reagerer umiddelbart, det vil sige *timet*, i forhold til barnets udtryk, jævnfør Helgas^T spontane smil, da Karsten slog et slag midt på trommen (omtalt i afsnit 6.2.1 og 6.5.2).

Jo mere diffust eller ustruktureret klientens udtryk er, des tydeligere bliver behovet for at skabe en fælles ramme for samspillet. Dette aflæses tydeligt af, hvilken betydning interaktions-temaet tillægges i de forskellige forløb. I forløbet med Karsten var interaktions-temaet skelsættende, fordi de ifølge Helga^T her for første gang havde noget at vende tilbage til og dermed bygge videre på. Mikael havde svært ved at finde ud af, hvad Kirsten^T ville ham i starten af forløbet, og såvel Eigil som Susanne fik langt lettere ved at være i et samspil med terapeuten, da de havde opbygget et interaktions-tema. Eigil holdt op med at bide sig selv, når Lone^T nærmede sig ham, og Susannes rastløshed blev langt mindre. Sammenholdt med forløbet med Karsten var udviklingen af Ih/ae-temaet ikke nær så essentiel, fordi Mette og Helga^T havde flere muligheder for samspil, og for Mathias viste 'Mariehønen' sig at være mindst lige så anvendelig som ramme om samspil som break'et ved klangkassen (min vurdering).

Det fremgår mere eller mindre eksplicit af den refererede musikterapilitteratur, oversigt 7.1, at gentagne samspilsformer gør det muligt for barnet at udvikle sociale evner i relationen, og flere gør også opmærksom på, at de gentagne samspilsformer gradvist gør det lettere for terapeuten at 'læse' eller følge barnet (Nordoff & Robbins 1977; Agrotou 1988; Brown 1994; Schumacher 1994; Pavlicevic 1997). Det er dog udelukkende hos Bunt, at jeg har set en eksplicitering af, at den fælles historie indlejret i de gentagne 'musical events' også gør det *muligt for barnet, at forstå den voksnes handlinger som meningsfulde*:

“The sequence of musical gestures or messages becomes part of the evolving history between the adult and child, taking on a significant meaning that is attended to, shared and *potentially understood by both*” (Bunt 1994, s.93, min kursivering).

7.7.2 Samspil med tur-organisering

I de fleste af de fundne sekvenser med interaktions-temaer indgår der tur-samspil: (1) Det første interaktions-tema med Karsten bestod af skiftevis enkeltslag på trommen, det sidste af små rytmiske motiver spillet skiftevis. (2) I Ih/ae-sekvensen med Mette, (3) hoppeboldsekvensen med Eigil og (4) det senere interaktions-tema med Susanne foregår det musikalske samspil som tur-tagning, alle tre steder med stemmen. I de 'pludselige' breaks ses der tur-vekslen (5) i trampolinsekvensen mellem Kirstens^T kaldemotiver og Mikael's "To" og (6) i hoppeboldsekvensen mellem Lones^T spørgsmål (om de skal fortsætte) og Eigil's svar ("Ja!"). Endvidere foregår samspillet (7) i klangkassesekvensen mellem Mathias' break, Dorthes^T 'overraskede' reaktion, indbyrdes smil og Mathias gen-start ved hjælp af en række tur-organiserende cues, selvom der ikke er tale om tur-samspil som sådan.

Mange af de beskrevne motiver fra musikterapilitteraturen (afsnit 7.4.2) optræder ligeledes i samspil med tur-skift. Som det fremgår af afsnit 4.3, 4.5.1 og 4.5.3, giver litteraturen således mange eksempler på imitation, der efterhånden udvikler sig til tur-samspil (imitations-kæder) formet som en art tema med variation. Dette er også tilfældet med henholdsvis Mettes og Eigil's (og Susannes) interaktions-tema (se figur 6.5, 6.6, 6.7 og 6.8).

Sammenholdt med de andre længere tur-samspil adskiller Mette og Helgas^T Ih/ae-tema sig ved, at tur-dialogen primært foregår med *talestemme*, først som en rime-dialog i form af Skim/Kim-intro'erne (figur 6.5), og siden som prosodiske udtryk (glissandi) med enkelte fiksérbare toner (figur 6.6). Som det fremgår af afsnit 6.3.3 starter Ih/ae-sekvensen med, at Mette mumler et stille "Skim" eller lignende, som Helga^T opfatter som et initiativ til deres Skim/Kim-dialog og derfor reagerer på ved at rime eller imitere det. Autismedforskningen har netop påpeget, at imitation af barnets eget udtryk er den sikreste vej til at øge det autistiske barns sociale respons (jævnfør afsnit 3.4.1), samt at en holdning, hvor barnets handlinger tolkes som sociale forsøg på at interagere med omverdenen, giver det en større mulighed for at udvikle den sociale kapacitet, det måtte besidde (afsnit 3.5.2). Ih/ae-temaets udviklingsforløb viser netop, at Helga^T ved at svare på Mettes lyde (imitere og omforme dem) som pragmatisk meningsfulde i sammenhængen, efterhånden fremmer Mettes eget initiativ til dialogerne - hvor koden for dette initiativ alene forstås ud fra deres fælles interaktions-historie.

Den omfattende tilstedeværelse af tur-samspil i de beskrevne interaktions-temaer og i musikterapilitteraturen er næppe tilfældig, idet der er tale om børn med svag kommunikativ evne og lav mentalalder. Selv Karsten startede med simpel tur-samspil som den første form for tilbagevendende samspilsform med Helga^T. Det er næppe heller tilfældigt, at samspillet i de tre interaktions-temaer, hvor stemmen indgår, foregår som tur-skift, samt at der hos de to yngste af de tre børn (Eigil og Susanne) desuden er knyttet et stærkt rytmisk bevægelsesaspekt til tur-dialogen i form af hoppen.

Ud over at skabe arousal og/eller modvirke rastløshed, giver en hoppebevægelse i trampolin eller på hoppebold en stabil puls til samspillet mellem barn og terapeut. I de tidlige proto-konversationer sørger moren netop for, at samspillet får en rytmisk karakter med temporal regelmæssighed, fordi det

gør det nemmere for spædbarnet at finde ud af, hvor det skal falde ind (tur-tagning). Som regel er disse samspil ledsaget af rytmiske bevægelser, der ophører, når moren ønsker spædbarnets respons (afsnit 2.6.1.2). Her ses en direkte parallel til samspil med 'pludselige' breaks, hvor musikken dels understøtter en vedvarende puls i hoppebevægelsen og dels forstærker den responsfremkaldende appel gennem et abrupt break midt i melodiforløbet, af Lone^T yderligere forstærket ved at stoppe Eigils hoppebevægelse i starten af forløbet.

I samtaler fungerer *prosodien* navnlig som tur-givende cue, for eksempel som en opadgående 'spørgende' stemmekontur, der indikerer, at den anden part kan tage over (se afsnit 2.6.1.1). I det tidlige mor-barn samspil understreger moren de tur-givende cues ved at overdrive prosodien og i det hele taget anvende *spændingsopbyggende eller 'narrative' teknikker* (rytmiske som melodiske) til at fremme barnets respons (se afsnit 2.6.1.2). Ligesom det 'pludselige' break kan disse responsfremmende eller tur-givende cues naturligvis forstærkes musikalsk. Mange musikterapeutiske responsfremmende teknikker karakteriseres således af overraskelsesaspektet, så som uventede spring i melodien, dissonerende harmonisering, temposkift, ændret dynamik osv. (jævnfør afsnit 4.3).

Af andre musikalsk forstærkede tur-givende cues kan nævnes det lille tre-toners motiv i henholdsvis Eigil-Lone^T og Susanne-Ninas^T interaktions-temaer. Motivet bliver sunget, og begge steder er der *tryk på sidste stavelse efterfulgt af en fjerdedelspause*, hvilket understreger tur-givning, og da også nævnes af Bruscia som en typisk responsfremkaldende teknik i musikterapi (jævnfør afsnit 4.5.3).

I samtaler undgår man så vidt muligt at tale samtidigt, mens samtidighed (samklangsmusik) naturligvis er lige så meningsfuldt som vekslen (dialogmusik) i musikalsk samspil. En specifik musikalsk responsfremmende teknik ses i starten af sekvensen med 'Mariehønen', hvor Dorthe^T starter med at spille melodien stille, langsomt og med enkelte bastoner, mens hun synger teksten stavelse for stavelse og ser opmærksomt/spørgende på Mathias. Her er meningen ikke, at han skal overtage turen, men at han skal opfange hendes invitation til at synge med. Der er således tale om en *musikalsk responsfremmende teknik suppleret af tur-givende cues* ('tøvende' spil og spørgende ansigtsudtryk).

Som det fremgår, imødekommer disse eksempler min formodning om, at tur-organiserende cues fra henholdsvis voksen-samtaler og mor-barn samspil kombineres i musikterapeutiske samspil (jævnfør afsnit 2.6.1), hvor de endvidere understreges musikalsk samt suppleres af 'rent' musikalske responsfremmende teknikker.

Hos et meget passivt barn som Mikael, er hans tur-tagning ("To") i forbindelse med break-forløbene vigtig, men generelt er børnenes *tur-givende cues* mere interessante i denne sammenhæng, fordi de henviser til de social-pragmatiske samarbejdsprincipper, *der fremmer gensidighed i forhold til at få samspillet til at fortsætte*.

7.7.3 Om at få interaktionen til at fortsætte

Som beskrevet i afsnit 5.2.1.1 har det social-pragmatiske aspekt at gøre med gensidighed i forhold til at gøre interaktionen meningsfuld for begge parter og herunder at få interaktionen til at fortsætte. Det social-pragmatiske aspekt er tæt forbundet med meningsaspektet, for barnet skal jo have en idé om, hvad der foregår, før det viser social-pragmatisk interesse i interaktionens fortsættelse.

Interaktions-temaerne består af en grundfigur, som både barn og terapeut kan vende tilbage til, hvis variationsmængden bliver for høj, eller hvis samspillet bliver afbrudt. Dette er meget tydeligt i forløbet med Karsten, hvor han efter 'afbrydelser' i form af et kraftigt accelerando eller ritardando, og hvor a-motiv figuren midlertidigt forsvinder, hver gang starter på a-motivet igen. Tilsvarende pointerer Agrotou (1988), at det netop er den gentagne samspilsstruktur ('co-active episode'), der fremmer en interaktionsform, så også barnet (Lara) kan tage initiativ til fortsættelse. I forhold til autismeproblematikken kan denne fortsættelse forekomme stereotyp, men dels er det vigtigt at påpege, at rigtigt spil trods alt er nemmere at imødekomme fra terapeutens side end kaotisk og fragmenteret spil (Brown 1994; Bunt 1994), og dels at samme musikalske adfærd både kan optræde som stereotypi og som barnets forsøg på at deltage i et samspil (jævnfør afsnit 4.5.1).

I sekvenser, hvor der indgår hoppebevægelser på trampolin/hoppebold, medvirker den stabile puls til fortsættelse af samspillet, selvom barnet et øjeblik er uopmærksom eller de holder en pause i dialogen. Ifølge spædbarnsforskningen fremmer det netop interaktionskædens længde, når moren giver samspillet en temporal regelmæssighed (afsnit 2.6.1.2). I det lys er det tankevækkende, at det perspektiverende eksempel med Mathias ved klangkassen netop ikke bød på en fælles puls mellem hans 'spillen-så-hurtigt-som-muligt' og Dorthes^T guitarakkompagnement, mens både 'Mariehønen' og hans hop i trampolinen gav en regelmæssig puls til samspillet (jævnfør afsnit 6.4.2). Om dette har en betydning, kan der kun gisnes om, men at Mathias havde svært ved at deltage i fortsættelsen af klangkasse-temaet er tydeligt af de meget abrupte afbrydelser. Omvendt kunne han fastholde interessen i sekvensen med 'Mariehønen', sandsynligvis fordi han her havde forventninger til det musikalske og/eller narrative forløb, jævnfør pointen om at fortsættelse kun er mulig, hvis barnet finder samspillet meningsfuldt eller interessant.

Som sådan er en musikalsk puls naturligvis ikke en betingelse for samspil. Mette og Helgas^T Ih/ae-tema er således karakteriseret ved temporal regelmæssighed med en klar fornemmelse af indbyrdes timing, men ingen musikalsk puls. I forhold til børn med typisk autisme som for eksempel Karsten, der giver meget lidt forståelig feedback, kan det dog være en fordel, at 'noget' (en puls, rytme, bevægelse) sikrer fortsættelsen. På grund af de særegne ansigtsudtryk, manglende øjenkontakt og andre visuelle cues, der normalt er forbundet med tur-organisering (jævnfør afsnit 3.4.3), drager begge fordel af fortsættelsen, fordi den voksne ikke behøver at aflæse og forstå barnets udtryk ved hvert tur-skift.

Ifølge autisdeforskningen er legende samspil mest effektivt i forhold til at udvikle et (autistisk) barns socio-kommunikative evner (afsnit 3.5.2). Som jeg derfor pointerer i afsnit 4.6.2, er det vigtigt, *at den voksne selv animeres af samspillet*. Således kan musikken og spillehandlingen formodes at have en positiv indflydelse på musikterapeuten, så det bliver relativt nemmere at forblive dynamisk udtryksfuld på en naturlig måde overfor et barn, hvis feedback kan forekomme svag eller stærkt afvigende. At den voksnes engagerende udtryk har stor indvirkning, fremgår med al tydelighed i den sekvens, hvor Kirsten^T såvel musikalsk som gestisk/mimisk prøver blot at afstemme sig affektivt til Mikael's udtryk (vitalitetsaffekt), hvorefter det ender med, at de begge sidder 1½ minut i tavshed uden initiativ fra Mikael's side (se afsnit 6.3.2).

At samspil kan udvikle sig i retning af mere gensidighed selv med børn med autisme ses i forløbet med Max, hvor Schumacher (1999) et øjeblik kan udfolde sine egne musikalske ideer, mens Max får den akkompagnerende rolle (afsnit 4.5.3). På samme måde kunne Helga^T i klaversekvensen spille en lille melodisk frase, mens Karsten vedholdende (og lyttende) spillede sit a-motiv. Dette rolleskift mellem hvem, der 'støtter' hvem, rent musikalsk, er yderst svært for børn med autisme, og der er da også tale om hændelser efter længerevarende musikterapeutiske forløb.

7.8 Emnet i lyset af del II

I starten af kapitel 5 opridsede jeg de 'svar', som litteraturgennemgangen gav i forhold til emnet, jævnfør afsnit 1.2. Tilsvarende opridses her de 'svar' som del II giver i forhold til emnet.

7.8.1 Opbygning af en fælles ramme om samspil

Som beskrevet i afsnit 1.2 ønsker jeg med denne afhandling at indkredse, hvordan man kan forstå og beskrive det musikterapeutiske samspil som meningsfuldt og herunder, hvad der kræves, for at barnet og musikterapeuten har en chance for at 'læse' hinandens handlinger som kommunikative eller socialt meningsfulde i sammenhængen. I det svar, jeg indkredser med litteraturgennemgangen, del I, er der fokus på den pragmatiske indfaldsvinkel til at forstå meningsdannelse, herunder betydningen af det nonverbale felt, samt opbygning af fælles samspilsrammer og dermed en fælles interaktions-historie (jævnfør afsnit 5.2.1).

Del II viser, at fælles samspilsrammer i klinisk praksis ofte har form af interaktions-temaer (eller lignende samspilsformer) i musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme. Interaktions-temaerne udvikles gradvist mellem barn og musikterapeut og skaber dermed en fælles interaktions-historie, der muliggør meningsfuld interaktion. Det er naturligvis ikke muligt at kende barnets oplevelse, men initiativ, intensitet, smil og begejstring vidner om, at samspillet forekommer barnet meningsfuldt. Tilsvarende pointerer terapeuten ofte interaktions-temaets betydning i forløbet, navnlig i forhold til de sværest autistiske børn.

Datamaterialet rummer fire veludviklede interaktions-temaer samt to perspektiverende eksempler (præsenteret i kapitel 6). Hertil kan musikterapilitteraturen supplere med to velbeskrevne eksempler

på samspilsformer, der kan betegnes som interaktions-temaer, foruden en række mindre velbeskrevne interaktions-tema-lignende samspilsformer (præsenteret i dette kapitel).

Interaktions-temaerne kan beskrives ved hjælp af fire karakteristika (oversigt 6.1), der indkredser og afgrænser dem som klinisk fænomen samt beskriver deres funktion i det musikterapeutiske samspil. Konkret er der tale om en gentagen samspilsform, hvor en enkel musikalsk grundfigur sammen med en bestemt bevægelse, gestik og/eller mimik indgår i et samlet tema for interaktion, der gentages og varieres, afhængig af barnets kapacitet for variation (karakteristikum 1). Den tætte integration mellem de auditive og visuelle modaliteter viser nødvendigheden af et holistisk syn på kommunikationsprocessen i forhold til analyse af disse samspil, jævnfør afsnit 1.2.

Såvel i datamaterialet som i den musikterapeutiske case-litteratur er der mange fællestræk ved de beskrevne interaktions-temaer. I flere tilfælde er grundlaget for interaktions-temaet barnets hoppe-, rolke- eller gyngbevegelser, der ind imellem afbrydes af 'pludselige' breaks, som musikterapeuten indfører (afsnit 7.4.1). Endvidere er der talrige eksempler på små rytmiske motiver, der gentages og varieres, eventuelt som tur-tagning mellem barn og terapeut (afsnit 7.4.2). Således kan flere af interaktions-temaerne opfattes som en form for 'standards' i musikterapi med disse børn (afsnit 7.5.3), hvor navnlig (1) akkompagnement til hoppen eller gyngen, (2) det 'pludselige' break, (3) tur-tagning, (4) instrumentale rytmiske små-motiver og (5) vokale tre-toners rytmiske motiver med accent på sidste tone går igen. I datamaterialet er der dog også et eksempel på et interaktions-tema, der aldrig bliver en 'standard' i musikterapeutiske samspil, nemlig Ih/ae-temaet mellem Mette og Helga (afsnit 6.3.3).

Trods mange ligheder interaktions-temaerne imellem er det vigtigt at pointere, at det enkelte interaktions-tema har udviklet sig 'lokalt' mellem barn og musikterapeut og derfor vidner om en *fælles interaktions-historie*, som både barn og musikterapeut har sat deres præg på (karakteristikum 2). Således har interaktions-temaet udviklet sig i feltet mellem barnets interesse (en bestemt bevægelse, et bestemt instrument) og musikterapeutens (om-)formning af barnets udtryk til en musikalsk figur, der kan huskes og gentages. En del af denne udvikling kan beskrives som en punktueringproces, hvor musikterapeuten imiterer og betoner dele af barnets kaotiske eller amorfe udtryk, så der fremtræder en genkendelig rytmisk figur, som barnet gradvist overtager (afsnit 7.5.1). Hermed bliver samspillet så forudsigeligt (redundant), at barnet kan finde mening i at (med-)skabe variationer gennem nye punktueringregler, hvilket på optagelsestidspunktet blandt andet kan iagttages i forløbet med Karsten (afsnit 6.3.1).

Såvel i datamaterialet som i musikterapilitteraturen er graden af det musikalske fingeraftryk, terapeuten sætter på interaktions-temaet, meget forskellig. Nogle terapeuter anvender primært samme instrument, stemmeudtryk osv. som barnet, hvilket givet et musikalsk set relativt symmetrisk samspil (selvom terapeuten naturligvis er styrende i forhold til at (om-)forme barnets udtryk til noget genkendeligt), mens andre musikterapeuter indfletter barnets udtryk i en større musikalsk ramme præget af metrum eller taktforfølelse, melodiske forløb og harmonisering (afsnit 7.5.2). Der er

Kapitel 8

Analysedesign

8.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

Med dette kapitel indledes del III, der indeholder kvalitative mikroanalyser af tre sekvenser med veludviklede interaktions-temaer præsenteret i kapitel 6. Kapitel 8 præsenterer det anvendte analysedesign udviklet specielt til mikroanalyser af de udvalgte sekvenser. Herved fortsættes linien fra afsnit 1.3 om forskningens epistemologiske indfaldsvinkel, videreført i kapitel 5 om kvalitativ (video-)observation, samt afsnit 6.5 om forskningsprocessen i forbindelse med interaktions-temaerne.

Kapitlet efterfølges af kapitel 9, 10 og 11 med hver sin mikroanalyse af henholdsvis Karsten-Helgas^T, Mikael-Kirstens^T og Eigil-Lones^T samspil. Hver analyse afsluttes med en opsummering og diskussion af emnet i lyset af den pågældende analyse.

Kapitel 12 afrunder afhandlingen med en præsentation af resultaterne efterfulgt af metodeevaluering, diskussion og perspektivering.

8.2 Generelt om mikroanalyserne

Genstandsfeltet for kvalitativ (video-)observation kan beskrives som udforskning af de 'praksisformer' eller 'ordningssystemer', deltagerne indgår i, indkredset med spørgsmålet: "What do people in this setting have to know (individually or collectively) in order to do what they are doing?" (Silverman 1993, s.37).

Som pointeret i afsnit 7.8.3 indkredser de fire karakteristika ved interaktions-temaer (afsnit 6.2) netop, hvad barnet og musikterapeuten må 'vide' for at kunne gøre, som de gør. Viden er i denne sammenhæng at forstå som de (ofte implicite) *erfaringer*, barn og terapeut har gjort sig med hinanden gennem udviklingen af interaktions-temaet, hvilket navnlig punkt A (oversigt 6.1) præciserer. Disse erfaringer er samtidig afgørende for, at barnet kan medvirke til interaktionens fortsættelse, endsige at terapeuten kan opfatte disse tiltag som sådan, jævnfør punkt B (oversigt 6.1). Punkt A og B er kun beskrevet i overordnede træk i gennemgangene af de fundne interaktions-temaer (afsnit 6.3.1-4) men uddybes her gennem mikroanalyser af de konkrete samspil.

Navnlig punkt B, der angår det social-pragmatiske aspekt (se afsnit 5.2.1.1), kræver detaljerede analyser, da tur-samspil osv. ofte styres af særdeles flygtige nonverbale cues. Med en *kvalitativ indfaldsvinkel til mikroanalyse* ønsker jeg, som beskrevet i afsnit 5.2.3, at beskrive dette interaktionelle felt i musikterapi med inddragelse af såvel musikalske som 'visuelle' cues.

Af de fire 'robuste' interaktions-temaer præsenteret i kapitel 6.3.1-4 analyseres en sekvens med henholdsvis Karsten-Helga^T, Mikael-Kirsten^T og Eigil-Lone^T. Analyserne med Karsten-Helga^T og Mikael-Kirsten^T er mest omfattende og fremviser en række forskelle i intersubjektivitet og grader af gensidighed knyttet til forskellen i børnenes diagnoser, idet Karsten har typisk autisme, mens Mikael (som er 4 år yngre) har atypisk autisme. Den sidste analyse med Eigil-Lone^T er noget kortere og perspektiverer de forrige, idet Eigil i modsætning til Karsten og Mikael ikke har nogle autistiske træk.

Med et så lille udsnit af et helt terapiforløb skal det understreges, at analyserne ikke præsenterer det enkelte barns udvikling i musikterapi - der er ikke tale om beskrivelse af et case-forløb, ligesom der ikke gives et indblik i terapeutens samlede indsats (teknikker osv.) i forhold til barnet. Hvad barnet og terapeuten laver 10 minutter efter den udvalgte sekvens fremgår ikke. Således viser analysen udelukkende de interaktionssammenhænge - mimiske, gestiske og musikalske - *som fremgår af netop dén (af mig) udvalgte sekvens, som de kunne iagttages netop dén dag, sekvensen blev optaget*. Naturligvis inddrages børnenes journaler, musikterapeuternes beskrivelse af interaktions-temaernes udvikling (deltagerperspektiv 1), deres kommentarer til mine analyser (deltagerperspektiv 2, se senere), samt optagelserne af de andre sessioner, men kernen i mikroanalyserne er (ligesom i den sammenlignende analyse i del II) at generere viden om musikterapeutiske interaktioner - her gennem mikroanalyser af afgrænsede eksempler på konkrete samspil.

8.3 Analyse-design

Analyse-designet er udviklet gennem arbejdet med materialet og består af en række procedurer og delanalyser, der tilsammen belyser og perspektiverer emnet. De overordnede linier i designet præsenteres her, men da sekvenserne (børnene, musikterapeuterne, musikken, interaktionen osv.) er forskellige, er der naturligvis variationer i anvendelsen af det, hvilket specificeres i det enkelte analysekapitel.

8.3.1 Transskription af musik og gestik/mimik

Videoptagelser indfanger et væld af informationer, der navnlig på det nonverbale område ofte kun kan opfattes eksplicit gennem gentagne billed-for-billed afspilninger (jævnfør afsnit 5.5.1). Da iagttagelserne lynhurtigt forsvinder fra hukommelsen igen, er det nødvendigt at kunne 'oplagre' dem. Navnlig når materialet skal sammenholdes 'på tværs' er det nødvendigt at kunne vende tilbage til optegnelser af tidligere iagttagelser. Dette kan gøres på forskellig vis, men i denne sammenhæng har jeg valgt at tage udgangspunkt i ('klassiske') nodetransskriptioner, der både indeholder mulighed for at fastholde begivenheder temporalt i forhold til hinanden OG naturligvis at fastholde musikalske forløb i tonehøjde, rytmiske mønstre osv.

Som udgangspunkt for kvalitative mikroanalyser af samspil mellem døvblindfødte børn og deres omsorgspersoner lavede Hauge og Tønsberg (1998) en omfattende transskription, hvor de placerede optegnelser af barnets bevægelser, lyde og ansigtsudtryk samt den voksnes svarformer på parallelle linier i forhold til en tidslinie med 1-sekunds-intervaller. Som Hauge og Tønsberg skriver, fik de herved *et partitur, hvor flere 'stemmer' kunne studeres såvel hver for sig (horisontalt) som i forhold*

til hinanden (vertikalt), hvorved sammenhænge mellem hele eller dele af barnets udtryk kunne aflæses i forhold til den voksnes svarform. På mange måder minder denne holistiske og interaktionelle indfaldsvinkel om min, men da der ikke var tale om musikterapeutiske samspil, indeholder transskriptionen selvsagt ikke en nodedotation, hvorfor man ikke kan aflæse tonehøjde, kontur, styrke osv. i deltagerens lyde.

Den grafiske partitur-tankegang går igen hos Bergstrøm-Nielsen, der med såkaldte 'lyttepartiturer' anviser en måde at gengive musik på, *som den opleves af lytteren*. Som eksempel kan nævnes Bergstrøm-Nielsens grafiske oversigt over første session af Nordoff og Robbins' Edward-forløb (jævnfør afsnit 7.2.1), der er en 'oversættelse' af musikkens oplevede kvaliteter til tegnede illustrationer og små nodevignetter placeret på en tidslinie (Bergstrøm-Nielsen 1999b). Herved fastholdes og gengives oplevelsesaspektet, men omvendt er denne notationsform ikke anvendelig til mikroanalyser af interaktionelle handlingsforløb som disse (hvilket de heller ikke er tiltænkt).

Fælles for de nævnte grafiske transskriptionssystemer er, at de anvender *tidslinier* til at fastholde det temporale aspekt, hvilket selvsagt kan være nødvendigt i forhold til musik eller lyde uden musikalsk puls. Omvendt er det vestlige nodetransskriptionssystem formidabelt til at angive (vestlig) *musikalsk tid* i form af puls, taktart og metrisk fornemmelse, når der er en sådan temporal forudsigelighed i musikken.

I alle tre analyserede sekvenser optræder der musikalsk puls, hvorfor det er vigtigt med transskriptioner, der kan vise, om barnets handlinger (musikalske som gestiske osv.) er timede i forhold til den musikalske tidsfornemmelse. I den anden og tredje sekvens med henholdsvis Mikael og Eigil er der endvidere melodiske forløb, der kræver transskription af tonehøjde. Således er det blandt andet de melodiske konturer og deres placering i forhold til taktfornemmelsen, der viser gensidighed mellem Eigil og Lone^T.

Med transskriptionerne ønsker jeg at fastholde musikalske og gestiske ('visuelle') interaktioner temporalt. Som nævnt i afsnit 5.2.3 er Karin Schumacher (1999) den eneste af de musikterapeuter, hvis arbejde jeg har beskrevet i kapitel 4, som har transskriberet længere musikalske forløb, så det er muligt at følge musikalske interaktioner mellem hende og Max, jævnfør afsnit 7.2.2. I musikterapiforskningen inden for normalt begavede voksne klientgrupper er der eksempler på anvendelse af nodetransskription som basis for forskningen (Lee 1996; Aldridge 1998), men mig bekendt er der ingen, der inddrager de nonverbale udtryk i transskriptionerne. Således fremgår Max's spillegestik for eksempel ikke af Schumachers transskriptioner, hvorfor det kun er på videooptagelserne, at man kan se, at Max strækker sig frem mod væggen, så han kan nå at spille sine tre slag på den med køllen, inden han med hængekøjen gynger væk igen. Dette viser jo hans aktive deltagelse i tur-samspillet med Schumacher nok så meget som nodetransskriptionen (hvorfra et udsnit er gengivet i figur 7.5, afsnit 7.2.2).

Konkret har jeg inddraget det 'visuelle' materiale i transskriptionerne ved grafisk at placere det *i forhold til det musikalske forløb*, hvilket sikrer, at musik, bevægelser, gestik og mimik er placeret præcist i

forhold til hinanden, så man umiddelbart kan aflæse hændelser på de forskellige områder i forhold til hinanden (jævnfør Hauge og Tønsbergs partitur-tankegang). På den måde kan man for eksempel aflæse, hvornår barnet lyser op i et smil, i forhold til hvad terapeuten laver musikalsk, hvilket netop er målet med transskriptionerne.

Som det fremgår, opfatter jeg primært transskriptionerne som et forskningsredskab, men jævnfør afsnit 5.6.1 fungerer transskriptioner samtidig som redskab til validering (andre kan se, om den erklærede målsætning svarer til det undersøgte) og som redskab til bedømmelse af reliabilitet (andre kan følge kategoriseringen ud fra helheden af materialet). Konkret er transskriptionerne placeret i bind III, så det er muligt at se på dem sideløbende med, at man læser analyserne. For at tydeliggøre mine 'kategorier' er *grafiske gengivelser af analyserne* endvidere placeret nedenunder dem (uddybes nedenfor). De konkrete valg i forhold til den enkelte transskription er beskrevet i forordet inden transskriptionen. Endvidere findes en oversigt over et udvalg af anvendte musikbetegnelser i indledningen til bind III.

8.3.2 Analyse af motiver og variationer

I min karakteristik af interaktions-temaer pointerer jeg, at:

“Interaktions-temaet er bygget op omkring en bestemt musikalsk grundfigur (f.eks. et rytmisk motiv eller break), der gentages og varieres afhængig af barnets evne til at opfange eller skabe et varieret udtryk” (punkt 1, oversigt 6.1, afsnit 6.2).

For at synliggøre de motivvariationer, der opstår i løbet af de udvalgte sekvenser, har jeg lavet en motivanalyse. Den er naturligvis forenklet og tillæmpet dette materiale, da der er tale om analyse af et improviseret samspil med ikke-musikalsk trænede børn. I sekvensen med Karsten er ganske små og ofte amorfe variationer således angivet som motivvarianter, ligesom Mikael's "To" og "Så" er angivet som motiver. Endelig er Eigil's vokale motiver opdelt efter den melodiske slutbevægelse, fordi den har en mening i forhold til sammenhængen (hvilket uddybes i analysen).

Målet med motivanalyserne er at vise; (1) at en bestemt musikalsk grundfigur er fremherskende i samspillet, (2) og at barnet (og terapeuten) vender tilbage til grundfiguren efter en afbrydelse, hvilket sikrer samspillet's fortsættelse. Motivanalysen viser endvidere (3) at der er tale om variationer, (4) at det både er terapeuten og barnet, der initierer disse, (4) og at variationsmængden er meget forskellig fra barn til barn, og afhænger af dets evne til at opfatte terapeuten's variationer, og/eller selv at lave dem.

Med hensyn til at påvise variationer i barnets udtryk har motivanalyser deres naturlige begrænsning, da variationer jo kan forekomme på andre musikalske planer end netop motivplanet. Dynamiske variationer kan for eksempel være mere epokegørende end motivvarianter, jævnfør imitationsforskningen, der viser, at børn med autisme typisk imiterer andres 'sjove' funktionelle handlinger men ikke deres (dynamiske) vitalitetsudtryk (afsnit 3.4.1). Omvendt viser motivvarianter i barnets udtryk, at det leger med punktueringreglerne, jævnfør afsnit 7.5.1, hvilket jo modsvarer et ridigt eller automatiseret

udtryk.

Konkret er motivanalysen angivet (horisontalt) under transskriptionerne i bind III. En forklaringsnøgle til hver enkelt motivvariation findes umiddelbart inden den enkelte transskription. Motivnøglen giver samtidig en oversigt over anvendte motivvariationer i sekvensen - eller altså den motiviske variationsrigdom. Motivanalysen kommenteres i den vertikale analyse (se nedenfor).

8.3.3 Horisontal analyse

Hovedformålet med analyserne er at afdække interaktionssammenhænge, og til det formål inddrages der to analysevinkler; den horisontale og den vertikale. Opdelingen er et resultat af arbejdet med materialet suppleret med metodisk inspiration fra forskellig side.

Den horisontale analyse følger den temporale linie i materialet med hensyntagen til interaktionernes 'lokale' kontekst, mens *den vertikale analyse* sammenholder ens interaktioner 'på tværs' af materialet med henblik på mønster-generalisering. På den måde tages der både hensyn til, at musikalske og gestiske interaktioner forløber i tid, samt at pragmatisk meningsfuldhed er knyttet til en 'lokal' sammenhæng (afsnit 5.2.1.1), samtidig med at den vertikale sammenligning gør det muligt at adskille enkeltstående interaktioner fra egentlige interaktions-mønstre eller 'ordningssystemer' (afsnit 5.5.2).

I praksis grupperer (gestalter) man automatisk begivenheder gennem 'vertikal' sammenligning, hvad enten det for eksempel er gentagne breaks, temaer eller motiver, der fremtræder som karakteristiske for materialet. Samme vertikale sammenligning tydeliggør afvigelser, jævnfør kulturanalysens pointering af grund-figur-aspektet (afsnit 5.5.2) eller akserne mellem tema-variation eller forventning-overraskelse (afsnit 6.2). Med den vertikale analyse ekspliciteres denne proces, hvilket jeg har fundet nødvendigt i forhold til at finde, beskrive og argumentere for eksistensen af ind imellem flygtige og implicite interaktions-mønstre mellem barn og musikterapeut.

Begreberne horisontal og vertikal analyse benyttes af Claus Haugaard Jacobsen og Jesper Thybo, der med henvisning til den danske psykolog Preben Bertelsens videreudvikling af procesforskningen (Bertelsen 1989), har lavet en kvalitativ interviewundersøgelse af klienters oplevelse af psykoterapi, som netop er opdelt i et horisontalt og et vertikalt analyseplan (Jacobsen & Thybo 1994). Med udgangspunkt i denne begrebsliggørelse af analysebevægelserne 'temporal' (vandret) og 'på tværs' (lodret) har jeg udformet et design til en henholdsvis horisontal og vertikal analyse, skitseret i følgende afsnit.

For at få nogle håndterbare enheder er materialet først blevet inddelt i en række 'episoder', hvoraf nogle fremstår som vigtige afgrænsede begivenheder mellem barn og musikterapeut, mens andre har en relativ karakter, som når man over en periode fornemmer, at barnet gradvist bliver mindre nærværende i forhold til musikken eller samspillet. Episoderne kan aflæses på en linie under transskriptionen og motivanalysen.

Den horisontale analyse følger episodernes inddeling. Hver episode er inddelt i (1) en beskrivelse af, hvad der konkret foregår, (2) tolkninger af mulige interaktionelle sammenhænge mellem barnets og terapeutens handlinger (3) og endelig terapeuternes deltagerperspektiv ved gennemgangen af analysen (se senere). I tekstforløbet er disse områder placeret i tre kolonner ved siden af hinanden, så det for eksempel er muligt at sammenholde terapeutens kommentarer med mine tolkninger (se for eksempel afsnit 9.2).

I den første kolonne (til venstre) beskrives den pågældende episode konkret. Beskrivelserne kan læses, mens man ser på transskriptionen, de to fremstillingsformer supplerer således hinanden, men beskrivelserne fremhæver naturligvis de handlinger, der indgår i interaktionerne, da det er dem, resten af analysen tager udgangspunkt i. Selvom transskriptioner udgør en form for udvælgelse, er episodebeskrivelsen således langt mere udvælgende og dermed tolkende. Omvendt fremgår det af transskriptionen, hvad der udelades i beskrivelserne.

Styrken ved at transskribere barnets og terapeutens handlinger (musikalsk som gestisk osv.) som adskilte 'stemmer' i et partitur er, at disse kan gengives temporalt i forhold til hinanden uden samtidig at tage stilling til eventuelle *sammenhænge* mellem dem. Omvendt er det naturligvis de interaktionelle sammenhænge, der er interessante i denne sammenhæng. Således har sproget, modsat 'grafiske' (node-)transskriptioner, et udpræget narrativt element, der gør det anvendeligt til at beskrive tolkede sammenhænge, som for eksempel *at* barnet ser ud ad vinduet, *fordi* der står nogle håndværkere udenfor.

I den midterste kolonne angives netop denne form for mulige interaktionelle sammenhænge, markeret som en række nummererede tolkninger knyttet til hver enkelt interaktions-led, som for eksempel; Karsten stopper (1a) som en reaktion på Helgas^T uvante handling^A, (1b) som han muligvis opfanger som et gestisk tegn (1c) og/eller blot som en afbrydelse. (2a) Han venter med at spille, til Helga^T afslutter sin tællen, (2b) og reagerer dermed socialt i forhold til almindelige 'regler' for turorganisering^B. (Markeringerne ^{A+B} forklares nedenfor.)

Som beskrevet i gennemgangen af kvalitative valideringemetoder går den 'negativ case-analyse' ud på at finde eksempler i forskningsmaterialet, der modsiger den opstillede hypotese. På sin vis er den skitserede analysemodel med angivelse af parallelle tolkningsmuligheder en form for negativ case-analyse (jævnfør afsnit 5.6.4), blot på et langt mere *mikroskopisk og diskuterende* plan end formuleret af Lincoln og Guba (1985). Desuden er der primært tale om et forskningsredskab til fastholdelse af ideer, snarere end et valideringsredskab, idet angivelse af alle mulige muligheder ville gøre teksten aldeles ulæselig. De første horisontale analyser fyldte således 3-4 gange så meget som de nuværende, fordi en masse muligheder blev skrevet ned og gransket. Efterhånden som mønstrene kondenseredes, blev meget slettet som usandsynligt eller irrelevant i forhold til emnet. Den midterste kolonne i den horisontale analyse er således et resultat af min dialog med materialet.

En del tolkninger har baggrund i den fælles interaktions-historie mellem barn og musikterapeut, som interaktions-temaet vidner om og er en del af. Markeringerne ^{A+B} i teksten (som i ovenstående eksempel

med Karsten og Helga^T) angiver henvisninger til disse karakteristika, jævnfør oversigt 6.1, afsnit 6.2:

- A: På grund af den fælles opbyggede interaktions-historie har såvel barn som musikterapeut nogle *forventninger* til samspillet. Det kan være på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan. Herved kan *afvigelser* fra det forventede opfattes af den anden part, hvilket betyder at det er muligt at opfatte humor, spændingsopbygning, overraskelse, drilleri, frustration, modvilje osv., afhængig af barnets intersubjektive udvikling.
- B: Grundlæggende gør interaktions-temaet det nemmere for barnet at handle socialt - vel at mærke på en måde, så musikterapeuten opfatter det. Derved kommer musikterapeutens reaktioner i højere grad til at matche barnets udspil, hvilket på sin side øger barnets muligheder for at forstå dem. Således skaber interaktions-temaet en fælles ramme om samspillet, der gør det lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som meningsfulde, hvilket fremmer de sociale eller affektive nonverbale cues, der får *interaktions-kæden til at fortsætte*.

Med henvisningerne refereres der ofte kun til del-aspekter af det enkelte punkt. For eksempel henviser jeg til punkt B, så snart der er tegn på, at barnet hjælper med til interaktionens fortsættelse, eventuelt gennem en meningsfuld reaktion på terapeutens handlinger, eller når terapeuten får samspillet igang, fordi hun ved, hvordan hun kan få barnet med. Såvel forventningsaspektet (punkt A) som deltagelse i interaktionens fortsættelse (punkt B) drøftes i den vertikale analyse.

8.3.3.1 Deltagerperspektiv 2: Mikroanalyserne

Efter at have arbejdet med de horisontale analyser et stykke tid præsenterede jeg disse enkeltvis for de tre musikterapeuter. Som beskrevet i afsnit 5.6.6 tog hvert af disse deltager-interviews omkring 6 timer, hvor vi med transskriptionen foran os gennemså videoen i småklip, mens jeg læste op af den horisontale analyse. Den sidste kolonne i den horisontale analyse gengiver terapeuternes kommentarer til min analyse med henvisning til tolkningsnumrene (f.eks. Ad; 1a, 2b osv.). Formuleringerne i anførelsestegn er terapeutens egne. Når hun var enig med mine tolkninger, eller ingen kommentarer havde, er kolonnen tom.

Målet med disse deltager-interviews var dels at undgå de værste misforståelser fra min side, og dels at få musikterapeutens perspektiv på de tolkede interaktionssammenhænge. Således gav deltagerperspektivet stof til eftertanke og fungerede som en art dataindsamling med udgangspunkt i analyserne. Målet var ikke at blive enige, endsige at de skulle 'tjekke' mine teoretiske konstruktioner, jævnfør diskussionen om forskellige vidensformer i afsnit 5.6.6 og 6.5.1.5.

Deltager-interviews'ene foregik godt 2 år efter optagelsestidspunktet, hvor Helga^T stadig havde Karsten i terapi, mens både Kirsten^T og Lone^T havde afsluttet forløbene og derfor ikke længere havde den

samme fornemmelse af at være sammen med henholdsvis Mikael eller Eigil. Der er naturligvis stor forskel på at spørge deltagerne umiddelbart efter optagelsestidspunktet og så, som her, lang tid efter. Men da målet med forskningen er at påvise mere eller mindre implicite interaktions-sammenhænge, som terapeuterne af gode grunde ikke selv kan påpege, tager deltagerperspektivet udgangspunkt i (*mikro-*)analyserede sammenhænge, hvilket selvsagt ikke kan gøres umiddelbart efter optagelsestidspunktet.

Som påpeget i afsnit 5.6.6 er der hermed tale om en situation, hvor forskeren/jeg præsenterer en nøje gennemtænkt analyse (en teoretisk konstruktion), som det kan være særdeles svært for deltagerne *ikke* at lade sig overbevise af. Derfor kan deltagerperspektivet sikre mod større fejltagelser, mens det omvendt ikke sikrer imod forskerens drejning af materialet.

I den sammenhæng var det af stor betydning, at mine deltager-interviews tog udgangspunkt i videooptagelser, idet erindringerne tydeligvis dukkede op, efterhånden som terapeuten genså sig selv sammen med barnet. Især når mine beskrivelser eller tolkninger ikke svarede til terapeutens opfattelse af situationen, hjalp gentagne gennemsyn hende til at eksplicitere, hvori forskellene bestod. På den anden side er der tale om to meget forskellige fænomenologiske oplevelser; at være i samspillet med barnet versus at iagttage sig selv 'udefra' (se diskussion i afsnit 5.5.4).

Opsummerende er deltagerperspektiverne altså præget af, at de suverænt tager udgangspunkt i mine beskrivelser og tolkninger, og at terapeuterne iagttog deres eget arbejde delvist ud fra en observationsvinkel.

Efter deltager-interviews'ene lod jeg materialet ligge, mens jeg formulerede de endelige litteraturgennemgange (del I). Derefter foretog jeg en yderligere kondensering af de horisontale analyser, denne gang under indflydelse af terapeuternes kommentarer samt litteraturgennemgangen. Det vil sige, at der er henvisninger til litteratur, som terapeuterne ikke har hørt om og derfor ikke har kommenteret. Efter færdiggørelse af de vertikale analyser har alle dog læst hele analysen igennem og godtaget min præsentation af deres kommentarer til tolkningerne (et egentligt deltager check).

8.3.4 Vertikal analyse

I den vertikale analyse sammenholdes de fundne interaktionssammenhænge 'på tværs' af materialet, så hvor den horisontale analyse angiver kontekst-afhængige tolkninger, fremdrager den vertikale analyse de generelle træk ved sekvensen. Der er to aspekter ved denne sammenligning, for dels sætter mønster-generalisering den enkelte tolkning i perspektiv, idet flere ensartede interaktionssammenhænge kan understøtte en given tolkning, dels ekspliciterer den vertikale analyseproces deltagerens interaktions-mønstre eller 'ordningssystemer'. Det er det sidste aspekt, der er mest interessant i forhold til, hvordan samspillet kan opfattes som meningsfuldt for deltagerne, men det første aspekt er uvægerlig indflettet i tolkningsprocessen og som sådan vigtigt for interaktionssammenhængenes sandsynlighed.

Ifølge Alvesson og Sköldberg (1994) udgør korrespondens, anvendelighed og mening forskellige aspekter af 'sandheden', hvorfor total undgåelse af et af felterne er ugunstig for forskningsprocessen (jævnfør afsnit 1.3.3). I denne afhandling udgør det primære fokus *mening gennem anvendelse*, men mønster-generaliseringen er en kvalitativ måde at inddrage korrespondens-spørgsmålet på, da gentagne ens interaktioner mellem barn og musikterapeut jo tyder på, at der faktisk er tale om interaktioner og ikke tilfældige parallelle hændelser. Omvendt skal man naturligvis være varsom med at opfatte kvantitet som *et kriterium* i kvalitativ forskning, jævnfør Bruscia (1998a), afsnit 5.6.3.

Det primære mål med mønster-generaliseringen er at ekspliciterer de ofte implicite 'ordningssystemer' mellem barn og musikterapeut, der gør samspillet meningsfuldt at deltage i. Dette felt er nøje forbundet med de 'praksisformer', som de har opbygget i fællesskab, og som de fire karakteristika for interaktionstemaerne indkredser (afsnit 6.2). 'Ordningssystemerne' er således nært knyttet til punkt A og B (se ovenfor), jævnfør Silvermans (1993) pointering af grundspørgsmålet i kvalitativ observationsforskning: *Hvad må deltagerne i denne situation vide (individuel eller kollektivt), for at gøre som de gør?* (se afsnit 5.4).

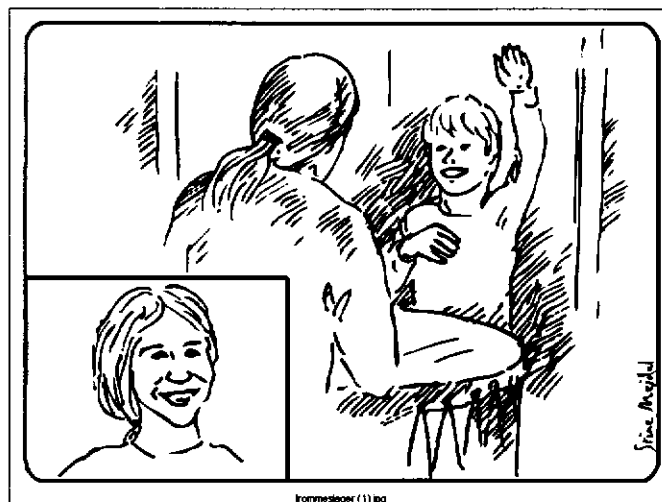
Konkret placeres ens eller beslægtede interaktioner mellem barn og terapeut vertikalt i oversigter (skemaer), så sammenligning er mulig. Tolkninger tages op og sammenholdes med resten af sekvensen, med interaktions-historien som helhed (fortalt af terapeuterne i forbindelse med beskrivelserne af interaktionstemaernes udvikling) samt af forskningslitteraturen.

Analysen perspektiveres således af spædbarns-, autisme-, og musikterapiforskningen (abduktion, jævnfør afsnit 5.6.2). Specifikt bruger jeg autismeforskningen til at diskutere tolkninger, der indebærer affektivitet og intersubjektivitet, jævnfør min pointering af, at analyse af samspil med disse børn kræver viden om deres specifikke handicap på det interpersonelle felt (afsnit 5.2.2.1). Dette skal ikke forstås sådan, at forskningslitteraturen på nogen måde kan 'bevise' en given tolkning (jævnfør Glaser og Strauss' (1967) kritik af rene deduktive tolkninger, afsnit 5.6.2), ligesom den ikke kan bruges til at afvise muligheden af, at et barn med autisme for eksempel tager et socialt initiativ i forhold til terapeuten. Men omvendt kan forskningen bruges til at perspektivere de fundne interaktions-mønstre og navnlig hjælpe med at få præciseret tolkninger indenfor det intersubjektive og interaffektive felt.

Konkret er de fundne interaktions-mønstre indtegnet grafisk nederst på transskriptionssiderne, så de kan ses i deres 'lokale' kontekst. (Sekvensen med Eigil udgør en undtagelse, idet pladsen her i stedet er brugt til en tur-analyse, hvilket kommenteres i kapitel 11).

Kapitel 9

Analyse af sekvens med Karsten og Helgas^T interaktions-tema



Figur 9.1 Illustration af det sammenredigerede billede af Karsten og Helga^T

9.1 Indledning

Den sekvens, der her er valgt til mikroanalyse, stammer fra den 2. session, jeg optog. Den ligger i starten af sessionen og varer ca. 5½ minut.

Et så kort udsnit kan naturligvis ikke repræsentere Karstens evner eller musikterapiens virkefelt med ham, jævnfør afsnit 8.2. Analysen viser således interaktionssammenhænge, som de kunne iagttages netop den dag, sekvensen blev optaget. Omvendt kan sekvensen ikke analyseres isoleret, da nogle af tolkningerne kræver viden om, hvad der er foregået tidligere i Karstens og Helgas fælles historie. En vigtig indfaldsvinkel til denne viden findes i afsnit 6.3.1, hvor interaktions-temaets udvikling er beskrevet, og hvor Karstens diagnose og sproglige evner er præsenteret.

I sekvensen synger Helga en sang, hun kender fra et afrikansk synge-danse kursus⁴⁴. Teksten i den afrikanske udgave består af nasale Nja-nje-nji lyde, som Helga bruger foruden almindelig la-la-trallen. Hun benytter sig ikke af samme sang hver gang, men i alle tre optagne sekvenser, improviserer hun over melodier, der indeholder a-motivet. Hun havde lidt ondt i halsen på dagen for optagelsen.

⁴⁴ Melodien stammer fra Ghibis & Soricillo, og i Danmark nok mest kendt fra landeplagen med Bo Bendixens tekst: "Det' vores bryllupsdag i dag" fra 1971 (Lystige Viser, bind 8, s. 46. Politikens Forlag, København.)

9.2 Horisontal analyse (se transskription A, bind III)

Beskrivelse	Tolkninger	Deltagerperspektiv (Helga)
<p>MUSIKDEL FØR PAUSE</p> <p>Episode; Helga tæller - Karsten venter Karsten og Helga kommer ind i terapilokalet, hvorefter Karsten straks går hen til trommebordet og slår nogle amorfe slag, mens han siger nogle "Di-di"-lyde og sætter sig på stolen. Helga sætter sig overfor ham, og mens han stadig spiller, lægger hun et øjeblik hænderne på trommeskindet (dæmper lyden), ser over mod kameraet, rækker en hånd i vejret og tæller til fire (til optagelse). Da Helga når til "To", stopper Karsten sin arm i luften og venter, og efter "Tre" vender han hovedet i retning af Helga. Da hun er færdig med at tælle og ser tilbage på Karsten, går han igang med at spille igen.</p> <p>Episode; Karsten genstarter med a-motivet (takt 1 - 5) Da Karsten går igang med a-motivet, starter Helga på b-motivet, og efter den første takt lægger hun storsmilende hovedet på skrå. Tempoet er omkring 80 pulsslæg i minuttet, hvilket herefter opfattes som et <i>tempo</i>, de vender tilbage til. Umiddelbart efter de er gået igang med at spille (takt 2), er der et lille afbræk i musikken, (jeg skal på plads med kamera 1, så det fremgår ikke af optagelserne, hvad der sker her).</p> <p>Episode; begejstret udbrud - Helga imiterer Karstens spil (takt 6 - 11) Idet Karsten skifter spillehånd i starten af takt 6, ser han et øjeblik over mod kameraet/mig (jeg bevæger mig endnu med kameraet). I takt 7 'trækker' han tempoet en smule (ritardando), spiller den sidste fjerdedel med spidsen af tommelfingeren og skifter så tilbage til venstre hånd i</p>	<p>Kommentar: Helga plejer ikke at tælle, så det er nyt for Karsten. Tolkning: Karsten stopper (1a) som en reaktion på Helgas uvante handling^A, (1b) som han muligvis opfatter som et gestisk tegn for "vent lidt" (1c) og/eller blot som som en afbrydelse, (1d) under alle omstændigheder er der tale om en form for tur-reparation (jævnfør afsnit 2.6.1.1). (2a) Han venter desuden med at spille (tur-tagning), til Helga afslutter sin tællen og ser tilbage på ham og dermed implicit markerer, at der kan ske et tur-skift. (2b) I denne episode reagerer Karsten socialt i forhold til almindelige 'regler' for tur-organisering^B.</p> <p>At Karsten går igang med a-motivet, fremfor de amorfe slag, (1a) kan skyldes en øget <i>opmærksomhed på samspil</i> efter den lille afbrydelse, (1b) og/eller ses som hans <i>erindring</i> af, hvad han/de plejer at lave sammen ved trommen^A. (2a) Helgas smil tyder på, at hun opfatter ham som relativt meget nærværende her^A, (2b) enten fordi han stoppede og ventede på, at hun talte færdig, (2c) og/eller fordi han startede på a-motivet i stedet for de amorfe slag.</p> <p>I forhold til udbruddet er der flere mulige tolkninger, der både kan stå alene og ses som kædereaktioner. Karstens skæven hen mod kameraet/mig sammenlagt med det lille smil viser, (1a) at han registrerer kameraet, mig og/eller at han bliver filmet^A, (1b) OG synes, det er</p>	<p>Ad 1a-c; Helga finder det spændende, at Karsten reagerer på hendes non-verbale signal. Hun har ikke før lagt mærke til det, hverken i situationen eller ved senere gennemsyn af videoen. Kommentar hertil: Helgas manglende opmærksomhed kan netop skyldes det normale i Karstens reaktion.</p> <p>Ad 2b; Da Helga ikke før har lagt mærke til, at Karsten reagerer på hendes non-verbale signal (se ovenfor), kan hun hverken af- eller bekræfte, at hun smiler af denne grund. Ad 2c; hun finder det dog mest sandsynligt, at smilet skyldes glæden over, at Karsten går igang med a-motivet^B.</p> <p>Ad 1a-b; Ved gennemsyn finder Helga det sandsynligt, at Karsten reagerer på at blive filmet, ad 3a; og hun ser en klar sammenhæng mellem sit eget smil og Karstens, ad 3b; men</p>

takt 8. Helga ligger generelt lidt fremme på slaget her (eller Karsten lidt tilbage!). Karsten skæver igen hen til kameraet/mig, man kan ane et lille smil, inden han ser væk. Herefter smiler Helga bredt, tempoet er nu det samme som før ritardandoet og stiger fortsat. I takt 9 skæver Karsten igen et øjeblik hen til kameraet/mig og kigger så med et smil ned mod Helgas hænder, samtidig med at de begge laver et kraftigt *accelerando*. Hans smil vokser, ligesom hans spillebevægelser, og med et stemmeudbrud kaster han sig i 'takt' 11 ned over trommen, og spiller så-hurtigt-som-muligt' med begge hænder (noteret som amorfe sekstendedele). Helga følger ham smilende og spiller ligeledes hurtigt med begge hænder.

Episode; Helga imiterer Karstens spillegestik (takt 12)

Efter 'udbruddet' sætter Karsten sig op igen og genstarter a-motivet. Helga falder ind med b-motivet. Karsten slår med venstre hånd, mens højre ligger på trommeskindet. Efter det andet slag i takt 12 stopper han med at spille og sætter i stedet højre hånds fingerspidser ned mod trommeskindet, langsomt og *pianissimo*, mens han ser over mod Helga (eller lidt over hendes hoved). Han gentager bevægelsen, mens han ser opad mod loftet, og Helga imiterer bevægelsen opmærksomt og med samme dynamik.

Episode; Karsten laver mundbevægelser - Helga begynder at synge (takt 13-21)

De spiller videre - *a tempo* - Helga nu unisont med Karsten. Han læner hovedet en smule bagover, munden er åben, og man kan antydningvist se hans tunge bevæge sig (2. taktslag i takt 15). I den følgende takt begynder Helga med et let smil at nynne svagt. Karsten laver nogle amorfe slag på trommen, og Helga stopper med at spille. Derefter

sjovt. (2a) Det kan være denne spænding (arousal), der forårsager *accelerandoet*. (2b) som dog også kan skyldes, at Helga ligger fremme på slaget og derved 'skubber' tempoet opad. (3a) Karstens smil får Helgas frem, hvilket kan betegnes som *affektiv smitte*^B, (3b) samtidig med at hendes smil kan skyldes hans interesse for kameraet. (4a) Karstens blik hen mod Helgas hænder i *accelerandoet* og umiddelbart inden de store armbevægelser viser en opmærksomhed på hendes handlinger^B, (4b) eventuelt undersøger han, om hun følger (imiterer) ham, (4c) ud fra tidligere erfaringer med hende^A (se senere).

(1a) Fingerbevægelserne kan opfattes som en afbrydelse af det musikalske 'flow' efter det fælles udbrud, (1b) men kan samtidig være en taktil opmærksomhed på vibrationerne i højre hånd (jævnfør afsnit 4.2.3). Karstens blik mod (over) Helgas ansigt, da han laver bevægelsen første gang, (2a) viser en opmærksomhed mod hende^B, (2b) hvor han muligvis holder øje med hendes reaktion i forventning om den^A (jævnfør forrige episode). (3) Således gør hans rolige og gentagne udtryk det interaktionelt (og pragmatisk) meningsfuldt for Helga at imitere det^B.

(1) Helga begynder sandsynligvis at synge på grund af Karstens mundbevægelser^A, (2) ligesom hun stopper med at tromme, fordi det er nemmere at følge hans amorfe slag med sang. Karsten retter sig op og (3a) ser opmærksomt i retning af Helgas ansigt, (3b) fordi hun begynder at synge^A, (4) og hun smiler af samme grund^B. Karsten læner

hun tror ikke, hun var bevidst om hans opmærksomhed på kameraet/mig i *situationen*. Ved at iagttage sig selv inden denne episode, ser Helga en opmærksomhed hos sig selv i forhold til, om Karsten vil afbryde samspillet med ritardandoet og tommelfinger-spillet (takt 7). Derfor opfatter hun sit smil som en reaktion på, at Karsten fortsætter samspillet. (Karsten 'afbryder' ofte det musikalske flow, hvilket ligger som en latent "trussel" i Helgas forventning til samspillet med Karsten^A.)
→ Helgas tolkning skal tilføjes de andre tolkninger. Det vil sige; (3c) Helga smiler, fordi Karsten fortsætter samspillet^{A+B}.

Ad 1b; Helga har ikke før været opmærksom på, at Karstens forskellige spillegestik også kan opfattes som en interesse for den taktile fornemmelse af skindets vibrationer og finder iagttagelsen (tolkningen) spændende.

Når Helga ser videoen, synes hun, det ser ud som om, Karsten er på vej væk fra samspillet, og at hun i situationen måtte gøre noget for at fastholde intensiteten i samspillet. Ad 1; hun finder det meget sandsynligt, at det er på

retter han sig op og kigger i retning af eller over Helgas ansigt. Hun synger lidt kraftigere, hendes smil breder sig. I midten af takt 18 ser Karsten (sandsynligvis) et øjeblik på hendes ansigt, så læner han sig frem på det første taktslag i takt 19, rækker venstre arm ud mod trommens midte og spiller med store armbevægelser (tempoet bliver automatisk lidt langsommere). Han kigger skråt opad, og ud fra hans mundbevægelser ser det ud til, at han former nogle vokaler på det første og andet taktslag i takt 19. Han bliver ved med at spille midt på trommen til midt i næste takt, hvor han trækker sig tilbage til egen trommehalvdel. Helga synger videre, og en enkelt gang ser man igen en mundbevægelse hos Karsten (takt 21).

Episode; Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 1 (takt 21-22)

I midten af takt 21 lægger de begge hovederne lidt på skrå, parallelt i forhold til hinanden og Helga mest. Så kigger Karsten opad, og idét han løfter hånden til første slag i takt 22, drejer han hovedet på skrå til den modsatte side og skæver opad med løftede øjenbryn og åben mund (markant udtryk). Samtidig (et kvart sekund efter!) retter Helga hovedet op og laver et lignende udtryk; løfter øjenbrynene, åbner et øjeblik munden yderligere og synger så nogle nasale "E/ni"-lyde. På tredje og fjerde taktslag spiller Karsten med fingerspidserne (piano), og Helga synger tilsvarende stille på en "Nja"-lyd med let trutmund og stadig løftede øjenbryn.

Episode: Karsten virker fjern (takt 23-26)

Umiddelbart i forlængelse af forrige periode, begynder Karsten at kigge skråt bagud, hovedet falder lidt bagover, han laver et kraftigt ritardando og øjnene begynder at flakke (muligvis nystagmus, jævnfør journalen). I takt 25 er tempoet nede omkring 63 (pulsslæg/minuttet), og Helga synger lidt kraftigere. Efter tredje slag i takt 25 skubber

sig endvidere frem og slår midt på trommen (5) som et udtryk for umiddelbar interesse på grund af sangen. (6) Ligeledes tyder hans mundbevægelser i samme takt på, at han (tavst) 'synger' med.

Helgas parallelle hovedbevægelse og næsten synkrone imitation af Karstens ansigtsudtryk (1) vidner om, at hun kender Karsten godt^A. Den affektive kvalitet af Helgas udtryk ('stille-mimik' afstemt lydæssigt med stille sang på nasale lyde) indikerer desuden (2a) at hun (implicit) finder hans udtryk betydningsfuldt, (2b) sandsynligvis på grund af dets affektive kvalitet, (2c) og derfor uvilkårligt matcher det^B. (3) Der er ingen ydre tegn på, at Karsten opdager Helgas imitation-/afstemning.

Karsten kigger skråt bagud, (1a) hans opmærksomhed er ikke rettet mod musikken, og der er risiko for at musikken går i stå, (1b) samtidig med at han trods alt fortsætter med at spille a-motivet. (2) Helga begynder at synge kraftigere for at stabilisere pulsen, (3a) men hendes intonation skrider på grund af det ekstreme ritardando, (3b) og/eller

grund af Karstens mundbevægelser, at hun netop finder på at synges - men det var ikke et bevidst valg i situationen. Ad 2; Helga er enig og tilføjer, at de amorfe slag er en velkendt "trussel" for samspillet^A. Ad 5; Helga tilføjer, at hun har en vane med at hvile hænderne på trommekanten, når hun ikke spiller, men at hun i takt 18 bevidst fjernede dem for at vise Karsten, "at trommen er hans".

→ Derfor skal følgende tolkning tilføjes; (5b) Karsten læner sig fremad, fordi Helga har flyttet hænderne væk fra trommen.

Ad 6; Hvis Karsten synger med, var det ikke noget Helga var opmærksom på i situationen.

Ad 1 og 2; Da Helga så optagelserne i langsom gengivelse, var hun forbløffet over at opdage, at hun imiterede Karsten så godt som synkront.

Ad 5a-b; "Intonationen skrider på grund af manglende intensitet. Karstens fravær påvirker mit engagement, jeg tror ikke, det har med forkølelsen at gøre"

Karsten sig væk fra trommen med højre hånd, mens han spiller videre med venstre. Samtidig sætter han tempoet op (omtrent *a tempo*). Helga følger hans temposkift i sangen, i takt 26 begynder hun desuden at tromme unisont med Karsten (a-motivet). Hendes intonation ryger en tand ned i slutningen af takt 25 men kommer op igen med tempoforøgelsen.

Intermezzo (takt 27- 28)

I de følgende takter holder de et fælles tempo. Karstens højre hånd hviler på stolesædet, kroppen er drejet væk fra trommen og han kigger lidt rundt, mens han spiller videre med venstre hånd. Helga virker afventende, klør sig lidt på hagen.

Episode; Karsten virker fjern (takt 29-31)

I slutningen af takt 29 lader Karsten venstre hånd falde ned på skindet, så den hopper lidt. I den følgende takt spiller han med håndryggen, mens hans overkrop og ansigt er drejet helt bagud til højre. Tempoet daler i takt 31, og Helga begynder at spille a-motivet med begge hænder skiftevis (tidligere har hun kun brugt højre hånd).

Episode; Karstens solo 1 (takt 32-38)

I takt 32 drejer Karsten sig, så han ikke længere vender ansigtet bagud men skråt til siden. Helga slår et enkelt efterslag og spiller i den følgende takt b-motivet med udfyldningsslagene imellem hans. Samtidig (efter 1. slag, takt 33) kigger Karsten først ned på trommenskindet, derefter bliver hans bevægelser ivrige, og han sætter tempoet op, idet han et øjeblik skæver over mod Helgas hænder. Så løfter han armen højt, åbner munden og slår med store armbevægelser nogle amorfe slag. Helga stopper umiddelbart med at spille, laver nogle lydløse mundbevægelser, men opgiver at synge. I det samme kaster Karsten sig ned over trommen, skæver kort til kameraet/mig og bryder ud i en begejstret, kraftig talesang: "Audi, audi ..audidiu..." i cirka dobbelt tempo af trommerytmen. Det lyder som jodlen men uden 'knækket' i stemmen.

på grund af en begyndende forkølelse. (4) Da der er grænser for, hvor meget hun kan påvirke tempoet alene med stemmen, går hun igang med at tromme. (5a) Karstens opmærksomhed rettes igen mod musikken og (5b) dermed vender han tilbage til at spille *a tempo*^B.

(1) På grund af interaktions-temaet kan musikken fortsætte, (2) selvom der er pause i det sociale samspil mellem dem.

(1a) Karstens opmærksomhed viger igen fra musikken (1b) muligvis til fordel for fornemmelsen af håndens hoppen på skindet. (2a) Ud fra tidligere lignende erfaringer^A (2b) ønsker Helga at markere sig klarere (2c) ved at spille med begge hænder - (2d) muligvis som en forberedelse til at spille efterslag (i næste episode).

Hvad der forårsager Karstens begejstrede udbrud er svært at sige, (1a) det kan være Helgas efterslag, han reagerer på. På samme måde som i episoden; 'fælles udbrud' (takt 11), ser han således over mod Helgas hænder, umiddelbart inden han løfter armen højt og laver sit begejstrede udbrud, (1c) hvilket viser en opmærksomhed mod Helga^B, (1d) muligvis for at se, om hun imiterer ham^A. (2a) Selvom hun prøver (jævnfør hendes mundbevægelser), så opgiver hun, (2b) da det er for svært at følge Karstens pludselige tempoforøgelse og amorfe talesang. Karsten kaster et par blikke mod kameraet/mig, (3a) hvilket ligesom sidste gang kan have indflydelse på hans begejstring (3b) på grund af afvigelsen fra det vante? ^A.

Da Karsten bøjede sig ned over trommen, opfattede Helga det som en af hans sædvanlige afbrydelser af samspillet, hvilket skal ses i forlængelse af de forrige episoder^A. Ad 2 og 5; i situationen var hun derfor meget opmærksom på at få samspillet igang igen.

Når Helga på afstand genser situationen, opfatter hun den mere kreativt: "Karsten skal først have lidt tid til at forme den nye rytme for derefter at kunne rette sig op og 'præsentere' den som solist".

Kommentar: Her ses en tydelig og klart er-

Efter de første slag, dukker der i 'takt' 35 en hurtig variant af motiv a frem (motiv a"), som også høres i hans talesang. (Soloen er præget af amorfe slag og tempoforskydninger, så transskriptionen er en tilnærmelsesvis gengivelse.) Imens ser Karsten igen hen mod kameraet/mig. Så sætter han sig op, kigger mod/over Helgas hoved, mens han gentager a"-varianten. Hans armbevægelser bliver mindre og mere koordinerede. Helga ser opmærksomt på ham, og hendes mund bevæger sig igen lydløst med hans stemmelyde.

Episode; Karstens tur-givning - Helga imiterer Karstens sanglyd (takt 38-39)

Den følgende episode er på én gang en afslutning på Karstens solo og starten på Helgas (næste episode). Den er dog enestående for Karsten og derfor skilt ud fra resten.

I 'takt' 38 i soloen, begynder Karsten at 'bremse' lidt op. Helga nikker med hovedet i takt, hendes ansigtsudtryk er betydeligt mere intenst end før udbruddet. Umiddelbart derefter drejer Karsten overkroppen til venstre, slår et enkelt slag på trommen med begge hænder, mens han synger et "U-do" på tonen f (tydeligere end hans andre lyde). Derefter rækker han højre hånd frem og slår med en hurtig bevægelse det følgende slag midt på trommen. Idet han slår, løfter Helga sin hånd og skal til at begynde at slå igen, men ombestemmer sig og tale-synger i stedet; "U-di-li-a" i en melodisk bevægelse omkring f, mens Karsten begynder at tromme a-motivet igen (på egen trommehalvdel). Han starter i et meget langsommere tempo end i soloen og holder op med at synge.

Episode; Helgas 'solo' - Karsten lytter (takt 39-42)

Helga gentager sin melodiske figur omkring f og fortsætter med talesang. Hun smiler bredt og hendes stemmeudtryk er relativt kraftigt og begejstret. Karsten spiller gradvis langsommere, han kigger stadig bagud til venstre (spiller med højre hånd). På de sidste taktslag i takt 40 'løber' han pludselig, et skift Helga umiddelbart følger i sin

(4a) Med gentagelsen af a"-motivet får Karsten 'styr' på rytmefiguren, (4b) hvilket viser, at han er opmærksom på den, former den. Desuden har han sat sig op igen og ser mod/over Helgas ansigt, (4c) og viser derved øget opmærksomhed på hende. (5) Sandsynligvis er det derfor, at hun begynder at 'følge' hans stemmelyde med læberne^B.

Karstens hurtige slag (1a) over mod Helga (1b) kan opfattes som en invitation til hende (tur-givning)^B, (1c) i så fald er der tale om et intentionelt gestisk tegn. (1d) At Karsten samtidig vender sig væk, kan opfattes som det autistiske barns dobbelthed i forhold til social adfærd (jævnfør kap. 3). Hvis der er en sammenhæng mellem Karstens enkeltslag midt på trommen og Helgas forsøg på at finde ind i rytmen *forinden* (mundbevægelser og nikken), (2) er der tale om en (endnu mere) social handling fra Karstens side^B. (3a) Helga opfatter tydeligvis Karstens handling som rettet mod hende, (3b) hun skal lige til at 'svare på' invitationen ved at spille, (3c) men ombestemmer sig og svarer i stedet på hans "U-do"-lyd/ tone ved at imitere og bearbejde den vokalt. Kommentar: At Karstens slag kan tolkes som et intentionelt tegn, hænger i høj grad sammen med lignende gestik i klaversekvensen (se afsnit 6.3.1), hvor Karsten flere gange rækker en hånd ned i Helgas del af klaveret og spiller dér, indtil hun starter med at spille igen.

(1a) Tempoet daler, og Karsten virker lidt fjern (2a) men bliver alligevel interesseret i Helgas talesang, (2b) fordi det er en imitation/variation af hans egen, (2c) fordi den er anderledes fra det, hun ellers synger^A, (2d) og/eller på grund af at Helga fulgte hans 'løben' på ottendedelene i takt 40. (3a) Interessen forsvinder dog igen (3b)

kendt forskel mellem at *være i* situationen og at *observere den bagefter*, jævnfør afsnit 5.5.4.

Helga om sit kraftfulde og begejstrede udtryk:
"Ja, her er det min tur!"

talesang, hvorefter Karsten skæver over mod Helga. I slutningen af takten laver Helga en kraftig og markant vokallyd, og Karsten ser væk igen. Derefter begynder Helga at synge på almindelig vis igen.

Episode; Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 2 (takt 43-45)

Tempoet er dalet jævnt efter Karstens solo, i takt 43 spiller han med håndkanten, stadig med kroppen drejet lidt væk fra trommen. I slutningen af takten skæver han et øjeblik mod Helga og ser så opad (bagud) i starten af den følgende takt, samtidig med at han bider sig i lidt underlæben (markant udtryk). *Samtidig* (indenfor et kvart sekund) løfter Helga øjenbrynene, dæmper sangen og synger "Æ/i"-lyde. Karsten laver en lille smilegrimasse og mundbevægelse. Så udbrøder han et begejstret "Ahr", løfter venstre arm højt, og med overkroppen vendt frontalt mod trommen og blikket på Helgas hænder, slår han ned i trommen med store bevægelser (takt 45). I starten hurtigt, siden lidt langsommere. Helga tilpasser melodien til slagene; synger ottendedele og følger temposkiftene.

Intermezzo (takt 46-51)

I takt 47 vender Karsten hovedet på skrå til højre og Helga imiterer umiddelbart bevægelsen parallelt (til venstre). Dernæst 'løber' han kraftigt på ottendedelene, og Helga begynder at spille på trommen igen; b-motivet med udfyldningsslagene mellem hans. Tempoet stiger lidt. I takt 49 øger hun volumen på trommen, læner sig lidt fremad og lægger sine slag lige efter hans fjerdedele (lidt foran beat'et). Hun synger samtidig svagere og ser et øjeblik alvorligt og opmærksomt på ham. I den næste takt spiller Karsten med større bevægelser, han sætter tempoet lidt op, og Helga kommer lidt 'bagud'. Karsten laver en lille

muligvis på grund af lydets kraft.

(1a) Selvom Karsten virkede interesseret i Helgas sang, (1b) så er hans engagement dalet efter hans solo (ritardando, slag med håndkanten og kroppen væk fra trommen). Det kan være tilfældigt, at han skæver over til Helga, inden han laver sit markante 'ansigt', (2a) men det har sandsynligvis en (implicit) virkning på Helga, så hun næsten synkront imiterer hans udtryk^B. Ligesom forrige gang afstemmer hun sit udtryk musikalsk, denne gang fra starten af takten. (2b) Igen ser man, at hun kender ham godt^A. I modsætning til sidst (3a) tyder Karstens reaktion på, at han opdager hendes udtryk^A. (3b) Det er mest sandsynligt, at han reagerer på Helgas musikalske udtryk, fordi han ser opad-bagud, (3c) men på grund af hans flakkende blik kan det ikke udelukkes helt, at han også opdager hendes ansigtsudtryk. (3c) Hvorvidt han opdager sammenhængen *mellem* sit eget og hendes udtryk er uvist, (3d) men under alle omstændigheder synes han, Helgas udtryk er sjovt, og kommer med et kort begejstret udbrud. (4) Karstens følgende slag i takt 45 er lidt amorfe, men Helga får dem 'indføjet' i melodien, så de sammen ender med a-motivets afslutning.

(1) Effekten (arousal) fra sidste episode er stadig til stede, og Karsten virker engageret. (2) Da han løber lidt på ottendedelene, prøver Helga at stabilisere pulsen med b-motivet. (3) Samtidig ønsker hun også at de kommer op i *a tempo* (de har været ned på omkring tempo 63), så hun 'skubber' lidt på (musikalsk som spillegestisk), (4) hvilket (sandsynligvis) får Karsten til efterfølgende at spille hurtigere og med større armbevægelser. (5a) Helgas smil kan både hænge sammen med, at Karsten spiller med større og ivrigere bevægelser^A, (5b) og samtidig være en reaktion på Karstens 'smil'^B

Ad 4; Her er det Helgas oplevelse, at de begge 'vidste', at takten ville slutte som et a-motiv.

grimasse (et smil?), og Helga smiler umiddelbart efter.

Episode; Helga misforstår Karstens ansigtsudtryk - Karsten afværger (takt 51-52)

I starten af takt 52 kigger Karsten op over (muligvis på) Helgas ansigt. Hun skubber umiddelbart ansigtet fremad, spiler øjnene lidt op og markerer mundbevægelserne. Det samlede indtryk er en alvorlig og let 'spændingsfyldt' mimik. Efter det andet taktslag løfter Karsten højre arm op og bytter spillehånd på en lidt kejtet facon. Samtidig bremser han op (fra accelerando til ritardando), og Helga stopper med at spille. Karsten bider sig i underlæben og kniber øjnene let i (grimasse). Helga synger frasen færdig men stopper så med at synge.

Episode; Helga insisterer - Karsten virker skiftevis opmærksom og fjern (takt 53-59)

Samtidig med at Helga holder op med at spille, stryger hun sig gennem håret, mens hun ser opmærksomt Karsten. Han skifter igen spillehånd og slår nogle amorfe slag ('takt' 53), et øjeblik kniber han ansigtet endnu mere sammen og lukker venstre øje. På dét, der er transskriberet som 2. slag i 'takt' 54, laver Karsten en lille betoning, og Helga nikker samtidig let. Herefter kan forholdet mellem hans slag genkendes som slutningen af a-motivet.

Umiddelbart inden sit første slag i takt 55, ser det ud til at Karsten skæver ned på Helgas hænder. Efter hans slag løfter Helga armen og går igang med at spille b-motivet. Hun varierer det, så hun på tredieslaget spiller sekstendedele i stedet for ottendedele. Hun bruger desuden begge hænder og læner sig frem mod Karstens trommehalvdelen, hendes ansigtsudtryk er (stadig) alvorligt. I den følgende takt lægger Karsten hovedet lidt tilbage, ser opad og bider sig i underlæben, samtidig ligger Helga fremme på slaget - 'skubber på'. Så 'løber' de pludselig begge to i slutningen af takt 56, og Karsten kigger et øjeblik på Helgas hænder.

(1a) Tilsyneladende prøver Helga at 'møde' Karstens blik mimisk, (1b) eventuelt fordi noget i hans ansigt minder om de to forrige episoder med ansigtsimitation^A. (1c) Indtrykket er dog, at hun misforstår Karstens blik/udtryk, hvorved hendes udtryk kommer til at virke 'løsrevet' i forhold til sammenhængen. (2a) Karstens kejtede skift af spillehånd virker som en reaktion på Helgas ansigtsudtryk (2b) og dermed en afværgen^A. Hans grimasse kan tolkes som (3a) endnu en afværgen^A (3b) eller nystagmus (i følge synskonsulenten kniber Karsten øjnene i for at undgå flakken) - se næste episode.

(1a) Ovenpå sidste episode, træder Helga et øjeblik ud af samspillet, (1b) og giver sig selv et par sekunder til at analysere situationen. (2a) Samtidig får Karsten en lille interaktions-pause, (2b) hvorefter han hurtigt vender tilbage til a-motivet.

(3a) Karstens skæven til Helgas hænder tyder på en forventning om, at hun starter^A, (3b) men virker muligvis samtidig igangsættende, idet hun først løfter hånden efter hans slag^B. (4a) Som reaktion på afbrækket og det langsomme tempo øger Helga texturen musikalsk understreget ved markant spillegestik, (4b) der er en insisteren over hendes udtryk. (5a) Det lykkes hende at 'skubbe' tempoet lidt op, (5b) og som tidligere (f.eks. takt 40) bliver Karstens opmærksomhed vakt et øjeblik, (5c) da Helga 'løber' med ham.

Ad 1c; Helga er forbløffet, da hun ser sit ansigtsudtryk i langsom gengivelse og mener klart, at der er tale om en fejltolkning fra hendes side, ad 2b; og forbinder hans måde at skifte spillehånd på som en afværgen.

Ad 4a, b, c; Helga er enig i, at hun er insisterende og derfor spiller sekstendedele, men den markante spillegestik kan også skyldes koncentration om rytmen. Helga tilføjer, at hendes rolle på dette tidspunkt af forløbet med Karsten næsten altid var "at fastholde eller være rytmisk bund for Karsten", og at sekstendedelene i den forbindelse var en forholdsvis ny variation i interaktions-temaet (se nedenfor).

Karsten laver igen en grimasse og kniber øjnene i. Helga læner sig længere frem på trommen, og hendes ansigt lyser lidt op. I slutningen af takt 58 forskydes pulsen lidt, Karsten kniber ansigtet helt sammen, og efter endnu et slag stopper han med at spille, mens han med en knyttet hånd 'rører rundt i gryden' (på trommeskrindet!). Helga stopper ligeledes, afventende.

Episode; Helga fastholder - Karsten virker skiftevis lyttende og fjern (takt 60-63)

Efter afbrækket går Karsten igang med a-motivet igen, og Helga smiler bredt. I starten kniber han stadig ansigtet sammen, men efter første takt slapper han af i ansigtet. Helga laver igen sekstendedels-variationer, denne gang også i starten af b-motivet. Hun ligger igen fremme på slaget (Karsten 'trækker' tempoet en smule), og læner sig lidt fremad mod ham. Imens kigger Karsten opad, munden er åben og ansigtet slapt (blødt). Han vipper hovedet lidt, og hen imod slutningen af episoden lægger han det på skrå.

Episode; Karsten ændrer betoningen i a-motivet (takt 64-71)

Karsten kigger opad med hovedet på skrå (takt 63), og efter to taktslag i den følgende takt vipper han hovedet til den anden side og skifter spillehånd. Han glemmer øjensynligt, hvor han er i a-motivets forløb og starter forfra (takt 65). Helga tøver lidt og spiller derefter kun fjerdedele. Derefter retter han hovedet op, starter et lille accelerando

(6a) Umiddelbart virker Karstens grimasse som en afværgen, (6b) men samtidig holder han tempoet oppe og virker derfor ikke uopmærksom på musikken. (7) Helgas antydede smil er sandsynligvis en reaktion på det lille fælles 'løb'. (8) Med røre-bevægelsen stopper Karsten dog samspillet.

Kommentar. Som det fremgår i episoden ovenfor kan Karstens sammenknebne ansigt skyldes nystagmus. Den markante sammenkneben ses dog kun i forbindelse med disse to episoder. Hvad der er årsag og virkning er svært at afgøre, men set i sammenhængen virker grimasserne som en afværgen fra Karstens side.

(1) Helga smiler, da Karsten starter med at spille igen^{A+B}, (2) hendes udtryk er her mere fastholdende end insisterende - hun læner sig mindre frem og varierer i stedet rytmen. Karsten ansigtsudtryk kan tolkes ret forskelligt, (3a) umiddelbart ser han ud til at lytte og altså at være nærværende overfor Helgas variationer^A, ligesom han nogenlunde holder tempoet. (3b) Samtidig kan hans ansigtsudtryk også opfattes som lettere fraværende, især til sidst, hvor han lægger hovedet på skrå.

(1a) Karsten virker på den ene side lidt fjern på grund af hovedbevægelserne, og fordi han mister fornemmelsen af a-motivets forløb i forbindelse med håndskift (hvilket kun sker denne ene gang). (1b) På den anden side er det også muligt, at han lytter til Helgas sekstendedele og derfor mister orienteringen. I sig selv har a,-motivet et kraftigere

Ad 6a og 8; Helga opfatter Karsten som meget fjern her, og *ud fra sammenhængen* tror hun ikke at det sammenknebne ansigt har med nystagmus at gøre.

Ad 3a; "Karsten ser meget åben ud her, og jeg ville ikke have lavet så *forskellige* sekstendedels-variationer, hvis ikke jeg havde været sikker på, at han blev ved med at spille a-motivet"^{A+B}.

På optagelsestidspunktet blev Helga meget optaget af klavervekvensen, fordi hun dér for første gang oplevede, at hun et øjeblik kunne improvisere, mens Karsten holdt sin rytme. Det er først ved gensyn på grund af deltagerperspektivet, at hun bliver opmærksom på, at der er en ansats til den 'nye' samspilsform allerede i denne sekvens.

og i løbet af takt 66-67 ændres betoningen i a-motivet, så a₁-motivet træder frem. I takt 67 øger Karsten tempoet yderligere men fastholder så samme tempo frem til takt 70. Helga nikker i takt til accelerandoet og smiler let.

Midt i takt 68 kigger Karsten ned på sin venstre hånd, der ligger og hopper på det vibrerende trommeskind, og i takt 70 sætter han tempoet ned for til sidst at sætte lillefinger-spidsen ned mod trommeskindet i takt 71.

Episode; Karstens solo 2 - Helga imiterer Karstens spil (takt 72-75)

Efter den lille afbrydelse går Karsten igang igen og sætter tempoet markant op, men bryder hurtigt af og spiller i stedet en gruppering af seks slag (c-motiv) efterfulgt af en kort pause. Han gentager motivet og smiler. Helga tøver, følger ham alvorligt og falder ind i rytmen tredje gang, hvorefter han stopper.

PAUSE (ca. 21 sekunder)

Episode; Karsten afbryder spillet (05:06-13)

Karsten lægger sig ned over trommen med overkroppen; armene er strakt fremad, hænderne ligger ovenpå hinanden og hovedet hviler imellem armene med ansigtet nedad mod skindet. Helga smiler let og stryger trommeskindet med flade hænder i en stor cirkelbevægelse udenom Karstens hænder. Imens synger hun: "*Så holder vi en pause*".

Episode; gensidigt gestisk samspil - Karsten imiterer Helgas strygebevægelse (05:13-22)

Karsten løfter hovedet lidt og kigger på sine hænder. I cirkelbevægelsen er Helgas hænder ud for hans (på hver sin side), og ligeledes med håndfladerne mod skindet spreder Karsten armene, så deres hænder bevæger sig parallelt fra midten af trommen og udefter. Han følger sin ene hånd med øjnene. Da de ikke kan sprede armene mere, begynder

drive fremad end a-motivet (2a) og opstår sandsynligvis i forbindelse med accelerandoet (det dukker også op i klaversekvensen en session senere). Musikken har her en sammenhængende karakter, (2b) hvilket tyder på en øget opmærksomhed på den fra Karstens side, jævnfør tolkning 1b. (3) Helgas smil hænger sandsynligvis sammen med den sammenhængende kvalitet^{A+B}.

(4a) Karsten 'afbryder' dog samspillet (4b) og/eller hans opmærksomhed bliver fanget af skindets vibrationer.

(1a) Karsten ser ud til at blive optaget af sin rytme-variant^A (1b) og virker således tilstedeværende i forhold til musikken. (2) Derimod stopper han prompte med at spille, da Helga imiterer hans rytme.

Karstens afbrydelse er langt kraftigere end de forrige, han skjuler ansigtet, 'optager' trommen fysisk (1) og tager en pause fra interaktionen med Helga. (2a) Helgas lille sang, kommenterer situationen uden at kræve svar, (2b) og indfører en vis blidhed, der ikke har været tilstede før i sekvensen.

(1a) Samspillet omkring hænderne er intenst, (1b) Karsten stryger trommeskindet på samme måde som Helga (en form for imitation), og (1c) selvom han tilsyneladende 'skubber' Helga væk (hun trækker selv sine hænder til sig), så sker det *langsomt, glidende og opmærksomt*, (1d) hvilket på én gang giver samspillet en afgrænsende, forsigtigt

Ad 2b; Helgas umiddelbare reaktion ved gensynet var, at hun skulle have undladt at synge og stryge skindet, så Karsten havde fået en pause. Men samtidig finder hun det, der efterfølgende foregår mellem dem, spændende og meget intenst^A.

Ad 1c; Helga trækker selv hænderne tilbage, men fordi Karsten viser, at han vil have det.

Helga at samle sine arme igen, stadig med håndfladerne mod skindet. Karsten følger bevægelsen med sine fingersidser placeret ud for hendes, og da de er nået ind foran hans ansigt, begynder han i samme glidende bevægelse at strække armene og derved langsomt 'skubbe' Helgas hænder væk fra sig og tilbage til hendes trommehalvdel.

Episode; Karsten genstarter a-motivet (05:22-takt 76)

Med armene strakt ud foran sig og håndfladerne på skindet vender Karsten håndfladerne opad i en vippebevægelse omkring håndkanten. Det skaber en lille lyd på trommen, som Helga gentager. Så giver Karsten trommen et kraftigt dask, sætter sig op og går igang med at spille a-motivet igen.

MUSIKDEL EFTER PAUSEN

Episode; Karsten virker fjern - Helga insisterer (takt 78-88)

Efter en genstart med a-motivet i *a tempo*, lægger Karsten hovedet skråt bagover i takt 78. I den følgende takt underdeler Helga fjerdedele, Karsten laver et kraftigt ritardando i slutningen af takten, og de kommer ud af trit. I takt 80 lader han hånden hvile på skindet, løfter den, men lægger den slapt ned igen. Samtidig fortsætter Helga, smiler flygtigt, og Karsten fortsætter med a-motivet i næste takt.

Tempoet er dog meget langsomt, Karsten lægger hovedet på skrå, hvilket Helga følger ved selv at lægge hovedet på skrå. Hun spiller kraftigt, bruger hænderne skiftevis og underdeler fjerdedelene. I løbet af takt 82-83 stiger tempoet, og hendes alvorlige mine afløses af et antydet smil, og hun begynder at spille sekstendedele.

Men så, i takt 86, laver Karsten et ritardando og lægger samtidig hovedet ned til den anden side. Ritardandoet forstærkes yderligere i takt 88, hvor han slår de tre sidste slag i a-motivet skiftevis med bøjede fingre (-spidser) og flad hånd.

Episode; det gamle interaktions-tema (takt 89-91)

På det første slag i 'takt' 89 fører Karsten langsomt de strakte finger-

spørgende og tæt kvalitet^{A+B}. (1e) Det, der startede som en afbrydelse af kontakten mellem dem, (1f) bliver her et *kort gensidigt socialt samspil af en vis (affektiv) intensitet*.

(1a) Det er uvist, om Karstens håndbevægelser signalerer noget (f.eks. "Hvad nu?"). (1b) I samspillet kommer de dog til at fungere 'spørgende' (tur-givende), (2a) fordi Helga 'svarer' dem ved at gentage lyden, (2b) hvorved hun sender 'bolden' tilbage til Karsten, (3) som vender tilbage til det velkendte a-motiv (tur-tagning)^B.

Efter en energisk start (1) bliver Karsten snart lidt uopmærksom på samspillet, (han lægger hovedet bagover), (2) hvilket får Helga til at spille ottendedele^A.

(3a) Helga forsøger at fange Karstens opmærksomhed ved at lægge hovedet på skrå til samme side som ham, (3b) men i modsætning til tidligere i sekvensen sker det ikke synkront med Karstens bevægelse, (3c) hvilket viser en vis (gensidig) afmatning (3d) med et mindre glidende og afstemt samspil til følge. (4) Med volumen og underdelinger af rytmen formår Helga dog at 'skubbe' tempoet op, (5) men Karsten virker ikke på noget tidspunkt opildnet eller ivrig, (6) og afbryder samspillet med ritardando og taktil leg med vibrationerne.

Kommentar: Det var allerede i forbindelse med præsentationen af

Ad 4; "Det er sejt, men 'toget' kommer langsomt igang igen! Og mit ansigt mildner lidt, da det ser ud til at lykkes."

Ad 2c-d; Helga er ret sikker på, at Karsten

spidser ned mod det vibrerende trommeskind. Han ser imens ned på skindet, men derefter over mod Helgas hænder eller trommehalvdel. Han slår igen skindet 'an', gentager bevægelsen og ser igen hen mod Helgas hænder, der hænger (venter) i luften. Da han slår tredje gang (1. slag i 'takt' 90), læner Helga sig hurtigt fremad og slår et slag ovre på hans trommehalvdel. Imens hænger *hans* hånd i luften. Karsten slår igen, og Helgas slag kommer lige efter. Dette gentager sig, hvorefter tempoet skyder i vejret, Karsten retter sig op med en mundbevægelse (et udbrud?) og spiller med (endnu) større armbevægelser. I den følgende takt genkendes forholdet mellem a-, b-motiverne i en lidt punkteret udgave. Samtidig læner Karsten sig først bagover, så forover, hvorefter han afbryder samspillet ved at læne sig ned over trommen.

Episode; Karsten afslutter sekvensen (takt 93 - 100)

Karsten kradser på trommeskindet, hvorefter han hviler hovedet på den ene arm, mens han klapper nogle ottendedels-rytmer. Karakteren er amorf, tempoet højt, men c-motivet kan genkendes. Helga stryger skindet i starten, men stopper så og venter.

I det jeg har kaldt takt 98, sætter Karsten sig op igen, spiller a-motivet. Helga falder ind, men allerede efter de første to fjerdedele begynder han at spille med tommelfinger-rodnen, og hun stopper igen. Så kører Karsten tommel-rodnen over skindet, mens han kigger skråt opad. Han går igang igen, og Helga falder ind med b-motivet. Efter 1 ½ takt rejser Karsten sig og går hen til klangkassen.

interaktions-temaerne for terapeuterne samlet, at Helga fortalte mig, at denne interaktions-variant var deres første interaktions-tema, hvorfra det andet har udviklet sig (afsnit 6.3.1).

Tolkninger: Ovenpå den forrige episode (1) virker Karsten pludselig mere opmærksom på samspillet ved at se hen mod Helgas hænder^B. (2a) Da han slår det første slag i takt 90, *undlader* han efterfølgende at lave fingerbevægelsen (2b) men lader sin hånd hænge i luften som Helgas gjorde. (2c) Det ser ud til, at Karsten forventer Helgas handling^A, (2d) og muligvis inviterer til den på sin egen 'private' facon, (2e) hvilket i så fald kan opfattes som en tur-givning^B. (3) Deres spil vækker Karstens umiddelbare begejstring, (4) men han lukker hurtigt af og afbryder samspillet på samme måde som i pause-episoden.

(1) Karsten virker uengageret, men gentager dog c-motivet fra tidligere, (2) hvilket tyder på, at han husker det (har gestaltet det). Ligesom sidst spiller han motivet i en situation, (3) hvor han fjerner sig fra samspillet med Helga.

Kommentar: Sidste del efter pausen sætter Karstens deltagelse i resten af sekvensen i perspektiv og giver et indtryk af, hvor 'sprødt' samspillet er, så snart Karstens og dermed Helgas engagement daler.

med det første slag i takt 90 *tager initiativ til det gamle interaktions-tema*^B, fordi det netop var på dén måde, han plejede at starte det (et markant slag efterfulgt af en pause). Grunden til, at han tager dette initiativ, kan samtidig skyldes, at hendes hånd hænger i luften (genkendelse)^A.

9.2.1 Helgas^T deltagerperspektiv

Som forventet gav Helgas perspektiv oplysninger om Karsten, om deres fælles interaktions-historie og om Helgas indre bevæggrunde, som man ikke kan observere sig frem til. Omvendt gav mine analyser Helga en del informationer og sammenhænge, hun ikke havde bemærket før.

Således havde Helga ikke før bemærket Karstens umiddelbare reaktion på hendes non-verbale signaler i starten af sekvensen, hvor hun tæller til optagelse, ligesom hun ikke selv var klar over synkroniciteten i sine imitationer af Karstens ansigtsudtryk. Endvidere havde hun ikke set den mulige sammenhæng mellem hans forskelligartede fingerbevægelser og en fascination af den taktile fornemmelse af trommeskindets vibration - en tolkning, der har rod i autisme- og musikterapilitteraturen, jævnfør afsnit 4.2.3. Endelig kom det bag på Helga, at Karsten allerede på dette tidspunkt var i stand til at fastholde a-motivet, når hun spillede sekstendedelsvariationer - et samspil hun betegner som en tidlig udløber af det senere interaktions-tema, hvor de skiftes til at spille et motiv (jævnfør afsnit 6.3.2). Ikke overraskende var det altså især på det *visuelle område*, at analysen gav Helga en viden og nogle perspektiver, hun ikke havde på forhånd, mens det på det *musikalske område* snarere var tidsperspektivet, der undrede hende (hvilket jeg vender tilbage til).

Med udgangspunkt i sin interaktions-historie med Karsten kunne Helga udpege 'det gamle interaktions-tema' som sådan. Således havde jeg ikke opdaget det væsentlige i, at Karsten holdt hånden i luften og ventede med at slå (i takt 89), endsige at det kunne opfattes som et initiativ til noget velkendt, mens Helga derimod har set ham gøre det mange gange før. Denne sammenhæng kan naturligvis kun opfattes gennem kendskab til hele forløbet, hvilket deltagerperspektivet kan give som alternativ til videoanalyser af hele forløbet.

Endvidere havde jeg ikke observeret (endsige transskriberet), at Helga fjerner hænderne fra trommen i takt 18, mens Helga fortæller, at hun bevidst fjerner dem for at vise Karsten, "at trommen er hans". Ifølge Helga er det derfor, at han efterfølgende læner sig frem og spiller midt på trommen. Ved gennemsyn af sekvensen kan denne erfaring/tolkning hverken af- eller bekræftes af *et mønster*. Dels læner han sig ikke frem, hver gang Helga fjerner hænderne fra trommekanten, og dels spiller han fremadbøjet over trommen samtidig med Helga et par steder. Omvendt viser analysen, at Karsten generelt er ret opmærksom på Helgas hænder, hvilket tages op i den vertikale analyse.

Ud fra mine analyser af samspillet *kom det bag på mig*, at Helga ikke opfattede a-motivet som mere konsolideret, end det var tilfældet, jævnfør hendes overraskelse over, at Karsten evnede at fastholde a-motivet, mens hun spillede sekstendedele. Der kan naturligvis være tale om en erindringsforskydning, jævnfør de to år mellem optagelser og tidspunkt for deltagerinterview. Men optagelserne af de to andre sessioner på samme tidspunkt (jeg optog 3-4 sessioner i træk, jævnfør afsnit 5.3.2) viser, at Karsten dér ikke er nær så vedholdende med at spille a-motivet som i den foreliggende sekvens, og at Helga ikke på noget tidspunkt spiller sekstendedele samtidig med, at Karsten spiller a-motivet. I dét perspektiv er den udvalgte sekvens altså lidt forud for 'sin tid', hvilket perspektiverer nogle af Helgas

reaktioner i samspillet.

På grund af de mange gange Karsten pludselig afbryder spillet, havde jeg på forhånd regnet med, at det lå latent i Helga, at selv små signaler fra Karsten kunne betyde, at han var på vej væk fra samspillet. Deltagerperspektivet viser, at det prægede Helga mere, end jeg havde regnet med, navnlig i starten af sekvensen. Før det begejstrede udbrud i takt 6-11, før hun begynder at synge (takt 15) og i starten af Karstens første solo (takt 32-38), kan Helga således se en opmærksomhed hos sig selv på, om han er ved at afbryde og på vej væk.

Det pudsige ved solo-episoden er i øvrigt, at Helgas syn på situationen ændrede sig med observatørrollen. *I situationen* var hun (i starten) på vagt, fordi Karsten umiddelbart før havde været forholdsvis fjern i form af et 'slapt' slag, kiggen bagud og temponedsættelse. Da hun derimod *genser situationen*, det vil sige kender udfaldet, ser hun Karstens solo som en kreativ proces, hvor han former et motiv og bagefter præsenterer det som solist. Dette anskueliggør tydeligt forskellen mellem at *være* i det urolige felt med Karsten til forskel fra at *observere* det, fordi man her kan slippe handlingsperspektivet og dermed tanker om, hvad der skal gøres (se i øvrigt afsnit 5.5.4).

Det skal dog understreges, at Helgas observatør-perspektiv er præget af min analyse af situationen. Det kan givetvis være svært at modstå en forskers 'ekspertsyn' efter lang tids analyse, jævnfør min undren over den manglende påpegning af denne problemstilling i den kvalitative forskningslitteratur, afsnit 5.6.6. Omvendt gjorde Helga mig opmærksom på, at det kun var på grund af den horisontale analyse, at deltager-interview'et blev så fokuseret: Uden analysen "ville det bare være en samtale på hverdagsniveau, hvor jeg ville have gengivet det, jeg regnede med skete, og ikke som her fokuseret på videoptagelserne og din transskription og beskrivelse af, hvad der rent faktisk sker".

9.3 Vertikal analyse

I det følgende sammenholder jeg episoder og hændelser vertikalt med henblik på at afgrænse og beskrive mønstre i den udvalgte sekvens samt at perspektivere det fundne i forhold til relevante emner fra henholdsvis spædbarns-, autisme- og musikterapi-forskningen, gennemgået i del I.

Musikken er i centrum i starten af analysen, hvorefter spillegestik, blik, ansigtsudtryk osv. gradvist inddrages (hovedafsnit 9.3.1). Herefter følger en opridsning af episoder, der vidner om et forventningsaspekt (afsnit 9.3.2), efterfulgt af en gennemgang af handlinger, cues og affektive reaktioner, der sikrer sekvensens fortsættelse (afsnit 9.3.3). Kapitlet afsluttes med en gennemgang af emnet i lyset af analysen, herunder en opsummering af de fundne interaktionsmønstre (afsnit 9.4).

9.3.1 Interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale

9.3.1.1 Karstens motivvarianter

Interaktions-temaer, som jeg definerer dem, består af en musikalsk grundfigur, der gentages og varieres, afhængig af barnets evne til variation, jævnfør afsnit 6.2. Som det fremgår af transskriptionen

og den horisontale analyse, er Karsten meget vedholdende i forhold til at spille a-motivet i den udvalgte sekvens.

Generelt har et barn med typisk autisme i den svære ende af spektret yderst svært ved forandringer, hvorfor dets udtryk ofte forekommer rigidt. I den forbindelse pointerer autismedforskerne Epstein et al. (1985), at det ikke er *indholdet* af barnets ytring, der afgør, om der er tale om en stereotypi, idet en i øvrigt rigid handling kan have en *social funktion* i forhold til omgivelserne (se afsnit 4.5.1). Omsat til Karstens spil er det centrale spørgsmål derfor, om han afskærer sig fra interaktionen med sit spil, eller om han interagerer med musikken og/eller musikterapeuten. Som det fremgår af diskussionen af Helgas deltagerperspektiv, afsnit 9.2.1, opfatter Helga det som et fremskridt, at Karsten kan fastholde sit a-motiv, mens hun spiller sekstendedelsvariationer, så her har det gentagne motiv altså en musikalsk-social funktion i forhold til samspillet, jævnfør Epstein et al.'s pointe. Omvendt er egentlige variationer naturligvis kærkomne, og både for a-motiverne og for disse variationer kan der være tale om henholdsvis øget eller vigende opmærksomhed på musikken og/eller samspillet, hvilket må vurderes ud fra sammenhængen og/eller mønstre i materialet.

De rytmiske variationer, Karsten laver i den udvalgte sekvens, fremgår af motivanalysen placeret horisontalt under transskriptionen. (Motivnøglen i afsnittet inden transskriptionen giver en samlet oversigt.) I alt er der fire motiviske variationer i Karstens spil, og de optræder med *forskellig* grad af (synlig) involvering, jævnfør oversigt 9.1. (I forbindelse med sit begejstrede udbrud i takt 11 spiller Karsten 'så-hurtigt-som-muligt', hvilket naturligvis giver en form for rytmisk variation i forhold til a-motivet men ikke udgør et egentlig motiv eller motivvariant, jævnfør kommentar til lignende spil hos Mathias, se afsnit 6.4.2).

<p>takt 34, 45 (Karstens solo 1, Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 2)</p>	<p>a'-motiv; lidt af en tilsnigelse som variant, idet den kun optræder i en 'takt' ad gangen og hver gang med en amorf karakter på grund af accelerando. a'-motivet dukker op i to situationer, begge gange virker Karsten begejstret. Første gang fortsætter han med a"-motivet, anden gang opstår a'-motivet (sandyndeligvis) som en reaktion på, at Helga imiterer/afstemmer sig ham.</p>
<p>takt 35-37 (Karstens solo 1)</p>	<p>a"-motiv; mindre amorf karakter end a'-motivet og gentages desuden tre gange efter hinanden. Karsten laver samtidig kraftige "audi"-jodlelyde i omtrentligt det dobbelte tempo. a"-motivet dukker frem i en situation, hvor Karsten virker begejstret og efterhånden opmærksom på Helga (ender i episoden; tur-givning)</p>
<p>takt 66-70 (Karsten ændrer betoningen i a-motivet)</p>	<p>a₁-motiv; spilles 4-5 gange i træk med jævn pulsfornemmelse (accelerando i starten). Karsten gentager endvidere variationen i klaversekvensen. a₁-motivet dukker op, efter Karsten har 'mistet' orienteringen i a-motivet i forbindelse med håndskift eller Helgas sekstendedels-variationer. Han er muligvis opmærksom på rytmen i starten, men bliver så tilsyneladende optaget af trommeskindets vibrationer.</p>

takt 73-75, 93-96 (Karstens solo 2, Karsten afslutter sekven- sen)	c-motiv ; første gang spilles det tre gange i træk, anden gang genkendes det tre gange i løbet af 4 'takter' (amorf karakter). c-motivet optræder begge gange i forbindelse med, at Karsten lægger overkroppen ned over trommen og derved afbryder samspillet med Helga. Første gang virker han opmærksom på rytmen, anden gang forekommer den mere tilfældigt (amorf karakter).
---	--

Oversigt 9.1 Vurdering af Karstens engagement i forbindelse med hans motiviske variationer

De første to a-varianter optræder i forbindelse med synlig begejstring hos Karsten, hvor han også virker (eller bliver) relativt opmærksom på Helga. I forhold til den musikalske sammenhæng er karakteren af a"-motivet amorf, men isoleret set giver Karstens gentagelser af motivet indtryk af, at han vitterlig *former* en rytmefigur. Det sidste sandsynliggøres af, at han retter sig op og ser i retning af Helga eller lidt op over hende, idet han gentager a"-motivet anden gang. Efter endnu en gentagelse, der ender i en 'eftersætning', slår han et af slagene midt på trommen, hvilket Helga umiddelbart opfatter som en invitation (tur-givning) til at spille med igen.

a₁-motivet dukker op på et tidspunkt, hvor Karsten skiftevis har virket fjern og dog lyttende til Helgas sekstendedelsvariationer. Den ændrede betoning af a-rytmen opstår i forbindelse med et *jævnt stigende* accelerando og har et *drive* fremad, som a-motivet ikke besidder. Den sammenhængende karakter i musikken kan hænge sammen med, at Helga følger Karstens spil med fjerdedele (pulsslæg), hvorved hun lægger en temporal stabil 'bund' for hans spil. Samtidig kan det tolkes som et resultat af, at Karstens opmærksomhed omkring musikken er vakt, selvom han tilsyneladende hurtigt mister interessen igen til fordel for trommeskindets vibrationer.

a₁-motivet genopstår spontant i klaversekvensen (den følgende session), hvor det spilles *unisont* af Karsten og Helga i et forløb over 10 takter, hvilket er længe for Karsten. I klaversekvensen virker Karsten således synligt opmærksom på musikken/samspillet, for da Helga forstærker motivets *drive* ved at spille ottendedelene og den følgende fjerdedel kraftigere end resten af rytmen, *forsøger Karsten at følge disse små dynamiske forløb*. Dette går ud over pulsformemmelsen, idet Karsten automatisk øger tempoet, når han skal spille kraftigere, hvilket må siges at være helt normalt for et ikke-musikalsk trænet barn (og voksen).

Den sidste rytmiske variation i Karstens spil er c-motivet, der begge gange, det forekommer, spilles i situationer, hvor Karsten afbryder samspillet med Helga. Den første gang virker han opmærksom på rytmen, men bryder af og lægger sig ned over trommen, da Helga imiterer den. Den anden gang har han allerede lagt sig ned over trommen, da han klapper nogle hurtige slag, der i starten har form som c-motivet, men bliver siden mere amorfe.

Samlet set fremstår Karstens variationer på én gang som kreative variationer i forhold til det gentagne a-motiv, men kan samtidig udgøre "en trussel for samspillet" (jævnfør Helgas deltagerperspektiv

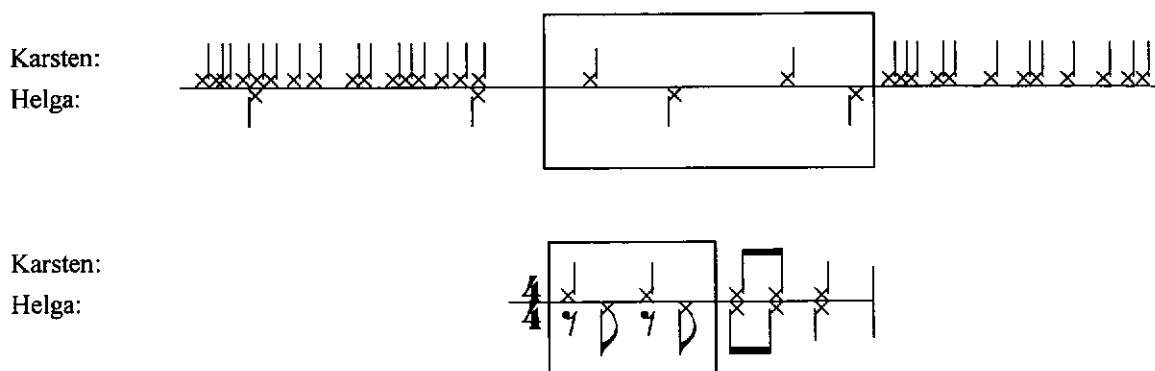
omkring Karstens første solo), fordi de opstår så abrupt og højst bliver gentaget fire gange i træk. Men selvom Karstens motivvarianter er få og ofte har en amorf karakter, kan man altså konstatere, at Karsten trods alt laver rytmiske variationer af a-motivet og altså ændrer de musikalske punktueringer, jævnfør afsnit 7.5.1.

9.3.1.2 Pulsfølelse og timing

En strukturel analyse som motivanalysen påviser kun få variationer i Karstens spil, men i praksis finder der mange 'variationer' sted, hvis man inddrager tempoændringer. Navnlig de pludselige tempoændringer medfører, at det et par steder kun er muligt at opfatte a-motivet som sådan, fordi man i forvejen har gestalten i ørerne. Hvorvidt Karsten reelt selv opfatter, at han spiller den samme rytmefigur, er naturligvis uvist, men ser man på sekvensen som helhed, *fastholder han en gestalt på 5 toner*, selvom slagenes indbyrdes forhold 'skrider' lidt som følge af, at han for eksempel 'trækker' eller 'løber' på ottendedelene. Desuden *fortsætter han ofte med et klart formet a-motiv* i den følgende takt. Trods mange skift i tempo og/eller spillehånd er det således kun i forbindelse med a₁-motivet (takt 64), at han (tilsyneladende) mister orienteringen i forhold til denne 5-toners gestalt. Idet de mindre tempoændringer kan skyldes manglende pulsfølelse hos Karsten, handler dette afsnit om de mindre 'ujævnheder' i tempoet, mens det følgende afsnit omhandler egentlige tempoændringer i sekvensen.

En mulig årsag til den ujævne puls kan være manglende sans for inter-timing i forhold til samspillet med Helga. Da inter-timing forudsætter intersubjektiv følelse for den anden person, er dette felt generelt problematisk for personer med typisk autisme, hvilket blandt andet kan gå ud over evnen til at indgå i en glidende tur-tagning med andre (se afsnit 3.4.3). Det er derfor sandsynligt, at Karsten har problemer med *inter-timing* i forhold til *Helgas* spil, men omvendt viser episoden med a₁-motivet, at han kan spille med en nogenlunde jævn puls (her spiller Helga fjerdedele).

En anden (eller parallel) mulighed er, at Karsten opfatter samspillet med Helga som handlingsbaseret tur-skift snarere end som en musikalsk gestaltning af en rytmisk figur. Som beskrevet i afsnit 6.3.1 bestod deres første interaktions-tema af korte samspils-øer med en enkel form for tur-tagning uden musikalsk puls, hvor handlingsaspektet '*min tur - din tur*' var i centrum (den øverste nodevignet, figur 9.2). Fra denne tidlige form udviklede interaktions-temaet sig til det, der ses på optagelsestidspunktet, hvor Helgas b-motiv fungerer som en udfyldningsrytme til Karstens (den nederste nodevignet, figur 9.2). Derfor er det muligt, at Karsten stadig opfatter starten af interaktions-temaet som en hurtig variation af det tidlige interaktions-tema i retning af: '*Min tur - din tur - min tur - din tur - og så tre hurtige slag samtidig*' (uanset hvordan Karsten 'tænker' det). Hvis dette er tilfældet, er den ujævne puls ganske enkelt et resultat af, at det for Karsten fænomenologisk set stadig er *handlingen* og ikke *en gentagen rytmefigur i forhold til en fornemmet puls*, der styrer hans slag. Der kan altså anlægges (1) en *musikalsk vinkel*, hvor man fokuserer på den manglende pulsfølelse, og (2) en *interaktionel vinkel*, hvor man fokuserer på tilstedeværelse af en form for tur-tagning.



Figur 9.2 Tur-tagning i Karsten og Helgas^T to første interaktions-temaer

På Helgas videooptagelse af deres samspil på trommen et år efter optagelsestidspunktet ses en tydelig tur-organisering, idet de skiftes til at spille et lille rytmisk motiv på trommen (se fig. 6.3 i afsnit 6.3.1). Her er der ingen fælles puls, men Karsten formår dels at afpasse sine ture's længde i forhold til Helgas og dels at variere de rytmiske motiver en smule. At både det ældre og det yngre interaktions-tema bygger på tur-skift tyder på, at det er noget Karsten kan finde ud af og holder fast i. I forhold til interaktions-temaets udviklingslinie kan perspektivet med starten af a- og b- motiverne som tur-skift snarere end som rytmiske figurer derfor give god mening. Pulsen er dog også ujævn, når Karsten og Helga spiller a-motivet unisont.

Den tredje mulighed er, at den ujævne puls (samt de egentlige tempoændringer) er udtryk for en afværgemekanisme hos Karsten. Flere steder i musikterapilitteraturen påpeges det således, at børn med autisme ofte laver afværgehandlinger, når de opdager en fælles puls, musikterapeutens imitation, afstemning osv. (Nordoff & Robbins 1977; Aigen 1998; Schumacher 1999).

I episoden med Helgas misforståelse af Karstens ansigtsudtryk (takt 52) opfatter både Helga og jeg Karstens gestik som *afværgende*, og tilsvarende kan nogle af tempoændringerne være udtryk for afværgen, men omvendt finder jeg det ikke sandsynligt, at enhver tempoændring nødvendigvis er en afværgen. Idet et barn med autisme har yderst svært ved at fornemme intersubjektivt fællesskab med andre (f.eks. gennem fælles følt puls), kan det tænkes, at barnet ganske enkelt *finder det sjovere* for eksempel at 'løbe fra' musikterapeutens *spil* end at spille i samme puls som *hende*, jævnfør autismeforskningens påvisning af, at børn med typisk autisme drages mod legetøj med (funktionelle) *effekter* snarere end af intersubjektiv leg (afsnit 3.4.1). Tempoændringer kan også skyldes, at barnet ganske enkelt *ikke kan fastholde opmærksomheden* om et musikalsk samspil med fælles puls, modsat børn med en mere udviklet intersubjektiv evne, der netop søger at opretholde et (musikalsk) fællesskab. I journalen beskrives Karsten som hyperaktiv (afsnit 6.3.1), hvilket gør ham særdeles letafledelig. For eksempel bliver hans opmærksomhed tilsyneladende meget let afledt af den taktile fornemmelse af trommeskindets vibrationer, jævnfør lignende beskrivelser af optagethed af musikinstrumenters

vibration, snurren osv. hos børn med autisme (se afsnit 4.2.3). Denne afledning afstedkommer ofte, at tempoet sættes ned eller musikken afbrydes helt, hvilket naturligvis kan optræde parallelt med egentlig afværgen fra Karstens side.

9.3.1.3 Tempoændringer

Der synes generelt at være en sammenhæng mellem henholdsvis accelerandi og ritardandi og graden af vitalitet eller nærvær fra Karstens side. Endvidere ses en tydelig sammenhæng mellem tempoændringerne og Karstens spillegestik og andre kropslige udtryk, hvorfor de er inddraget i den følgende analyse, jævnfør den holistiske indfaldsvinkel til kommunikation og interaktion, pointeret i afsnit 1.2.

9.3.1.3.1 Tempoændringer: Sænket arousal

Ritardandi (eller 'tempo ned' jævnfør transskriptionen) og ændrede anslag som for eksempel spil med fingerspidser eller håndkant optræder ofte på en måde, der tyder på mindre nærvær omkring musikken og/eller samspillet med Helga. I forbindelse med nogle ritardandi drejer Karsten for eksempel hovedet bagud eller kigger opad mod loftet (takt 23-25, 30-31, 78-79), vipper hovedet fra side til side (takt 82-87) og/eller laver en grimasse eller flakker med øjnene (takt 24-25, 52-53, 59-60). Ved at sammenligne situationer med ritardandi og ændret spillegestik (og kropsholdning), træder der et karakteristisk '*afbrydelses-mønster*' frem hos Karsten.

◆Karsten afbrudsmønster:

Karsten (a-motiv → ritardando, ændret spillegestik (håndstilling) og/eller grimasser → a-motiv, a tempo/accelerando)

Nogle gange virker det som en egentlig *afbrydelse* af spillet, uanset om dét er tilsigtet eller ej. Andre gange skaber ritardandoet eller håndstillingen 'uro' men forandrer ikke mere, end at musikken trods alt *fortsætter* (hvilket også rubriceres som et afbrydelses-mønster). Som netop beskrevet kan afbrydelserne skyldes, at Karstens opmærksomhed afledes på grund af skindets vibrationer, deres karakter er således ikke entydig, og et par steder synes de faktisk at forårsage *en øget samspilsintensitet* mellem Karsten og Helga. Således er der meget kort mellem tegn på engagement og ikke-engagement hos Karsten.

Oversigt 9.2 viser de steder i sekvensen, hvor Karstens afbrydelses-mønster optræder. Desuden fremgår det af oversigten, om jeg *skønner*, at det er Karsten selv, der starter igen, eller om spillet/tempoet kommer igang/øges på grund af Helga. Men man kan altså konstatere, AT han starter *igen* eller vender tilbage til *a tempo*, OG at han spiller a-motivet fremfor de amorfe slag.

Det fremgår af oversigten, at egentlige 'afbrydelser' bliver stadig mere hyppige mod slutningen af sekvensen (høje takttal). Når man ser på indholdet af afbrydelserne, får de desuden en stadig mere afværgende eller undgående karakter, for eksempel synligt ved at Karsten 'rører i gryden' med en knyttet næve (takt 59), stopper med at spille c-motivet, da Helga begynder at spille med (takt 75) eller

lægger sig ned over trommeskindet (takt 75-05:14, 92-97). Men samtidig starter Karsten jo med at spille a-motivet igen efter afbrydelserne, hvilket betyder, at sekvensen kan fortsætte.

	Uro; Karsten springer et slag over, laver et mindre ritardando (ell. over længere tid) eller ændrer spilleanslag.	Afbrydelse; Karsten afbryder musikken, laver kraftigt ritardando (over kort tid) eller ændrer spilleanslag.
Karsten starter selv igen; spiller a-motiv, laver almindelig anslog og/eller sætter tempoet op igen.	(takt 2-3), takt 7-8, takt 22-23	takt 12-13, takt 24-26, takt 52-54 →, takt 59-60, takt 70-72, takt 75-05:14 (pausen), takt 79-81 →, takt 88-90 →, takt 92-93, takt 97-98, takt 98-99
Helgas indflydelse får Karsten igang igen.	takt 42-44 (og igen 48-50)	takt 29-32/33, → takt 55-56, → takt 82-83, → takt 90-91

Oversigt 9.2 Karstens afbrydelses-mønster

Forklaring på fed skrift og pile:

Takterne markeret med **fed** skrift henviser til steder, hvor Helga *begynder* at spille b-motivet eller dets varianter som følge af Karstens spil.

Pilene → henviser til, at Karsten spiller videre efter en afbrydelse, *hvorefter* Helga får tempoet op igen, hvilket fremgår af nederste højre hjørne.

Svarende til Karstens afbrydelses-mønster er der et mønster i Helgas reaktioner på det. Som det fremgår af oversigten, begynder Helga således ofte at spille b-motivet (eller dets varianter), når hun ønsker at 'skubbe' tempoet i vejret på grund af ritardando og lav intensitet i Karstens spil. (Et enkelt sted, takt 48, bruges b-motivet dog til at stabilisere tempoet, fordi Karsten 'løber' lidt). Til at øge Karstens opmærksomhed er såvel *tættere musikalsk tekstur* (efterslag) som *tur-skift* velegnet, således har b-motivet både en 'musikalsk' og en 'interaktionel' funktion (jævnfør forrige afsnit om puls og timing). Ud over at spille b-motivet begynder Helga at bruge begge hænder (takt 31-33, 55-59, 60-63, 82-fremad) og/eller læne sig frem og spille over mod Karsten (takt 49, 55-59, 62-63, 90-91), ligesom flere af episoderne er præget af et alvorligt ansigtsudtryk (takt 49, 53-57, 59-60, 70-71, 81-83). Disse reaktioner ses navnlig i forhold til langsomt tempo, mens Helga generelt forholder sig afventende, når Karsten stopper med at spille, fører fingerspidserne ned til skindet osv.

♣ Helgas reaktionsmønster (A) på Karstens afbrydelses-mønster:

Karsten (afbrydelse) → Helga (b-motiv, begge hænder, læner sig fremad, alvorlig og/eller afventende)

Det kræver en kommentar, at jeg opfatter ritardandi men ikke accelerandi som afbrydelser, idet det fremgår af Helgas beskrivelse af interaktions-temaets historie, at de første 1-til-1 dialoger opstod som

små *samspils-øer* i Karstens "kaotiske spil" (afsnit 6.3.1). I det lys kan episoderne med det begejstrede udbrud (takt 9-11) og Karstens solo 1 (takt 34-38) ses som en reminiscens af dette kaotiske spil og altså som en afbrydelse. Af Helgas deltagerperspektiv i forbindelse med Karstens solo fremgår det da også, at hun mener, at hun i starten af soloen opfattede Karstens spil som en "mulig trussel" mod samspillet (selvom hun på afstand opfatter spillet mere kreativt).

Når jeg ikke opfatter udbrud, *accelerandi* og amorf-kaotisk spil som en del af det netop skitserede mønster, skyldes det *den markante vitalitet* (ivrighed og begejstring) i Karstens udtryk i disse situationer, modsat den nedsatte arousal eller opmærksomhed om spillet, som er en del af det beskrevne afbrydelses-mønster. Når man endvidere iagttager *Helgas typiske reaktion* i forbindelse med Karstens ivrige udbrud, *accelerandi* osv., har denne en anden affektiv karakter sammenlignet med hendes typiske reaktionsmønster i forbindelse med Karstens afbrydelses-mønster. For eksempel smiler hun let under Karstens første solo, hvilket hun netop ikke gør i forbindelse med afbruds-mønstret. (Dette modsiger ikke, at Karstens ivrige spil kan være yderst svært at matche og i det flygtige nu derfor kan opleves som en 'trussel' for spillets fortsættelse.)

9.3.1.3.2 Tempoændringer: Øget arousal

Generelt optræder *accelerandi* (eller 'tempo op' jævnfør transskriptionen) *enten* i forbindelse med at Karsten retter sig op og bliver ivrig eller efter et *ritardando/afbrydelse*, hvor Helga 'skubber på' for at få tempoet op. Hvor de første *accelerandi* er på *Karstens initiativ* og har karakter af spontan vitalitet (begejstring), er de sidste forbundet med situationer, hvor Karsten har 'afbrudt' eller været fjern i forhold til spillet, og hvor *Helga intervenserer*, for eksempel med b-motivet som beskrevet i forrige afsnit. Disse interventioner kan dog i sig selv skabe en kort begejstring i Karstens spil. I dette afsnit koncentrerer jeg mig om de 'ivrige' *accelerandi* samt situationer, der vidner om øget arousal hos Karsten, jævnfør oversigt 9.3.

	Begejstring; Karsten laver <i>accelerando</i> , spiller med større armbevægelse eller kommer med et udbrud.	Opmærksomhed; Karsten laver mindre <i>accelerando</i> eller virker lyttende.
Ukendte årsager eller på grund af kameraet.	takt 9-11, takt 33*-38,	takt 66-69*, takt 72-75
Helgas indflydelse spiller ind.	takt 19-20, takt 44-45, takt 50-51, takt 90-91	takt 16-18, (takt 55-57), (takt 61-63), tid 05:14-25, (takt 84-85)

Oversigt 9.3 Karstens begejstrings-mønster

Forklaring på fed skrift og pile:

Takter med stjerne* henviser til, at Helgas indflydelse muligvis også spiller ind her.

Takter i (parentes) henviser til, at Karstens ansigtsudtryk samtidig kan opfattes som fjernt.

Episoder med øget begejstring optræder ofte sammen med *accelerandi* eller hurtige amorfe slag samt bestemte former for spillegestik samt stemmelyde, der tilsammen danner et '*begejstrings-mønster*'. Således retter Karsten sig op (takt 90) og/eller spiller med store armbevægelser (takt 10-11, 19-20, 33-38, 45, 50-51, 90-91), eventuelt ind mod trommens midte (takt 19-20, 38), eller omvendt som et 'udbrud', hvor han læner sig ned over trommen (takt 11, 34-35, 44-45) og spiller 'så-hurtigt-som-muligt' (takt 11, 34). Foruden markant spillegestik er der flere steder samtidigt stemmeudbrud, sang eller mundbevægelser (takt 11, 19, 34-38, 44, 90).

◆Karstens begejstrings-mønster:

Karsten (a-motiv → *accelerando*, hurtige amorfe slag, sang/mundbev., store armbevægelser, ind mod trommens midte og/eller bøjet ned over den → a-motiv)

Helgas reaktionsmønster på Karstens begejstrings-mønster er ofte markant anderledes end hendes reaktionsmønster på hans afbrydelses-mønster. Hun smiler (takt 9-11, 34-35, 44-46, 51, 68-69), nikker (takt 38, 66-70) og imiterer umiddelbart hans spil/spillegestik eller mundbevægelser (takt 10-11, 16-19, 36) men opgiver at spille med et enkelt sted (takt 34-38).

◆Helgas reaktionsmønster (B) på Karstens begejstrings-mønster:

Karsten (begejstret) → Helga (smil, nik, visuel og auditiv imitation og/eller stopper spil)

I oversigt 9.3 er også medtaget episoder, hvor Karstens udtryk kan *tolkes* som en øget *opmærksomhed* mod musikken og/eller samspelet, uden der samtidig er synlige tegn på begejstring (højre kolonne). Dette gælder for episoden, hvor Helga begynder at synge (takt 16-18 - ender i en mindre begejstring i takt 19-20), episoden med a₁-motivet (takt 66-69), Karstens anden solo (takt 72-74), episoder hvor Helga spiller sekstendedele (takt 55-57, 61-63 og 84-85) samt det gestiske samspil mellem dem i 'pausen'. I flere af disse episoder er det svært at afgøre, om Karsten reelt er opmærksom eller snarere fjerner sig lidt. At han ser fjern ud kan jo både skyldes, at han lytter, eller at han netop ikke lytter! Omvendt er det værd at huske på Yirmiya et al.'s (1989) påvisning af, at børn med autisme ofte viser neutrale affektive reaktioner i forbindelse med leg, hvilket omgivelserne har en tendens til at opfatte som udtryk for ligegyldighed (afsnit 3.4.2). I de nævnte episoder er det således karakteristisk, at Karsten *ikke* laver sine afbrydelser midtvejs, samt at der hver gang sker en *musikalsk ændring* (eventuelt noget helt nyt), hvilket taler for en vis opmærksomhed fra Karstens side, ligesom Helga virker opmærksom i disse episoder.

◆Opmærksomheds-mønster:

Karsten/Helga (musikalske forandringer/strøg på trommen) → Karsten?/Helga (opmærksom)

Sammenholdt med Karstens afbrydelses-mønster, der optræder stadig oftere og mere udtalt i slutningen af sekvensen, ses de begejstrede udbrud mest i starten af sekvensen gradvist afløst af situationer med øget opmærksomhed (uden begejstring). Ofte optræder afbruds- og begejstrings-

mønstret dog så hurtigt efter hinanden, at de kan være svære at skelne fra hinanden, hvilket *i sig selv* besværliggør samspil med Karsten: De mange tempoændringer gør det svært at følge musikens temporale 'retning' (hurtigere eller langsommere) og det hyppige skift i arousalniveau gør det svært at afstemme sig Karstens vitalitetsudtryk. Disse hurtige skift svarer helt til autismeforskningens påvisning af såkaldte modsatrettede eller 'mixede' affektive udtryk hos børn med autisme, som gør disse børn så svære at 'læse' (se afsnit 3.4.2).

9.3.1.4 Karstens blik i retning af Helga^T

Det fremgår af de forrige afsnit, at tempo, spillegestik og kropsholdning er væsentlig i vurderingen af Karstens engagement, ligesom der er en markant sammenhæng mellem vitaliteten i hans udtryk og Helgas reaktion. Når han drejer sig væk fra trommen eller kigger vedvarende væk, kan det opfattes som et *symptom* på dalende interesse - det vil sige et såkaldt naturligt og ikke-konventionelt tegn, jævnfør afsnit 2.5.2. Når han omvendt med store bevægelser slår midt på trommen eller så-hurtigt-som-muligt, kan det både opfattes som et symptom eller, hvis det er kommunikativt intenderet, som et *indeksikalt tegn*.

Hvor Karstens kropsholdning og spillegestik er relativt nem at 'læse' i forhold til vitalitet og engagement, er hans ansigtsudtryk langt sværere at tyde ud fra sammenhængen, ligesom hans blik er flygtigt og flakkende, muligvis som følge af nystagmus. Meget tyder dog på, at netop Karstens blik spiller en vigtig rolle i situationer med øget samspilsintensitet mellem ham og Helga, så for at undersøge denne sammenhæng er samtlige steder, hvor det kan registreres, at Karsten ser i retning af Helga eller hendes hænder, samlet i oversigt 9.4. (På grund af af den flygtige kvalitet kan det kun konstateres, AT han ser i retning af Helgas ansigt eller hænder, ligesom det er muligt, at han skæver til Helga i flere situationer end de registrerede.)

takt 6-11 (Begejstret udbrud)	Karsten ser på kameraet/mig et par gange, smiler let, laver et <i>accelerando</i> og ser så smilende ned på Helgas hænder , umiddelbart inden han løfter armen højt og kaster sig ned over trommen med et begejstret stemmeudbrud. Helga <i>imiterer</i> smilende hans spil.
takt 12 (Helga imiterer Karstens spillegestik)	Efter det fælles udbrud ser Karsten mod Helga (eller lige over), samtidig med at han fører fingerspidserne ned mod skindet. Han gentager bevægelsen mens han ser opad. Helga <i>imiterer</i> hans spillegestik anden gang.

<p>takt 15-20 (Mundbevægelse/sang)</p> <p>takt 21-22 (Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 1)</p>	<p>Karsten bevæger tungen (åben mund), og Helga begynder at synge (en form for implicit <i>inspiration/imitation</i>), hvorefter Karsten retter sig op og ser i retning af Helgas ansigt og derefter lige over. Et par takter senere ser han igen et øjeblik på hendes ansigt, laver nogle mundbevægelser (sang?), læner sig fremad og spiller med store bevægelser midt på trommen. Da Karsten trækker sig tilbage til egen trommehalvdel, ser han igen et øjeblik i retning af Helga.</p> <p>Umiddelbart herefter <i>imiterer</i> Helga hans hovedbevægelse og laver en næsten <i>synkron imitation</i> af hans ansigtsudtryk og <i>afstemmer udtrykket musikalsk</i>.</p>
<p>takt 32-37 (Karstens solo 1)</p> <p>takt 38-39 (Tur-givning og start på Helgas 'solo')</p>	<p>Helga begynder at spille efterslag, og i den følgende takt ser Karsten kort på hendes hænder, inden han løfter armen højt, kaster et blik på kameraet/mig og begejstret bryder ud i sin solo og "Audi-audi-.."-sang. I takten efter ser han igen i retning af kameraet/mig, siden sætter han sig op og ser på Helga eller lige over, mens han gentager a"-motivet.</p> <p>Helga forsøger smilende og opmærksomt at fange rytmen i hans sang (nikker og <i>imiterer</i> hans mundbevægelser), og da han i slutningen af soloen laver en tydelig og langsommere "U-do"-lyd (efterfulgt af tur-givning), <i>imiterer-/improviserer</i> hun videre på "U-do"-lyden.</p>
<p>takt 40-42 (i Helgas 'solo')</p>	<p>Efter sin tur-givning spiller Karsten stadig langsommere men 'løber' samtidig på ottendedelene (takt 40). Helga følger (<i>imiterer</i>) hans temposkift med sin talesang. Karsten ser over mod hende.</p> <p>Helga laver et markant crescendo-diminuendo (<>), og Karsten ser væk igen.</p>
<p>takt 43-45 (Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 2)</p>	<p>Karsten skæver et kort øjeblik i retning af Helga, inden han laver et markant ansigtsudtryk. Helga laver igen en næsten <i>synkron imitation</i> af hans ansigtsudtryk og <i>afstemmer udtrykket musikalsk</i>. Karsten kommer med kort begejstret stemmeudbrud, løfter armen højt, skæver mod Helgas hænder og laver et <i>accelerando</i> (a'-motivvariant).</p>
<p>takt 52 (Helga misforstår Karstens ansigtsudtryk)</p>	<p>Karsten ser kort mod Helgas ansigt og/eller over det. Helga skubber ansigtet frem med et alvorligt 'spændings-udtryk', hvorefter Karsten skifter spillehånd på en lidt kejtet facon og kniber ansigtet sammen.</p> <p>Helga stopper med at spille, stryger sig over håret, betragter Karsten.</p>
<p>takt takt 55-56 (Helga insisterer - Karsten virker skiftevis opmærksom/fjern)</p>	<p>Efter den 'mimiske misforståelse' spiller Karsten et par takter alene, så skæver han kort ned mod Helgas hænder (?), inden hun starter igen. Muligvis virker Karstens blik som igangsætter (tur-givning). De 'løber' begge i takt 56, hvorefter Karsten kort ser på Helgas hænder.</p> <p>Helga laver sekstendedels-variationer.</p>
<p>05:13-22 (Gensidigt gestisk samspil)</p>	<p>Karsten løfter hovedet og følger (<i>imiterer</i>) Helgas strygebevægelse. Med øjnene følger han sine hænder - og dermed Helgas. Hans blik er roligt og vedvarende.</p> <p>Helga virker ligeledes opmærksom.</p>

takt 81-86 (Karsten virker fjern - Helga insisterer)	Karsten kigger skråt opad forbi Helgas hoved , idet han vipper hovedet skiftevis til den ene og den anden side. Helga lægger i starten også sit hoved på skrå (<i>imitation</i>) og spiller siden sekstendedele.
takt 89-91 (Det gamle interaktions-tema)	Karsten fører fingerspidserne ned mod skindet et par gange, mens han ser over mod Helgas hånd . Efterfølgende slår han trommen an. Helga opfatter det som et initiativ til det gamle interaktions-tema, læner sig frem og lægger sine slag lige efter hans. Karsten reagerer med et kort begejstret udbrud.

Oversigt 9.4 Karstens blik i retning af Helga^T samt hendes reaktioner

Som det fremgår, tegner der sig et '*blik-reaktions-mønster*' mellem Karsten og Helga, hvor Karstens flygtige blik på/omkring Helgas ansigt/hænder har indflydelse på hendes reaktion. Denne består ofte af *imitation* (visuel og auditiv) og synes i sig selv at kunne øge Karstens interesse eller begejstring. I dette afsnit omtaler jeg Karstens blik, mens jeg vender tilbage til Helgas *imitationer* i næste afsnit.

◆Blik-reaktions-mønster:

Karsten (blik eller handling) → Helga (reaktion, *imitation*) → eventuelt: Karsten (blik, begejstring)

Hvordan man tolker Karstens blik beror på et skøn ud fra situationen, men AT Karsten ser i retning af Helga, omend flygtigt og skævende, tyder i sig selv på en relativt *øget opmærksomhed* på hende eller samspelet, hvilket jo er en forudsætning for social interaktion.

Nogle steder synes Karstens blik at være et udtryk for *en interesse i forhold til noget, Helga gør*, som da hun begynder at synge (takt 16, 18) eller lave sin markante tale-sang i sin 'solo' (takt 41-42). Andre steder synes Karsten at *undersøge Helgas reaktioner*. Således ser han hen på Helgas hænder, umiddelbart inden han laver sine to større begejstrede udbrud (takt 9 og 33), hvilket kan tolkes som en (implicit) *forventning* om hendes deltagelse. Forventningsaspektet synes også at være fremme i takt 55, hvor Karsten, efter at have spillet et par takter alene, ser ned mod Helgas hænder, inden hun løfter dem for at spille med igen. Endelig er der to episoder, hvor forventningsaspektet fremtræder mere *eksplicit* fra Karstens side; da Helga imiterer hans spillegestik (takt 12) og i optakten til det gamle interaktions-tema (takt 89). I begge episoder er Karstens udtryk karakteriseret ved en kombination af et forholdsvis roligt blik i retning af Helga og en gentagen langsom eller 'ført' bevægelse med fingerspidserne ned mod trommeskindet, hvilket giver dem et kommunikativt intentionelt præg. Begge steder reagerer Helga prompte som følge af Karstens blik og handling.

Det fremgår af den horisontale analyse, at Karstens begejstring i takt 6-11 efter alt at dømme hænger sammen med optagesituationen. (Helga er enig i denne tolkning, men modsat hvad jeg troede, lagde hun ikke mærke til hans interesse for kameraet i situationen.) Når man ser på reaktionskæden, hvor Karsten stadig mere smilende skæver frem og tilbage til kameraet/mig, forekommer den forholdsvis

normal. Navnlig da han efter et sidste blik på kameraet (takt 9) ser hen mod Helga inden 'udbruddet' som for at se, om hun følger med. Det, der adskiller denne situation fra, hvad man normalt ville forvente, er, at han ser på Helgas *hænder* i stedet for på hendes *ansigt*. I lyset af den manglende eller stærkt svækkede intersubjektive evne hos børn med typisk autisme tyder dette på, at Karsten undersøger, om Helga spiller med (imiterer ham), snarere end om Helga deler hans oplevelse intersubjektivt, jævnfør triadisk opmærksomhedskontakt (afsnit 2.3.2 og 3.3.2). Men uanset hans handicap på det intersubjektive område, *så er hans affektive udtryk så spontant, sammenhængende og smittende*, at Helga reagerer umiddelbart og timet i situationen - og tydeligvis synes det er sjovt at følge hans 'så-hurtigt-som-muligt' spil.

En enkelt episode i oversigten skiller sig ud, idet Helga i takt 52 tilsyneladende misforstår Karstens blik (eller noget i hans ansigtsudtryk). Her vidner Karstens afværgende reaktion/gestik om, at han faktisk *ser* Helgas ansigtsudtryk og ikke mindst, *at han reagerer på et udtryk, som også Helga selv finder besynderligt i forhold til situationen* (jævnfør deltagerperspektivet). Karstens reaktion kan hænge sammen med, at Helgas ansigtsudtryk rummer for meget (dvs. uforståelig) information, jævnfør autisdeforskningens påvisning af besvær med afkodning af affektive ansigtsudtryk (afsnit 3.4.2).

For helhedens skyld skal det tilføjes, at Karstens blik ikke indgår i alle situationer med sociale cues eller øget intensitet. I takt 38 laver Karsten en gestisk tur-givning, samtidig med at han kigger væk, hvilket kan opfattes som det autistiske barns dobbelthed i forhold til at nærme sig et andet menneske. I episoden med a₁-motiverne (takt 65-71) øges den musikalske intensitet i form af et *jævnt accelerando* og et *drive* fremad, og i takt 49-50 øges både den musikalske intensitet og den interaktionelle, idet Karsten laver et *accelerando* og spiller med større armbevægelser. Ingen af gangene er der synlige tegn på øget opmærksomhed mod Helga.

Opsummerende er et afvigende blik-mønster karakteristisk for personer med typisk autisme (afsnit 3.3.1.1), og Karstens blik er da også både flygtigt og flakkende. Omvendt viser denne vertikale blik-analyse en sammenhæng mellem det, der foregår interaktionelt og Karstens visuelle opmærksomhed.

9.3.1.5 Helgas^T imitationer og musikalske afstemning

Blik-analysen er interessant i lyset af, at musikterapiforskningen har påvist en tendens til øget visuel opmærksomhed rettet mod musikterapeuten hos børn med betydelige funktionsnedsættelser - herunder børn med autisme - som følge af musikterapi (afsnit 4.4.2). Et resultat, der ud fra en pragmatisk indfaldsvinkel kan forklares med, at det musikterapeutiske samspil giver barnet en grund til at tjekke den voksne. Karsten virker således relativ opmærksom på en del af Helgas reaktioner/imitationer, jævnfør autisdeforskningens påpegnings af, at imitation øger svært autistiske børns sociale reaktioner og visuelle opmærksomhed (afsnit 3.4.1). At Helga imiterer så ofte kan både ses som en *eksplicit teknik* og som en *implicit reaktion* på at være i et samspil med et barn, som kommunikativt fungerer på et præverbalt stadie.

Som påpeget i afsnit 4.5.1 kan imitationer i musikterapi (også) foregå auditivt, hvilket er en fordel i forhold til børn, der sjældent ser (længerevarende) på andre mennesker. Blik-analysen viser, at Karsten er betydelig mere 'visuelt' orienteret, end man umiddelbart skulle tro, men der er også eksempler på, at Helga opnår Karstens (synlige) opmærksomhed gennem auditiv imitation. I episoden, hvor Helga (sandsynligvis) lader sig inspirere af hans mundbevægelser og begynder at synge (imitation), ser Karsten efterfølgende længerevarende i retning af hende og begynder siden at spille med større armbevægelser ind mod midten af trommen (takt 16-20). I takt 39 'overtager' (imiterer) Helga Karstens "U-do"-lyd og i den følgende takt følger hun ham, da han 'løber' på ottendedelene, hvorefter han ser i retning af hende, hvilket også sker i takt 56.

Sammenholdt med de andre imitationer skiller Helgas to ansigtsimitationer sig ud, fordi hun her imiterer ansigtsudtryk hos Karsten, *der har et affektivt præg ('stille' eller 'forsigtig') uden at virke (alt for) 'sære'*. Det er sandsynligvis den affektive genkendelighed, der får Helga til at imitere dem, modsat hans sammenknebne ansigtsgrimasser, som hun bestemt ikke imiterer. Helga imiterer udtrykkene synkront, hvilket dels viser, at hun kender Karsten godt, og dels at udtrykkene indeholder en umiddelbar meningsfuldhed eller genkendelighed (uanset hvad deres betydning måtte være). Endelig finder der en musikalsk afstemning sted, idet Helga dæmper sin sang og ændrer lydene til nasale e-, ni-, æi-, njar-lyde.

Karsten reagerer ikke (synligt) på Helgas første imitation, mens han anden gang smiler og kommer med et kort glad udbrud. Da han (tilsyneladende) ikke ser på Helga *under* de to imitationer, formoder jeg, at det er Helgas auditive udtryk, han reagerer på.

Helgas musikalske afstemning har et affektivt præg, hvilket bringer Sterns udtryk affektiv afstemning på banen. Ifølge Stern (1985/1991) er *affektiv afstemning* knyttet til udviklingen af (sekundær) intersubjektivitet hos spædbarnet og kræver, at barnet har udviklet en repræsentation af den indre følelsestilstand, så det kan forbinde morens krydsmodale udtryk med sin egen følelsestilstand. Denne definition sætter nogle krav til barnets affektive udvikling, som børn med typisk autisme efter alt at dømme ikke kan honorere (se afsnit 3.3.1 og 3.4.2). Omvendt er der ingen grund til at betvivle, at børn med autisme reagerer positivt på at blive mødt 'afstemt', jævnfør den mere brede anvendelse af dette ord, som Trevarthen, Bråten og andre bruger (se diskussion i afsnit 2.3.2 samt musikterapilitteraturen i afsnit 4.5.2).

Snarere end at opdage Helgas musikalske afstemning som sådan er det muligt, at Karsten simpelthen reagerer på Helgas stille/nasale sanglyde, fordi han finder dem sjove. Uanset hvilket niveau hans reaktion foregår på, er pointen dog, at hans udtryk er affektivt på en måde, der tilskynder Helga til at imitere og afstemme sig det, og *at han både her og andre steder reagerer med en vis opmærksomhed mod Helga/hendes hænder og eventuelt også med begejstring, når Helga imiterer/'følger' ham visuelt eller auditivt.*

svært ved at skifte mellem at imitere og blive imiteret (afsnit 3.4.3). Ganske vist 'skubber' Karsten Helgas hænder væk, men efterfølgende følger han hendes hænder, da hun samler dem foran hans ansigt, inden han så igen 'skubber' hænderne over mod Helgas trommehalvdel. Det hele foregår i en kortvarig men sammenhængende og parallel bevægelse.

9.3.2 Interaktions-temaets betydning for samspillet

9.3.2.1 Forventninger med udgangspunkt i den fælles interaktions-historie

Som det fremgår af min teori om interaktions-temaer, del II, skaber temaerne gennem deres 'udviklings-historie' nogle forventninger mellem barn og musikterapeut, der får samspillet til at fungere, ligesom det er på grund af forventninger, at afvigelser kan opfattes som sådan, jævnfør punkt A i oversigt 6.1 (afsnit 6.2).

Oversigt 9.5 viser de handlinger, *jeg formoder*, Karsten og Helga mere eller mindre implicit kan regne med eller forvente hos hinanden ud fra spørgsmålet: Hvad må deltagerne vide (individuel eller kollektivt), for at gøre som de gør? (jævnfør afsnit 5.4).

Karsten ved/kan have erfaring med;	Helga ved/kan have erfaring med;
<ul style="list-style-type: none"> - at de spiller på trommen, at 'a-motivet' er centralt, og at Helga ofte spiller mellem hans slag (b-motivet) - at Helga starter med at spille, når han spiller efter en afbrydelse - at Helga synger - at Helga imiterer eller 'følger' ham - at Helgas hænder fortæller, hvad hun gør - at Helga reagerer på et markant enkeltslag (d.p.: at Helga spiller med på det gamle interaktions-tema) 	<ul style="list-style-type: none"> → at Karsten ved, at... - at Karsten ofte afbryder samspillet, men at han starter med at spille (a-motivet) igen bagefter - at Karsten laver mundbevægelser/sang - at det 'virker' at imitere Karsten - at Karsten ind imellem ser i retning af hendes ansigt/hænder - at Karsten regner med, at Helga 'svarer' på hans enkeltslag (d.p.: at Karsten opfatter det som initiativ til det gamle interaktions-tema)

Oversigt 9.5 Handlinger som Karsten og Helga^T kan forvente af hinanden ud fra deres interaktions-historie

Den vertikale analyse, og navnlig blik-analysen, tyder på en vis grad af forventning hos Karsten i forhold til Helgas handlinger - eventuelt eksplicit men i al fald implicit som forventninger, der viser sig, hvis Helga gør noget andet end forventet (se senere). Ud fra deres interaktions-historie er det således sandsynligt, at Karsten regner med, at Helga starter med at spille, når han selv spiller efter en afbrydelse, ligesom hans udtryk i visse situationer tyder på, at han forventer Helgas reaktion/imitation. Dette perspektiveres af autisme- og musikterapilitteraturens eksempler på, hvordan børn med autisme gradvist opbygger en forventning om terapeutens imitation, synligt i det øjeblik, terapeuten undlader at imitere, jævnfør afsnit 3.5.2 og 4.3. I sig selv giver autismlitteraturen således ingen grund til at betvivle muligheden af disse tolkninger, da de omtalte forventninger ikke kræver intersubjektive evner

◆Del af blik-reaktions-mønster:

Helga (auditiv/visuel imitation, musikalsk afstemning/stille, 'sjove' lyde) → Karsten (blik, eventuelt begejstring)

Omvendt er der også noget, der tyder på, at *Karstens blik har en igangssættende virkning på Helga*. Således fremgår det af oversigt 9.4, at Helga især imiterer Karsten i den første halvdel af sekvensen (takt 0-50), hvor hans vitalitetsudtryk er mest (entydigt) positive, og hvor hans blik oftest går i retning af hendes ansigt/hænder. Ifølge Nelson et al. (1984) kan timing være lige så vigtigt som 'indholdet' af musikterapeutens handlinger, og i denne forbindelse er en 'god timing' tydeligvis imitation *som svar på* Karstens blik/øgede opmærksomhed. Hvorvidt de visuelle cues på noget tidspunkt er intentionelle fra Karstens side er uvæsentligt i dette perspektiv, ligesom Helga ikke behøver at være opmærksom på, at hun modtager dem. Det væsentlige er, at i de situationer, hvor Helga forud har modtaget disse cues, fungerer hendes 'teknikker', fordi de implicit tager udgangspunkt i Karstens udtryk. Derfor kommer Helga til at gøre det 'rigtige' set ud fra situationen, hvilket betyder, at Karsten 'kan følge med', bliver begejstret osv.

◆Del af blik-reaktions-mønster:

Karsten (blik, vitalt udtryk) → Helga (auditiv/visuel imitation, synkront eller umiddelbart)

Situationen er således en helt anden de steder, hvor Helga intervenserer ud fra en indre dagsorden (som at hun for eksempel skal sørge for, at musikken ikke går i stå). Her skal hun i langt højere grad arbejde for at opnå Karstens respons, netop fordi det ikke hænger sammen med et cue, der kommer fra ham. Typisk i forbindelse med de steder, hvor hun forsøger at få tempoet op efter et ritardando, hvor han jo også er på vej væk fra samspillet og derfor ikke sender den slags cues (jævnfør hendes reaktionsmønster i forbindelse med hans afbrydelses-mønster).

Generelt er det Helga, som imiterer Karsten. Der er dog en enkel undtagelse, idet Karsten i episoden 'Gensidigt gestisk samspil' (05:14-22) stryger trommeskindet med flad hånd ligesom Helga. Der ligger andet end imitation i dette samspil, idet Karsten ved at sprede armene langsomt 'skubber' Helgas hænder væk, skønt han ikke rører dem. Men i lyset af hvordan han ellers bruger hænderne i sekvensen og for eksempel 'afbryder' ved hjælp af ændret spillegestik, er det bemærkelsesværdigt, at han her fortsætter den parallelle strygebevægelse med Helga. At Karsten overhovedet evner at imitere Helga sås allerede i dannelsen af deres første '1-til-1' interaktions-tema, hvor han imiterede hendes enkeltslag (jævnfør afsnit 6.3.1). Desuden er strygebevægelser på trommeskindet sandsynligvis en del af hans eget handlingsrepertoire, jævnfør de mange berøringer af det vibrerende skind. Børn med autisme er således mere tilbøjelige til spontant at imitere andre, hvis der er tale om en handling fra deres eget adfærdsrepertoire (afsnit 3.4.1).

Ud over, at Karsten her imiterer Helga, er episoden interessant på grund af den glidende overgang mellem, *hvem der følger hvem i strygebevægelsen*, jævnfør påvisningen af at børn med autisme har

(selvom normale børn automatisk vil interagere intersubjektivt i de nævnte situationer). At Karsten (sandsynligvis) ikke fornemmer Helga intersubjektivt, hindrer således ikke i sig selv hans handlinger i at være *rettede* mod hende for eksempel i form af en 'invitation', fordi det er sjovere for ham at spille, når hun spiller med.

I episoden med 'det gamle interaktions-tema' ser Karsten således ud til at forvente en reaktion fra Helga, men hvorvidt han forbinder situationen med det gamle interaktions-tema, kan observation af én sekvens ikke besvare (jævnfør afsnit 9.2.1). Ud fra sin interaktions-historie med Karsten er Helga dog ikke i tvivl om, at det netop er det gamle interaktions-tema, han tager initiativ til her. Denne tolkning *fungerer* i høj grad i situationen, idet hendes hurtige reaktion fremmaner et kort men spontant begejstret udbrud hos Karsten på et tidspunkt i sekvensen, hvor han ellers virker ret fjern og uopmærksom på samspillet. Pointen er, at Helga kan reagere prompte og på en måde Karsten kan lide, *fordi hun har en fælles samspilsramme at tolke hans handling indenfor*, jævnfør den pragmatiske indfaldsvinkel til samspil (se afsnit 3.5.2 og 5.2.1.1).

Analysen af Karstens afbrydelses-mønster viser, at han i den udvalgte sekvens starter på a-motivet efter hver afbrydelse. Isoleret set virker det derfor oplagt, at Helga må have en forventning om dette. Omvendt ville hun næppe se så alvorligt på ham under afbrydelserne, hvis hun kunne regne med hans fortsættelse ved hjælp af a-motivet. I deltagerinterview'et giver Helga da også udtryk for, at det ikke er noget, hun kan regne med, ligesom de to andre optagne sekvenser (jævnfør afsnit 9.2.1) viser, at a-motivet ikke er selvfølgeligt i Karstens spil - selvom det absolut er gennemgående i tromme-sekvenserne. I den udvalgte sekvens virker Helga på den anden side *ikke specielt overrasket eller begejstret*, når Karsten starter på a-motivet efter en afbrydelse (med undtagelse af det store smil i starten), hvilket tyder på, at hun på dette tidspunkt har opbygget en vis forventning, jævnfør hendes hurtige reaktion hver gang det sker.

I sig selv synliggør a-motivet de få motiviske variationer, der er i Karstens spil, men hvorvidt han selv opdager dem *som sådan*, kan (naturligt nok) ikke observeres. Omvendt tyder det på en vis gestaltning, at han gentager a"-motivet tre gange i forbindelse med sin første solo, at c-motivet optræder to steder i sekvensen, samt at a₁-motivet genopstår i klavarsekvensen, jævnfør oversigt 9.1. Endelig ses de omtalte begejstrings- eller opmærksomheds-mønstre i forbindelse med de fleste af variationerne (jævnfør afsnit 9.3.1.3.2).

På det *interaktionelle plan* viser sekvensen følgende eksempler på reaktioner, der vidner om afvigelser fra det forventelige, jævnfør oversigt 9.6.

Begge reagerer på strøgene i pausen, ligesom begge reagerer på Helgas misforståelse, da hun (sandsynligvis) forsøger at imitere Karstens ansigtsudtryk en tredje gang (takt 52). I starten af sekvensen reagerer Karsten, da Helga tæller til optagelse, ligesom han reagerer med synlig begejstring på optagesituationen (sat i parentes i oversigten, da der jo ikke er tale om en afvigelse i Helgas

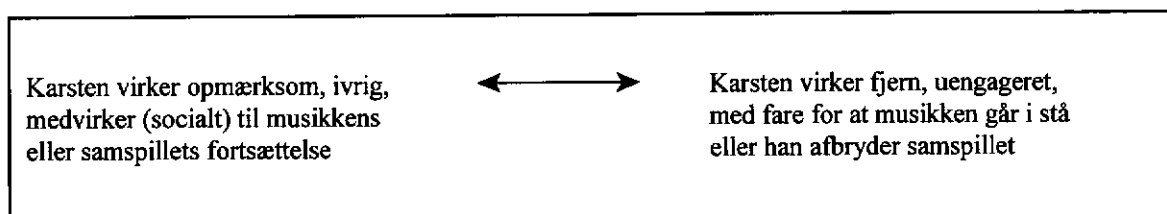
handling). Karsten virker endvidere opmærksom på Helgas anderledes talesang i hendes 'solo', de anderledes sanglyde under hendes ansigtsimitation og muligvis også på hendes sekstendedelsvariationer. Disse udtryk kán have optrádt i tidligere sessioner, men er dog afvigelser fra hendes normale sang og spil.

Karsten reagerer på;	Helga reagerer på;
<ul style="list-style-type: none"> - Helgas strøg på trommen i pausen - Helgas alvorligt-insisterende ansigtsudtryk i forb. med hendes 'mimiske misforståelse' - ?at Helga spiller sekstendedelsvariationer <p>Desuden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - at Helga tæller i starten (samt optagesituationen) - at Helga laver tale-sang (hendes 'solo') - Helgas musikalske afstemning/forandrede sang-lyd i forb. m. hendes anden ansigtsimitation 	<ul style="list-style-type: none"> - Karstens strøg på trommen i pausen og samspillet mellem dem - Karstens afværgende armbevægelse i forbindelse med hendes 'mimiske misforståelse' (d.p.: at Karsten fortsætter med a-motivet, da hun spiller sekstendedelsvariationer) <p>Desuden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Karstens a"-motiv (hans 1. solo) - Karstens tur-givning - og navnlig dens sociale placering i forhold til sammenhængen

Oversigt 9.6 Tegn på reaktion på grund af afvigelser i den andens handlinger

Helgas reaktion i forbindelse med Karstens tur-givning er spontan og affektivt markant. De gange Karsten rækker en hånd ned mod hendes klaverhalvdel i klaversekvensen, virker hun ikke nær så overrasket, så jeg formoder, at det er kombinationen af hans slag og "Udo"-lyd (til forskel fra de sædvanlige jodle-lyde) samt ikke mindst *placeringen i slutningen af hans begejstrede solo*, der får hendes reaktion frem. Helga virker desuden meget opmærksom i hans første solo (på grund af a"-motivet). Ifølge Helga er det endvidere nyt, at Karsten bliver i a-motivet, mens hun spiller sekstendedele, men denne nyhed udmønter sig dog ikke i smil eller tilsvarende udtryk hos hende og fremgår derfor alene gennem deltagerperspektivet.

Ud over disse konkrete bud på forventninger og afvigelser, rummer Karstens udbruds- og begejstringsmønstre, Helgas reaktionsmønstre i forhold til dem samt deres fælles blik-reaktions-mønster, naturligvis også en del af den samspilserfaring eller interaktions-historie, de har med hinanden. Mønstrene kan beskrives som deres mere eller mindre implicite 'ordningssystemer' (jævnfør afsnit 5.5.2), hvor de to poler i Karstens medvirken kan opsummeres grafisk som på figur 9.3.



Figur 9.3 To poler i Karstens medvirken i samspillet

I spekket mellem de to poler finder man forskellige grader af 'almindeligt' samvær - forstået som det niveau for nærvær, *de to plejer at opnå*. Når Karsten viser en øget social interesse for samspillet, reagerer Helga således med smil osv., mens hun omvendt må 'gøre noget', når hun oplever, at han er på vej væk fra samspillet. *Hun reagerer således på den relative oplevelse af nærvær eller gensidighed ud fra sin erfaring med Karsten*. Forventninger med udgangspunkt i interaktions-historien kan dog også stå lidt i vejen for 'nutiden', som da Helga for eksempel opfattede starten af Karstens første solo som en trussel, mens hun på afstand opfattede den ud fra en langt mere kreativ vinkel. Generelt betyder Helgas kendskab og forventninger til Karsten dog, at hun kan reagere timet og afstemt i forhold til Karstens udtryk.

9.3.2.2 Karstens medvirken til interaktionens fortsættelse

Ifølge Schuler, Prizant og Wetherby's (1997) kapitel om kommunikation hos børn med autisme indikerer præ-intentionel kommunikation (2-6 mdr. i normaludviklingen), at der eksisterer en form for intentionalitet omkring adfærden, mens den *kommunikative* hensigt endnu ikke er intentionel (se afsnit 2.2). Karstens interaktion med Helga i denne trommesekvens forekommer hovedsagligt præ-intentionel, selvom der er enkelte kommunikative handlinger i løbet af sekvensen, der tyder på intentionalitet - og som Helga tydeligvis reagerer på som intentionelle ('tur-givning' og 'det gamle interaktions-tema'). Ifølge Sigman og Mundy (1989) er det netop ved at tolke barnets udtryk som sociale forsøg på at interagere, at barnets udtryk gradvist bliver mere intentionelle (afsnit 3.5.2). Men det kræver jo, at den voksne er i stand til at opfatte og læse barnets handlinger, hvilket jeg argumenterer for, at interaktions-temaet og den fælles interaktions-historie understøtter. Kun den kendte ramme om samspillet kan således give Helga den 'støtte', *hun har brug for*, for at kunne opfatte tiltag fra Karstens side som sociale og/eller intentionelle.

Et grundlæggende træk ved samspillet med Karsten er således de mange afbrydelser, som man med henvisning til Sigman og Mundy's pointe kan anlægge to perspektiver i forhold til: Det diagnostiske, hvor man fokuserer på det unormale i, at Karsten afbryder samspillet, og det pragmatiske, hvor man fokuserer på, at han trods alt fortsætter med at spille efter afbrydelsene. Ud fra det pragmatiske perspektiv indikerer a-motivet mulighed for genstart på samspillet og fungerer som en pragmatisk kode for Helga om at deltage efter afbrydelsen. *Interaktions-temaet fungerer altså både som bindeled imellem dem og som mulighed for fortsættelse af sekvensen*, jævnfør punkt B i oversigt 6.1 over karakteristika for interaktions-temaer (afsnit 6.2).

At opfatte Karstens genstart med a-motivet efter en afbrydelse som en *medvirken til fortsættelse* perspektiveres endvidere af eksemplet med Mathias og Dorthe^T. Som beskrevet i afsnit 6.4.2 afbrød Mathias samspillet med Dorthe^T ved klangkassen efter kun 1-2 minutter ved at løbe hen til et andet instrument, hvilket naturligvis hindrede enhver fortsættelse af det break-tema, de var igang med. Ved siden af disse brud er Karstens mønster med ændret spillegestik og/eller kraftig ritardando langt mindre afbrydende, ligesom a-motivet sammen med Karstens vedvarende interesse for trommespillet sikrer *sekvensens fortsættelse* med mulighed for, at der kan opstå små episoder med social interaktion

mellem Karsten og Helga - visuelt som auditivt.

For at imødegå den ujævne puls og de mange tempoændringer kunne man forestille sig, at en musikalsk ramme med (fast) puls kunne have sikret en mere *glidende fortsættelse af musikken*, jævnfør afsnit 4.5.3 og 7.5.2. Virkningen af en sådan musikalsk ramme er dog tvivlsom, da Karsten ikke følger pulsen de (andre) steder i sessionen, hvor Helga akkompagnerer ham på klaveret. Omvendt reagerer han i trommesekvensen positivt på, at Helga et par steder *følger hans accelerandi* (takt 40 og 56), hvilket hun jo ikke kan gøre, hvis hun fastholder en puls. Til gengæld får han så en meget styrende rolle i musikken. Mere generelt gør det 'enkle' samspil på det samme instrument det dog muligt for Helga at opdage de meget flygtige (sociale) cues, Karsten trods alt giver.

9.3.2.2.1 Tur-cues

Såvel det første interaktions-tema som det, der udvikles mellem Karsten og Helga efter optagelsestidspunktet, består af tur-tagning, og som det fremgår af afsnit 9.3.1.2, kan man ligeledes opfatte Karstens a-motiv i samspil med Helgas b-motiv som en art tur-samspil. Generelt er musikalsk/handlingsmæssig tur-tagning altså ikke fremmed for Karsten.

Som det fremgår, har Karstens blik en igangsættende virkning og kan som sådan opfattes som et tur-givende cue; for eksempel i forbindelse med hans fingerbevægelse i takt 12, som Helga imiterer. Derudover er der fire steder i sekvensen, hvor Karsten deltager i en art tur-organisering eller -fortsættelse, samlet i oversigt 9.7.

start Helga tæller - Karsten venter	Karsten slår nogle amorfe slag. Helga lægger kort hænderne på skindet, ser på kameraet, rækker hånden i vejret og tæller. Karsten stopper med at spille, vender ansigtet i retning af Helga. Da hun er færdig og drejer overkroppen tilbage mod ham, ser han til siden og går igang med at spille a-motivet.
	Almindelige tur-regler i forhold til Helgas tællen/afbrydelse, tur-reparation og derefter tur-tagning.
takt 38 Karstens tur-givning	I forbindelse med slutningen af sin solo, synger Karsten en "Udo"-lyd og rækker derefter armen ud mod trommemidten og slår et slag, samtidig med at han drejer overkroppen og ansigtet væk fra trommen. Helga løfter armen og skal til at slå, men ombestemmer sig og går igang med at synge i stedet.
	Gestisk-musikalsk tur-givning samtidig med afvigende blikadfærd.
05:22-27 Karsten genstarter a-motivet	I slutningen af pausen laver Karsten en åbne-lukke bevægelse med hænderne, der kommer til at fungere som tur-givning i samspillet, fordi Helga imiterer den og derved sender 'bolden' tilbage til Karsten, hvorefter han går igang med at spille igen.
	Tur-tagning som reaktion på Helgas tur-givning.

takt 89-91 Det gamle interaktions-tema	Karsten fører fingerspidserne ned mod skindet et par gange, mens han ser over mod Helgas hånd. Efterfølgende slår han trommen an uden fingerspidsbevægelsen, hvilket Helga 'besvarer' som et initiativ til det gamle interaktions-tema. Tempoet stiger og samspillet ender som en punkteret udgave af a-/b-motivet.
	Tur-givning/tur-tagning som i deres første interaktions-tema ('1-til-1-dialog')

Oversigt 9.7 Elementer af tur-cues fra Karstens side

Den første episode er interessant, fordi Helga end ikke opdager, at Karsten stopper op og venter med at spille, til hun har talt færdig (jævnfør deltagerperspektivet), hvilket perspektiveres af, at jo mere flydende et almindeligt tur-samspil foregår, des mindre bevidsthed er der om tur-organiseringen (afsnit 2.6.1.1). Tilsvarende er tur-reparation i forbindelse med overlappning (afbrydelser) af hinandens tur en del af al normal tur-organisering, som kun vækker parternes opmærksomhed, hvis den ikke fungerer. I det perspektiv fungerer Karstens stop som en form for tur-reparation, navnlig fordi han efterfølgende starter på a-motivet (i stedet for de amorfe slag), da Helga gestisk har vist, at hun er klar.

Tur-givningen eller invitationen i forbindelse med slutningen af Karstens første solo er en tilsvarende kort men en markant social begivenhed. Selvom hans handling her er ambivalent, 'ved' Helga umiddelbart, hvordan hun skal tolke hans handling endsige reagere spontant på den. Samtidig vidner hendes brede smil og efterfølgende begejstrede tale-sang ('solo') om, at det er mere, end hun normalt forventer sig af ham (jævnfør figur 9.2). At jeg med udgangspunkt i én episode kan argumentere for, at Karstens handling er en invitation eller tur-givning, hænger ud over Helgas reaktion sammen med 3-4 lignende episoder i klavarsekvensen, (beskrevet i afsnit 6.3.1).

Med hensyn til samspillet omkring det gamle interaktions-tema er det allerede beskrevet grundigt, her vil jeg blot fremhæve den fælles interaktions-historie som baggrund for Helgas opfattelse af initiativet som en tur-givning. Samspil med en dreng som Karsten er således helt afhængigt af, at den voksne kan læse barnets social-pragmatiske cues som meningsfulde og derfor reagerer umiddelbart og timet på dem. Episoden, hvor Helga misforstår Karstens udtryk, viser, hvor vigtig denne pointe er.

9.3.2.2 Affektivitet

Børn med typisk autisme giver sjældent (forståelig) affektiv feedback (afsnit 3.4.2), og navnlig børnenes manglende forsøg på *at dele deres glæde med andre*, er ifølge Trillingsgaard (2000) et af de mest karakteristiske træk i det autistiske menneskes liv. I det lys er episoderne, hvor der optræder affektive udtryk hos Karsten, interessante, navnlig dér hvor han reagerer begejstret og kigger mod Helga/hendes hænder.

Selvom Karstens ansigt ikke viser den affektive feedback, man normalt forventer, så udtrykker hans spillegestik og kropsholdning forholdsvis tydelige vitalitetsaffekter. Som beskrevet i afsnit 4.4.2.1

viser musikterapiforskning netop, at omgivelserne typisk finder barnet mere affektivt udtryksfuldt og nemmere at 'læse' som følge af musikterapi. Man kan altså forestille sig, at *et barn, der som Karsten kun sjældent giver 'ansigts-feedback', i stedet udtrykker vitalitetsaffekter gennem musikken, instrumenterne og spillehandlingen*, hvilket gør det muligt for musikterapeuten (og andre) at opfatte og afstemme sig det. Og som analysen viser, på en måde, så Karsten ser ud til at opdage Helgas imitation/afstemthed.

I disse situationer ses ansatser til 'vitalitets-spiraler' af begejstring, der ganske vist ikke har den inter-subjektive gensidighed, man ser hos normale spædbørn (afsnit 2.3.1.2), men som dog har en stor betydning i forhold til samspil med et barn med autisme. I sidste halvdel af sekvensen fremgår det således med al tydelighed, at Helga automatisk bliver mindre imiterende og mere insisterende, når hun ikke modtager positiv feedback fra Karsten i form af blik og begejstring, hvilket kan sidestilles med Murray og Trevarthen's (1986) pointe om mødres reaktion, når de ikke fornemmer gensidighed fra deres spædbarn (se afsnit 2.3.1.2). Fælles er her de insisterende kontaktforsøg fra den voksnes side modsat den mere legende kontaktform, hvor den voksne i højere grad følger/imiterer *barnets initiativer* (se endvidere afsnit 3.5.1). Min pointe er ikke, at Helga/musikterapeuten aldrig skal insistere på Karstens/barnets opmærksomhed (!), men at forskellen mellem starten og slutningen af sekvensen viser, der er tale om en feedback-proces, selv i et samspil der forekommer så asymmetrisk som det mellem Karsten og Helga. At det kan være svært at afgøre, om Karsten blik eller begejstring nu også har en 'mening' i samspillet, perspektiveres således af slutningen af sekvensen, hvor disse cues ikke er tilstede.

Generelt tyder såvel spædbarns- som autismeforskning således på, at den 'svage' del af interaktionen har mere indflydelse på samspillet end umiddelbart antaget. Mikroanalyser har afsløret spædbørns 'styring' af spændingsniveauet i mor-barn dialogen (afsnit 2.3.1.2), og tilsvarende har det vist sig, at børn med svær autisme uden funktionelt sprog ifølge Theo Peeters (1997) kommunikerer mere end tidligere antaget (afsnit 3.5.1). Denne analyse af Karstens andel i interaktionen med Helga viser tilsvarende, at skønt han ofte afbryder samspillet, så er han også en medspiller, som får (sam-)spillet til at fortsætte, ind imellem med sociale cues eller tiltag i forhold til Helga.

9.4 Emnet i lyset af mikroanalysen

Mikroanalysen af trommesekvensen med Karsten og Helga viser, at der indenfor interaktions-temaets ramme opstår en række korte gentagne interaktionskæder, der danner et interaktionsmønster eller ordningssystem mellem Karsten og Helga. Disse er samlet i oversigt 9.8. (Episoderne med Karstens 'tur-givning' og 'det gamle interaktions-tema' optræder kun en enkelt gang i den analyserede sekvens, men da Karsten laver tur-givninger i klaversekvensen, og da det gamle interaktions-tema selvsagt er et tidligere interaktionsmønster, optræder disse episoder i oversigten som interaktionsmønstre.)

Interaktionsmønstre	Interaktionskæder
Karstens afbrydelses-mønster:	Karsten (a-motiv → ritardando, ændret spillegestik (håndstilling) og/eller grimasser → a-motiv, a tempo/accelerando)
Karstens begejstrings-mønster:	Karsten (a-motiv → accelerando, hurtige amorfe slag, sang/-mundbev., store armbevægelser, ind mod trommens midte og/eller bøjet ned over den → a-motiv)
Helgas reaktionsmønstre på Karstens afbrydelses- og begejstrings-mønstre:	A: Karsten (afbrydelses-mønster) → Helga (b-motiv, bruger begge hænder, læner sig fremad, alvorlig og/eller afventende) B: Karsten (begejstrings-mønster) → Helga (smil, nik, visuel og auditiv imitation og/eller stopper spil)
Opmærksomheds-mønster:	Karsten/Helga (musikalske forandringer/strøg på trommen) → Karsten/Helga (opmærksom)
Blik-reaktions-mønster:	Karsten (blik eller handling) → Helga (reaktion, imitation) → eventuelt: Karsten (blik, begejstring)
Enkeltstående interaktioner	Interaktionskæder
Tur-givning:	Karsten (begejstrings-mønster (solo)) → Helga (stopper spil, smiler, følger hans mundbevægelser, nikker) → Karsten (slår et slag på midten af trommen, samtidig med at han afslutter sin sang med en markant "U-do"-lyd) → Helga (tager imod invitationen og smiler bredt)
Det gamle interaktions-tema: (indeholder blik-reaktions-mønstret)	Karsten (relativt roligt blik på Helgas hænder samtidig med en gentagen håndbevægelse, sidste gang 'hænger' hånden i luften) → Helga (læner sig prompte fremad og slår et enkeltslag ind mod trommemidten) → '1-til-1-dialog' → Karsten (kort begejstring)

Oversigt 9.8 Karsten og Helgas^T interaktionsmønstre

Sekvensens mest karakteristiske interaktionsmønstre er Karstens afbrydelses- og begejstringsmønstre sammenholdt med Helgas reaktionsmønstre i forhold til disse. Mønstrene udgør de to's ordningssystemer og henviser til, hvad de (hver især eller sammen) må vide eller have erfaret (implicit), for at gøre som de gør (jævnfør afsnit 5.4).

Karstens begejstrede udbrud og hans afbrydelser af musikken har ofte en ret abrupt karakter, ligesom de nogle steder ligger så tæt efter hinanden, at det i sig selv besværliggør samspillet. Men netop *mønstrene* i de to udtryk, gør udtrykkene genkendelige for Helga, hvilket fremmer hendes reaktionsevne. Således følger hun smilende hans begejstrede accelerandi eller spilen-så-hurtigt-som-

muligt, mens hun tydeligvis har erfaret, at ritardando og ændret spillegestik typisk er forbundet med mindre opmærksomhed på musikken/samspelet fra Karstens side. Her begynder hun som regel at spille b-motivet, der med sine slag imellem Karstens både har en 'musikalsk' og en 'interaktionel' funktion (jævnfør afsnit 9.3.1.2 og 9.3.1.3.1).

I sig selv udgør a-motivet et ordningssystem for Karsten, idet han genstarter motivet efter hver afbrydelse, som regel spillet *uden amorfe slag* og i *a tempo*. Såvel før hans begejstrede udbrud som ved disse genstart er der eksempler på, at han skæver over mod Helga eller hendes hænder, hvilket tyder på en erfaring om, at hun spiller med. Man kan jo ikke spørge ham selv, men analysens svar på, *hvad han må vide, for at gøre som han gør*, er, at han må forvente en reaktion fra Helga, idet han ser hen mod hende i situationer, hvor han i al fald kán regne med hendes reaktion ud fra hendes typiske reaktionsmønstre.

Netop blik-reaktions-mønstret er mikroanalysens mest overraskende resultat, der viser, at Karstens ofte flygtige blik i retning af Helgas ansigt eller hænder øjensynligt får hende til at reagere - ofte med auditiv eller visuel imitation - hvilket på sin side flere steder øger Karstens visuelle opmærksomhed eventuelt med synlig begejstring. Dette interaktionsmønster er klart eksempel på et implicit ordningssystem, der får interaktionen til at glide mellem dem, navnlig fordi Helga ud fra sin erfaring med Karsten har et repertoire af reaktionsmuligheder. (Det er naturligvis ikke implicit for Helga, AT hun reagerer på/imiterer Karsten, men hun er næppe eksplicit klar over, hvor ofte hendes reaktioner optræder i forbindelse med Karstens visuelle cues/opmærksomhed.)

For en udenforstående er betydningen af den fælles interaktions-historie tydeligst i Helgas hurtige reaktion på Karstens initiativ til det gamle interaktions-tema, i hendes spontane affektive reaktion i forbindelse med hans tur-givning, samt de to gange hun synkront imiterer hans ansigtsudtryk. *I ingen af disse episoder ville en person, som ikke har kendskab til den fælles interaktions-historie, opdage Karstens cues som sådan, endsige kunne reagere meningsfuldt på dem*. Således reagerer Helga prompte (timet) og på en måde, der ind imellem vækker synlig begejstring hos Karsten, fordi hendes erfaringer med ham har givet hende en samspilsramme at tolke hans udtryk indenfor, jævnfør punkt A og B, oversigt 6.1 (afsnit 6.2).

Ved hjælp af mikroanalysen er det muligt at påvise, at Karsten er en medspiller, der med (sociale) cues medvirker til musikken og samspelets fortsættelse, mens der (i denne sekvens) ikke er fundet tegn på intersubjektiv forholde sig til Helga. Han ser på hendes hænder, som for at se om hun følger ham, men i hans ansigt eller øvrige reaktion er der ikke tegn på, at han forsøger at dele sin oplevelse/-opmærksomhed med Helga (sekundær intersubjektivitet). Tilsvarende er der ingen eksempler på, at han smiler *til* Helga, for eksempel når hun ændrer lyden, hvilket kunne have indikeret inter-affektivitet (primær intersubjektivitet), som den beskrives af spædbarnsforskere (afsnit 2.3.1.2).

Et kvalitativt design som dette kan ikke påvise, om Karsten udvikler sig mere, hurtigere eller bedre på grund af musikterapien (jævnfør afsnit 1.1), men mikroanalysen (sammenholdt med beskrivelsen af interaktions-temaets betydning for samspillet) påviser, at Karsten i musikterapien med Helga viser nogle sociale initiativer og reaktioner, der placeret indenfor en udviklingsramme præciserer det musikterapeutiske virkefelt med ham.

styrker og svagheder ved begge indfaldsvinkler, som da også kan supplere hinanden i løbet af en session. En høj grad af musikalsk symmetri gør det relativt enkelt for barnet at forstå og deltage i samspillet (redundans), hvilket fremmer barnets præg på interaktions-temaets udformning, mens en større musikalsk ramme om samspillet omvendt giver barnet mulighed for at udtrykke sig indenfor denne, ligesom den giver terapeuten mulighed for at forstærke de musikalske træk ved præverbal kommunikation, jævnfør afsnit 5.2.2.2.

Interaktions-temaet rummer en fælles interaktions-historie mellem barn og terapeut, der skaber *forventninger* på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan, som basis for at *afvigelser* eller variationer kan opfattes af den anden part (karakteristikum A). På dette felt ligner interaktions-temaer de format-strukturer, der skabes i tidlige mor-barn samspil. Et format kan forstås som en pragmatisk samspilsramme, hvor barn og forældre kan 'læse' hinandens handlinger indenfor en velkendt kontekst, fordi der efterhånden skabes nogle forventninger ud fra tidligere samspilserfaringer (afsnit 5.2.1.2). Tilsvarende skaber interaktions-temaerne nogle forventningsstrukturer mellem barn og musikerterapeut, såvel i det musikalske 'indhold' (koder og temporal forventning), som på handleplanet (afsnit 7.6.1), ligesom forventningsaspektet kan have intersubjektive træk afhængig af barnets udvikling på dette område (afsnit 7.6.3). Modsat formater kræver interaktions-temaer således ikke intersubjektivitet og øjenkontakt af barnet, ligesom samspillet foregår omkring en musikalsk figur, der varieres (afsnit 7.6.2).

Interaktions-temaet gør det relativt lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som meningsfulde, hvilket fremmer de (delvist implicite) sociale eller affektive cues, der får *interaktionskæden til at fortsætte* (karakteristikum B). De social-pragmatiske cues udtrykker gensidighed mellem interaktions-parterne (afsnit 5.2.1.1), men er som al anden nonverbal kommunikation ofte svære at opfange eksplicit i almindeligt interaktions-tempo (afsnit 5.5.1). Derfor kræver det detaljerede videoanalyser at afdække punkt B, men allerede gennemgangen af interaktions-temaerne i datamaterialet viser dog mere overordnet, at barnet selv tager initiativ til temaet eller viser synlig begejstring, når terapeuten starter på det, ligesom det vender tilbage til grundformen, efter småafbrydelser eller hvis variationsmængden bliver for stor. Endvidere er der et eksempel på, at den fælles samspilsramme gør det nemmere for terapeuten (Helga) at reagere spontant og timet på barnets (Karstens) udtryk (afsnit 7.7.1), ligesom betydningen af, at den voksne selv animeres af samspillet indirekte fremgår af forløbet med Mikael (afsnit 7.7.3).

7.8.2 Interaktions-temaerne i et udviklingsteoretisk perspektiv

I forhold til meget kommunikationssvage børn er det grundlæggende mål med musikterapi at styrke deres evne til at indgå i basale former for socialt samspil. Mange af de tidlige samspilsformer kan understreges eller fremmes musikalsk. Som pointeret i afsnit 5.2.2.2 har 'kommunikalske' samspil i musikterapi således analoge træk med de tidlige samspilsformer beskrevet i spædbarnsforskningen, men er i sagens natur musikalske og modsvarer barnets kronologiske alder. Således viser del II eksempler på, at tur-givende cues, som man ser i henholdsvis voksen-samtaler og mor-barn samspil

(afsnit 2.6.1.1-2), i musikterapien understøttes og forstærkes musikalsk, ligesom de kombineres med rent musikalske responsfremmende teknikker (afsnit 7.7.2).

I dette afsnit vil jeg placere interaktions-temaerne i et udviklingsteoretisk perspektiv i lyset af de klientgrupper, der er repræsenteret i musikterapilitteraturen om emnet. Der er ikke tale om en systematisk generalisering 'på tværs' af klientgrupper, ligesom jeg ikke har inddraget case-litteratur om musikterapi med voksne klienter. Men ser man på de interaktions-tema-lignende samspilsformer, der er samlet i oversigt 7.1, stammer de fra musikterapi med børn med autisme (Nordoff & Robbins 1977; Alvin 1978; Brown 1994; Schumacher 1994), børn med svære autistiske træk (Agrotou 1988; Lecourt 1991), børn med betydelige funktionsnedsættelser (Nordoff & Robbins 1977; Bunt 1994), herunder et svagthørende barn med kommunikationsvanskeligheder (Bunt 1994) og et blindt barn (Agrotou 1993). Endelig er der et eksempel på en mere generel beskrivelse af gentagne samspilsstrukturer i musikterapi med kommunikationssvage klienter, herunder voksne med skizofreni (Pavlicevic 1997).

I datamaterialet ses der interaktions-temaer i forbindelse med et barn med typisk autisme (Karsten), et barn med atypisk autisme (Mikael), en ung pige med svære autistiske træk (Mette), samt i to forløb med børn med betydelige funktionsnedsættelser (Eigil og Susanne i det senere forløb). Alle børnene har nedsat mentalalder.

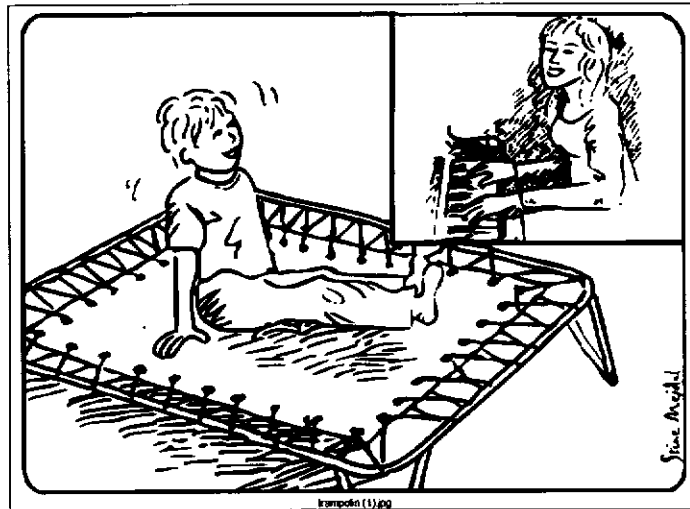
Selvom denne gennemgang ikke kan siges at være repræsentativ, viser den dog, at interaktions-temaer forekommer i forløb med ret forskellige klientgrupper, der alle har det tilfælles, at de tidlige kommunikationsformer vækker vanskeligheder, hvad enten det skyldes nedsat mentalalder, mangelfuld inter-subjektiv udvikling og/eller fysiske, perceptuelle handicaps.

Når der i musikterapilitteraturen er flest eksempler på interaktions-temaer fra forløb med børn med autisme, kan det hænge sammen med, at denne litteratur dominerer på børneområdet, hvilket også præger kapitel 4. Man kan dog også forestille sig, at udvikling af et interaktions-tema har en større betydning i disse forløb og derfor beskrives oftere. Af datamaterialet og terapeutinterviews'ene fremgår det således, at Helga^T i forløbet med Karsten (afsnit 6.3.1) fandt udviklingen af et interaktions-tema langt mere skelsættende end i forløbet med Mette (afsnit 6.3.3), som modsat Karsten 'kun' har svære autistiske træk. Endelig er interaktions-temaernes udviklingsproces meget længerevarende i et forløb med et barn med autisme end med en dreng som Eigil, som jo allerede i femte session havde udviklet et interaktions-tema, han varierede med stor kreativitet (afsnit 6.3.4). Som udenforstående, der dukker op midt i et terapiforløb, er der derfor langt større chance for at 'få øje på' et interaktions-tema i musikterapi med et barn indenfor det autistiske spektrum (i den svagest fungerende ende) end med et socialt set bedre fungerende barn.

Med hensyn til *afviklingen af interaktions-temaet* sker den både for Mettes og for Eigils vedkommende *parallelt med en øget interesse for og deltagelse i sange med tekst*. Dette er interessant i lyset af

Kapitel 10

Analyse af sekvens med Mikael og Kirstens^T interaktions-tema



Figur 10.1 Illustration af det sammenredigerede billede af Mikael og Kirsten^T

10.1 Indledning

Den udvalgte trampolin-sekvens stammer fra den 1. session, jeg optog Mikael og Kirsten. Den ligger i starten af sekvensen og varer ca. 6 minutter.

Fysisk er de placeret knap 4 meter fra hinanden, og Kirsten skal dreje hovedet lidt til venstre for at få øjenkontakt med Mikael. Afstanden betyder, at Kirstens mimik og gestik er mere markant ('forstørret') end andre steder i sessionen, hvor de er fysisk tættere på hinanden. Der foregår således meget visuel interaktion mellem dem, og i journalen beskrives Mikael da også som relativt stærk på det visuelle område (afsnit 6.3.2). Efter optagelsestidspunktet (og musikterapiforløbet afslutning) har man fundet ud af, at han er langsynet, så uden briller har afstanden fra trampolinen til klaveret været perfekt i forhold til hans syn.

Afstanden betød dog samtidig, at Mikael's blik kunne vandre mellem Kirsten og kameraet/mig, uden at han behøvede at dreje hovedet. Netop under optagelser af trampolinsekvenserne (deres interaktions-tema) så Mikael således jævnlige på kamera-1/mig, hvilket tages op senere.

10.2 Horisontal analyse (se transskription B, bind III)

Beskrivelse	Tolkninger	Deltagerperspektiv (Kirsten)
<p>Vers 1</p> <p>Efter et lille ritual, hvor Mikael og Kirsten sammen fjerner gong'en fra lokalet (Mikael er utryg ved den), sætter han sig op i trampolinen. Kirsten tæller (på grund af optagelserne) og går igang med at spille. Mikael hopper glad op og ned i trampolinen, og Kirsten smiler og nikker let. Hun skæver kort til det stationære kamera-2.</p>	<p>Kirstens blik på det stationære kamera tyder på, (1a) at hun lige 'skal lande' i samspillet med Mikael i forhold til optage-situationen, og (1b) at hun tjekker kameravinklen.</p>	<p>Ad 1a-b; Kirsten var ret påvirket af, at der var to kameraer, og at det ene var rettet mod hende. Hun har ofte prøvet at blive optaget i arbejdsituationer, men her vidste hun, at det skulle bruges til en analyse, der også inkluderede hende.</p>
<p>Episode; gensidig hilsen 1 (takt 3-4)</p> <p>I midten af takt 3 ser Mikael hen på Kirsten (3. slag) og smiler derefter stort til hende (takt 4, 1. slag). På det følgende slag smiler Kirsten stort tilbage og nikker samtidig. Det er på ledetonen (dominantakkorden) til grundtonen i c₂-motivet, hvilket Kirsten markerer med forte og efterfølgende bredt legato. Episoden slutter ved, at smilene falmer lidt, og Mikael ser væk fra Kirsten. (Generel kommentar: Når jeg for eksempel skriver "at Kirsten markerer ledetonen" indebærer det ikke, at der nødvendigvis er tale om en eksplicit handling fra hendes side.)</p>	<p>(1) Det er Mikael, der tager initiativ til denne hilsen ved at se hen på Kirsten og derefter smile^B. Begges reaktioner tyder på, at hilseformen er velkendt^A, uanset om den som sådan er bevidst eller ej. (Hilseepisoden gentages mange gange i løbet af sekvensen.) (2b) Kirsten svarer således umiddelbart på Mikael's smil, (2c) men uden synlig overraskelse, (2d) ligesom begges efterfølgende reaktion tyder på forkendskab^A.</p>	<p>Ad 2a; Kirsten erindrer ikke denne hilse-form, det var ikke en bevidst handling i situationen. På den anden side kan hun umiddelbart genkalde sig bevægelsen (at nikke), som en hilse-form hun ofte bruger i musikterapi. At hilsen falder på ledetonen til grundtonen "virker mest naturligt".</p>
<p>Episode; gensidig hilsen 2 (takt 5-6)</p> <p>Umiddelbart før starten af det følgende c-motiv, ser Mikael igen hen på Kirsten (slutningen af takt 5). Derefter smiler han stort og laver et større afsæt i trampolinen. På 2+, hvor Mikael 'hænger' i luften mellem det 2. og 3. slag (i takt 6), begynder Kirsten at smile stort til ham og nikker efterfølgende på grundtonen. Mikael fortsætter med at hoppe højt, men smilene falmer lidt, og Mikael ser væk.</p>	<p>(1) Igen en hilsen der starter med, at Mikael ser på Kirsten og efterfølgende smiler stort^B og igen indenfor et c-motivs rammer. De større hoppebevægelser (2a) kan både være en del af Mikael's hilsen^B (2b) og samtidig være en reaktion på den i form af øget arousal.</p>	
<p>Episode; gensidig hilsen 3 (takt 7-8)</p> <p>I slutningen af takt 7 ser Mikael igen hen mod Kirsten. På 2. slag i den</p>	<p>I forhold til de foregående episoder (1a) har Kirstens svar denne gang</p>	<p>Som hun ser sig selv på videoen, synes Kir-</p>

følgende takt (c₂-motiv) smiler han til hende, hvorefter hun på det følgende taktslag (grundtonen) et øjeblik spiler øjenene op og smiler tilbage. Kirstens smil er mindre end i de foregående episoder, og begges smil falmer hurtigt.

Episode; Kirsten planlægger break 1 - Mikael forsøger en hilsen (takt 9-10)

Kirsten starter på melodien B-del, takt 9 (se motivanalysen, bind III). Efter det 2. taktslag kigger Mikael bagud (drejer overkroppen), og Kirsten laver et diminuendo ned til mezzoforte og begynder at spille staccato. Hendes mund er lukket og let skæv, og hun *bevarer dette udtryk*, da Mikael drejer sig tilbage og ser smilende hen mod hende - dog kan man se en antydning af smil i hendes øjne i slutningen af takt 10, inden hun laver det første break.

BREAK 1 (ca. 22 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 1 (50:25-31)

Efter b₂-motivet i takt 10 laver Kirsten det første break. Der går ca. 6 sekunder fra hun stopper med at spille, til Mikael's bevægelse i trampolinen er faldet til ro. Hvis man tæller hans hop som 'slag', sker der følgende: Kirsten stopper, og på det andet slag åbner hun munden med et lettere overrasket (mimisk) udtryk. Umiddelbart efter, på det tredje slag, lyser Mikael's ansigt op i et smil, hvorefter han kigger ned, samtidig med at han holder op med at lave flere afsæt i trampolinen. Herefter følger ca. 4 sekunder, hvor ingen af dem ændrer noget: Kirsten *fastholder sin mimik* og ser overrasket, spørgende eller afventende på Mikael, som på sin side ser let-smilende ned, mens trampolinen falder til ro.

en lidt 'mekanisk' eller ambivalent karakter, hvilket kan skyldes, (1b) at episoderne har ligget så tæt, (1c) og/eller at hun er ved at planlægge næste episode.

(1a) Mikael kigger muligvis bagud som følge af den forrige lidt af-dæmpede hilse-episode, (1b) og Kirsten akkompagnerer hans 'visuelle fravær' med diminuendo og staccato. (2a) Staccato-kvaliteten kan dog også hænge sammen med, at hun er begyndt at planlægge det kommende break, (2b) således besvarer hun ikke hans smil, da han igen ser på hende, hvilket er ret markant i sammenhængen. (3) Mikael's smil tyder på et forsøg på (endnu) en hilsen^B.

(1) Med break'et ønsker Kirsten, at få Mikael til at reagere og vise, at han vil igang igen. (2) Hun understreger sin hensigt mimisk med et overrasket udtryk, der bevæger sig over i et let spørgende. (3a) Både break og mimik er således en markant tur-givning til Mikael, (3b) der giver mening, fordi Kirsten ved^A, at Mikael ved, hvordan han kan svare^B (tur-tagning i form af "To"). (4) Mikael kender tydeligvis break-episoden godt^A, for han ser ikke spor overrasket ud, da Kirsten stopper, men lyser tvært imod op i et smil^B, (5a) på grund af break'et som sådan (5b) og/eller på grund af Kirsten's overraskede mimik. At Mikael ser ned, samtidig med at han stopper afsættene i trampolinen, kan opfattes (6a) som en del af hans *vigende adfærd* i forhold til at tage initiativ, jævnfør journalen, (6b) men kan samtidig ses som en *venten* på det sædvanlige^A udspil fra Kirsten (det vil sige kaldemotivet).

sten, at det ser ud til, at hun enten er påvirket af optagesituationen, eller ad 1c; "tænker fremad i forhold til hvad det er, vi skal". Under alle omstændigheder "har jeg ikke overskud til at besvare Mikael's hilsen".

Ad 2a-b; Kirsten mener, der er tale om planlægning. "Det virker sandsynligt og hænger sammen med, at jeg i forrige episode så ud til at tænke fremad."

At Mikael ser ned, opfatter Kirsten som en bevægelse væk fra kontakten med hende. "Der smutter det, jeg gerne ville med break'et." Ad 6b; hun mener ikke, at Mikael venter på hendes udspil. Ad 6a; hun opfatter snarere situationen "som den forsigtige dreng, der ikke tør udtrykke, at han gerne vil igang igen". Desuden tilføjer Kirsten den mulighed, at Mikael kigger ned, fordi han bliver optaget af trampolinbevægelsen, der aftager.

→ Kirsten's tolkning skal tilføjes de andre; (6c) Mikael ser ned for at følge bevægelsen falde til ro. (Tolkningen udspringer af starten af forløbet, hvor Mikael blot så ned og lod hoppebevægelsen falde til ro uden overhove-

det at være opmærksom på Kirsten, jævnfør interaktions-temaets udvikling, afsnit 6.3.2).

Episode; kalden og svaren i break 1 (50:31-42)

Kirsten spiller et kort kalde-motiv, d_1 ; en ottendedels-triol efterfulgt af en fjerdedel på den dybe dominanttone (h fra den store oktav). Idet hun starter på dette motiv, kigger Mikael langsomt op - og da hun når til den sidste fjerdedel, har de (sandsynligvis) et øjeblik øjenkontakt, inden han smilende læner sig bagover, mens han ser på kameraet eller mig. Dernæst kigger han ned på sine fødder, og Kirsten venter smilende.

Derefter sker følgende indenfor 4 sekunder: Mikael ser på Kirsten, hvisker "To", idet han sætter sig op igen. *Samtidig* gentager Kirsten kalde-motivet med en lille variation og spiller øjnene op i et let overrasket mimisk udtryk. Mikael trækker vejret hørbart ind og gentager et hvislende "Tjoo". Kirsten trækker ligeledes vejret hørbart ind, men hurtigt og med en overrasket mine. Mikael ser igen smilende ned på sine fødder, bevæger dem lidt. Igen venter Kirsten.

Episode; Mikael afslutter break 1 (50:42-47)

Derefter 'kalder' Kirsten påny, denne gang med en sekstol med oktavering af dominanttonen (d_2 -motiv). Så læner Mikael sig fremad, og laver et afsæt i trampolinen samtidig med at han siger "To" og ser stor-smilende op på Kirsten. Med crescendo i såvel stemme (fra hvisk til tale) som i mimik (opspilede øjne og store mundbevægelser) tæller Kirsten smilende "1-2-3-NU" i samme puls som hans hoppen. "Nu'et" markerer hun med en optakt på klaveret og fortsætter så melodilinen der, hvor den blev afbrudt.

Vers 2

Lige da de starter efter break 1, spiller Kirsten forte og legato, de smiler begge stort, men efterhånden falmer smilene. Mikael ser lidt

(1a) Mikael løfter blikket på grund af Kirstens (første) kaldemotiv, (1b) kaldefunktionen virker visuelt^B, men han svarer ikke. (2a) Derfor gentager Kirsten kaldemotivet (2b) og forstærker tur-givningen mimisk. Det falder dog sammen med Mikael's første "To", (3a) som han *derfor* gentager^B, (3b) hvilket i så fald kan opfattes som tur-reparation, jævnfør afsnit 2.6.1.1. (4a) Det er på grund af deres fælles interaktions-historie, at Mikael's hviskende og hvislende "To" kan fungere som en pragmatisk kode mellem dem, jævnfør afsnit 5.2.1.1. Ved at sige "To" (4b) kan Mikael således forvente^A, at Kirsten starter med at spille^B - (4c) eller netop, at hun ikke starter! I stedet for at starte (5a) sender Kirsten 'bolden' tilbage (gennem imitation af hans indåndingslyd kombineret med mimisk overraskelse) (5b) for at fremme hans initiativ. Igen ser Mikael ned som følge af, (6a) at hun ikke starter med at spille igen, (6b) hans mangel på initiativ (6c) og/eller i en venten på endnu et kalde-motiv^A (tur-givning).

(1) Mikael forventer tydeligvis, at Kirsten følger trop og begynder at spille^A, når han siger "To" og begynder at hoppe^B, (2) og Kirstens selvfølgelige reaktion vidner om, at dette er prøvet før^A. (3a) Der er en gensidig påvirkning mellem hendes visuelle og auditive crescendo og Mikael's stadig højere hoppebevægelser, (3b) og break'et afsluttes med en *smile-begejstrings spiral*^B.

Ad 1; "Ja, nu kan han ikke holde spændingen længere, så han MÅ igang"

rundt, og Kirsten følger ham med øjnene. Fra takt 14 og resten af sekvensen ændrer Kirsten lidt på a-motivet, idet hun springer punkteringen på det andet taktslag over, herefter kaldet a'.

Episode; gensidig hilsen 4 (takt 16-17)

I slutningen af takt 15 ser Mikael igen hen mod Kirsten, og i løbet af den følgende takt vokser der et smil frem hos ham. Smilet virker lidt stift, men da Kirsten smiler tilbage i slutningen af takt 16, vokser det sig stort. Hun nikker efterfølgende på 1.-3. slag (i takt 17), som er et c₂-motiv - især følger hun hans hoppebevægelse gestisk fra 1. til 2. slag, så ledetonen får en ekstra markering med hovedet. På 2. slag ser Mikael dog væk igen og hilse-episoden slutter.

Episode; Kirsten planlægger break 2 (takt 20)

Fra midten af takt 18 kigger Mikael smilende hen mod kameraet/mig, og det bliver han ved med indtil næste break, det vil sige i 7 sekunder. Kirsten følger ham opmærksomt, og i midten af takt 20 kommer der et lille skævt smil over hendes ansigt.

BREAK 2 (ca. 13 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 2 (51:11-14)

På 2. slag i 'takt' 21 - ledetonen i c₂-motivet - ser Mikael i et kort øjeblik hen på Kirsten og derefter tilbage til kameraet/mig. Kirsten starter break'et netop dér, så grundtonen udebliver. Samtidig ser hun overrasket på Mikael, lader kæben falde og spiler øjnene op. Efter et par hop ser Mikael smilende ned (uden først at se på Kirsten) og laver derefter ikke flere afsæt i trampolinen.

Episode; kalden og svaren i break 2 (51:14-21)

Umiddelbart efter, at Mikael ser ned, spiller Kirsten et kaldemotiv på sekstendedele (d₃-motiv). Mikael smiler stort og kigger direkte over på kameraet/mig igen. Derefter kigger han igen ned, tager sig på maven, hvisker "To" og ser så op på Kirsten, mens han laver et lille afsæt i

I forhold til originalen (som den er noteret hos Carl-Bertil Agnestig), giver ændringen af a-motivet melodien en mere flydende karakter.

(1a) Mikael's smil kan opfattes som afventende, (1b) muligvis tøver han uvilkårligt, fordi hilse-episoderne ikke plejer at foregå i forbindelse med a-motiver^A. (2a) Uanset om det er smilets manglende 'smittede' karakter^B, (2b) eller Kirstens musikkulturelt betingede fornemmelse for, hvornår det er 'naturligt' at nikke, (2c) så er hendes reaktion ikke så spontan sammenlignet med tidligere episoder. (3) Muligvis derfor^A ser Mikael væk, mens Kirsten stadig hilser (nikker).

(1a) På samme måde som før forrige break, indikerer Kirstens skæve (skælmske) smil en planlægning, (1b) men kan også skyldes Mikael's nysgerrighed overfor kameraet/mig.

(1a) Kirsten ville sandsynligvis lave break'et ved c-motivet under alle omstændigheder, (1b) men det er næppe tilfældigt, at hun starter det, netop som Mikael ser hen på hende efter 7 sekunders 'fravær', (1c) hendes overraskede mimik er jo møntet på Mikael. At Mikael ser direkte fra kameraet/mig og ned vidner om, (2a) at han er godt bekendt med break'et som en tilbagevendende begivenhed^A. (Jeg vender tilbage til hans blik-mønster i den vertikale analyse.)

Da Kirsten ikke kan fange Mikael visuelt med sin overraskelsesmimik, (1) spiller hun et kaldemotiv umiddelbart efter break'ets start for at få hans respons (tur-givning). At Mikael reagerer ved at se smilende på kameraet/mig, vender jeg tilbage til i næste episode, (2) men så snart

Ad 1a, 2a, 2c; om sin egen reaktion siger Kirsten: "Ja, min reaktion er også lidt afventende. Hans smil er ikke helt naturligt^A"

Ad 1a-b; Kirsten kommenterer sit skæve smil som en usikkerhed på, hvor Mikael er henne, og hvad der skal til for at få hans opmærksomhed tilbage.

trampolinen (uden at begynde at hoppe). Idet Mikael ser op, spiller Kirsten et d₂-motiv - en sekstol som trille - og spiler øjnene op. Et øjeblik ser Mikael på hendes hænder (eller let nedad), så gentager han sit "To" - stadig hviskende, men med et kraftigere afsæt end før. Kirsten forholder sig afventende uden at gøre noget, og Mikael vipper fremad i endnu et afsæt, mens hans mund former sig i et lydløst "ææ".

Episode; Mikael afslutter break 2 (51:21-takt 22)

Letsmilende spiller Kirsten et kaldemotiv for tredje gang (tæt på sekstol-triolen fra før, men uden hviletone til sidst). Samtidig laver hun en mundbevægelse fra "To" til "Tre", trækker vejret ind og løfter øjenbrynene. Mikael kigger hen på kameraet/mig og siger "To" med klar stemme og begynder at hoppe. Kirsten svarer "Tre-nu", og Mikael ser stor-smilende på hende, mens hun med et nik til ham begynder at spille igen.

Vers 3

Efter dette break ændrer Kirsten b-motivernes rytme, idet hun flytter punkterings-figuren fra det tredje til det andet taktslag.

Episode; Kirsten planlægger oktivering 1 - Mikael ?forsøger hilsen (takt 25-26)

I starten af takt 25 kaster Kirsten et blik på tangenterne (planlægger et positionsskift), og da hun ser op igen, smiler hun let. Da de når til takt 26 (c₂-motiv), ser Mikael på hende og smiler let på det 2. taktslag. Umiddelbart efter ser Kirsten dog igen ned og flytter hænderne en oktav op på klaveret. Mikael kigger ned, så op på hende igen. Hans hoppebevægelser er blevet mindre i løbet af takten.

Episode; Kirsten oktaverer 1 (takt 27-30)

Kirsten begynder at spille melodien A-del en oktav højere med staccato. Mikael ser opmærksomt på hende, efter de første toner får han en let rynke i panden og ser nedad. Hans hoppebevægelser

han har sagt "To", ser han på Kirsten som en visuel tur-givning^B. (3) Hans som-om afsæt og mundbevægelse viser en tydelig tur-givning^B, men trods dette undlader Kirsten at starte, (4a) hvilket virker let drillende, (4b) og vidner om hendes erfaring^A med Mikael's evne til at deltage i samspillet^B.

At Mikael svarer og laver afsæt, mens han ser hen mod kameraet/mig (1a) tyder på en opmærksomhed på kameraet/at han bliver filmet, (1b) eller mod mig som gæst. Ud fra hans reaktion i denne (og forrige) episode tolker jeg hans opmærksomhed som rettet mod mig, a la småbarnet, der griner af morens velkendte drilleleg (vits), mens det nysgerrigt ser på gæsten; '*sys hun også det er sjovt ?*'. (2) Som i break 1 ses en *smile-begejstrings-spiral*^B, (3b) dog knap så udtalt og gensidig som forrige gang.

I forhold til originalen, giver b-varianten ligesom a-varianten melodien en *lette og mere dansende* karakter.

(1) Mikael's blik og lette smil kan være starten på en hilsen^B (dog ikke særlig markant), men netop som han ser op på hende, ser Kirsten ned på tangenterne, (2) hvilket hans efterfølgende mindre afsæt kunne være en reaktion på.

Før optagelsen fortalte Kirsten, at Mikael ikke kan lide høje (diskante) toner, (1a) oktaveringen kan derfor opfattes som en afprøvning eller frustration, (1b) samtidig med at Kirsten støtter ham med nik og sang^B,

Ad 1a; Kirsten tror ikke, at Mikael's blik skyldes en opmærksomhed på, at han bliver filmet, ad 1b; og hælder meget til tolkningen om Mikael's opmærksomhed på 'gæsten'.

Ad 1a; Kirsten kan ikke huske, om hun på optagelsestidspunktet har oktaveret melodien før men ved, at Mikael ikke bryder sig om

fortsætter med at være mindre, hvilket giver et lidt *hurtigere* tempo. Mikael ser op på Kirsten på 2. slag i takt 28 (c₁-motiv), hun smiler og nikker til ham, og i den følgende takt begynder hun at synge "Hoppe, hoppe, hoppe". Hans ansigt 'lysnere' en anelse, men 'slukkes' igen hen mod slutningen af A-delen (fremgår ikke af transskriptionen).

Episode; gensidig hilsen 5 (takt 31-33)

Kirsten vender tilbage til det velkendte toneleje og fortsætter med at synge. 3 taktslag efter (takt 31) ser Mikael glad op på hende og sætter samtidig kraftigere af i trampolinen. På det første slag i takt 32 (c₁-motiv) nikker Kirsten let til ham og smiler derefter, mens hun synger med en let-sødme i stemmen. Hun nikker igen - markant - på det 4.-1. slag, samtidig med at hun spiller øjenene let op og spiller et crescendo i melodien. Derefter smiler Mikael stort til hende (3.-4. slag).

BREAK 3 (ca. 15 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 3 (51:57-52:00)

Mikaels glæde har endnu ikke fortaget sig, da Kirsten pludselig udbryder "Stop" ('takt' 35), idet Mikael ser hen på hende. Han fortsætter med at hoppe, og efter et par hop trækker Kirsten 'overrasket' vejret ind, hvorefter Mikael ser smilende ned og stopper med at lave flere afsæt.

Episode; kalden og svaren i break 3 (52:00-08)

Mikael ser op (på 7. 'hoppeslag') men sænker igen blikket samtidig med, at Kirsten spiller øjnene let op og drejer hovedet, så hun skæver over mod ham ud af øjenkrogen (humoristisk, spændingsfyldt mimik) Mikael ser op igen, og med et fnis skyder han overkrop og skuldre i vejret. Kirsten gentager fniset, dukker hovedet lidt og løfter skuldrene. Hun fastholder stillingen - uden at gøre andet - og Mikael lader sig langsomt falde bagover i trampolinen. Begge smiler bredt. Mikael

(2) hvilket da også får hans ansigt til at lysne lidt. (3a) Isoleret set kan det være svært at se, hvordan Mikael opfatter situationen. Han rynker ganske vist panden en smule, (3b) men det er først og fremmest Mikaels reaktion bagefter (samt en senere gentagelse af oktaveringen), der fortæller, hvad han i al fald bedst kan lide^A! (3c) Oktaveringen er således en form for variation, Mikael ikke bryder sig om eller helt formår at tackle.

(1a) Selvom oktaveringen skaber lidt uro hos Mikael, (1b) giver episoden omvendt lejlighed til en *affektiv spiral af bekræftelse og begejstring* bagefter^B. (2a) Med smil, nik og smil i stemmen hilser og bekræfter Kirsten således Mikael i, at hun nu spiller som sædvanligt^A, (2b) ligesom hun med crescendo akkompagnerer/matcher hans begejstring og kraftigere afsæt (højere hoppebevægelser).

Kommentar: Dette break falder på et mere uventet sted end de forrige, da Mikael stadig er synligt begejstret efter sidste episode. (1) Kirsten forstærker sin hensigt mimisk (overrasket indånding), og som i break 1 ser Mikael *derefter* ned og stopper afsættene.

(1) Modsat de forrige breaks lægger Kirsten her alene initiativet over til Mikael ved hjælp af *mimik*. (2a) Mikaels fnis virker ikke spontant (glad) men usikkert, spørgende, (2b) muligvis fordi Kirsten ikke spiller et kalde-motiv, som hun plejer^A. Kirsten imiterer fniset (3) og sender dermed 'bolden' tilbage. (4) Med hensyn til den stille dominant-tone virker det, som om hun vil kalde på ham, opdager at han skal til at sige noget og næsten når at tage sig i det. Som i break 1 starter de samtidig,

høje/lyse blokfløjtetoner^A. Oktaveringen er under alle omstændigheder en forholdsvis ny variation og en "provokation" fra hendes side: Hun ønsker at skærpe Mikaels opmærksomhed og se, om der kommer en reaktion fra ham. Hun er meget enig i tolkning 3c; at Mikael har svært ved at tackle situationen.

Ad 4; Kirsten er ikke sikker på, hvad der sker her. Når hun genser situationen, synes hun, at kontakten mellem dem er så fin, at der ikke umiddelbart er grund til, at hun spiller et kalde-motiv. Men hun husker ikke, hvordan hun oplevede det i situationen.

kigger et øjeblik på kameraet/mig, så ser han igen på Kirsten og hvisker "Så", netop som hun spiller en svag tone (dominanten). Mikael sætter sig op igen og Kirsten gentager hans "Så" - uden at ændre sin stilling.

Episode; Mikael afslutter break 3 (52:08-takt 36)

Så hvisker Mikael "To" og starter med at hoppe. Kirsten tæller, mens hun nikker i Mikael's hoppepuls og starter med at spille igen.

Vers 4

Kort efter at de er startet igen efter break'et, kigger Mikael (stadig storsmilende) lidt på kameraet/mig, og et øjeblik skæver også Kirsten ned til mig (på gulvet). Så vender Mikael sig i takt 38 til den modsatte side og kigger bagud, hvorefter Kirsten dæmper sit spil og spiller staccato. Hans hoppebevægelser bliver mindre, hvilket øger tempoet, og i takt 40 dæmper Kirsten spillet yderligere.

Episode; gensidig hilsen 6 (takt 40-43)

I slutningen af takt 40 begynder Mikael at dreje overkroppen tilbage, og på det 1. slag i takt 41 laver Kirsten et markant forte og begynder at spille bredere, langsommere. Umiddelbart efter ser Mikael på hende, og hun smiler stort til ham og nikker derpå markant på 3. og 4. taktslag (b_2 -motiv). Mikael smiler og laver kraftigere afsæt i trampolinen, Kirsten begynder at synge ("Hoppe"), men Mikael ser hen mod kam/mig og derefter ud af vinduet.

Episode; Mikael forsøger hilsen - Kirsten planlægger break 4 (takt 46-49)

Efter en periode uden visuel kontakt mellem dem, akkompagneret med staccato af Kirsten, ser Mikael i takt 46 (et c_2 -motiv) igen på Kirsten og smiler let. Hun gengælder ikke smilet men begynder i den følgende takt at underdele c -motiverne (uden staccato), hvorefter Mikael ser nedad (muligvis på Kirstens hænder). Da han ser op igen, smiler Kirsten let med skæv mund, Mikael smiler let tilbage og ser så hen

(5a) hvilket kan skyldes, at de (implicit) reagerer på små cues hos hinanden^B, (5b) og/eller skyldes inter-timing mellem dem^B. Denne gang er det Kirsten, der 'reparerer' sammenfaldet ved at imitere hans "Så".

(1) Igen sætter Mikael igang uden at afvente Kirstens reaktion yderligere^A, (2) her har han altså ikke svært ved at tage initiativ!

At Mikael efter at have set på mig, vender sig bagud, (1a) kan eventuelt hænge sammen med, at jeg ikke 'svarer' ham på hans begejstrede smil, (1b) hvilket i så fald er samme reaktion som i takt 9 (efter en lidt afdæmpet hilse-episode). Som i takt 9-10 dæmper Kirsten styrken og spiller staccato, mens Mikael vender sig bagud.

(1) Med det pludselige skift fra piano til forte fanger Kirsten Mikael's opmærksomhed. Hendes bredere spil og langsommere tempo, (2a) animerer Mikael til at lave et kraftigere afsæt, (2b) som dog også kan skyldes deres markante hilsen^B. (Det er den eneste gang i sekvensen, den ikke foregår i et c -motiv.) (3) Kirsten matcher de kraftige afsæt ved at begynde at synge (om at hoppe), (4) men Mikael ser væk, hvilket afbryder hilsenen, som bliver intens men kort.

Igen kan Kirstens staccato forbindes med en pause i interaktionen mellem dem, (1) fordi Mikael ser andre steder hen. Kirsten besvarer ikke hans smil, (2a) fordi det ikke er særlig markant, (2b) og/eller fordi hun er begyndt at planlægge næste break. Med hensyn til underdelingen af c -motivet synger Kirsten senere (takt 89-92) på disse, (3) så der er sandsynligvis ikke tale om nye variationer^A.

Ad 2a; ja, Kirsten mener her, at Mikael *følger hendes tempo*.

mod kameraet/mig.

BREAK 4 (ca. 24 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 4 (takt 50-57)

I takt 50 begynder Kirsten at spille fjerdedele på det dybe h (dominant-tonen). Mikael kigger umiddelbart over mod hende og ser længe skiftevis op og nedad - muligvis mellem hendes ansigt og hænder. Hun nikker i takt, smiler let og spiler øjnene en smule op. I takt 54 begynder Kirsten at kredse om dominanttonen, Mikael rynker panden en smule, og Kirsten smiler antydningvist. Derefter ser Mikael over på kameraet/mig. Fra midten af takt 55 begynder Kirsten udelukkende at spille dominanttonen, Mikael rynker panden forsvinder, og han ser letsmilende tilbage på hende.

Episode; Mikael opdager afslutning på break 4 (takt 58-61)

Så spiller Kirsten i takt 58 en ottendedelstriol efterfulgt af en fjerdedel på h'et (d₁-motiv) og spiler øjnene en smule op. Mikael smiler vokser på pause-slagene efter motivet, og han *fortsætter* med at hoppe og se hen mod Kirsten. Hun gentager motivet et skalatrin længere nede (tonen a), og Mikael ser et øjeblik hen mod kameraet/mig, inden Kirsten gentager motivet på næste trin (gis). Lige efter den sidste fjerdedel, hvisker Mikael et "To", og stopper et øjeblik afsættene i trampolinen. Umiddelbart inden det 4. taktslag gentager han sit "To", denne gang med tydelig talestemme, mens han starter afsættene igen. Derefter spiller Kirsten den sidste tone (fis'et) inden grundtonen, siger "Tre" og går igang med at spille melodien igen.

Vers 5

Episode; gensidig hilsen 7 (takt 62-63)

På 3. slag i takt 62 (c₁-motiv) ser Mikael hen på Kirsten, smiler og lægger på det følgende slag hovedet på skrå. På 1. slag i takt 63 åbner Kirsten munden, det ser ud som hun vil til at synge "Hoppe", men tager sig i det. Hun nikker let med hovedet gennem hele takten.

(1a) Mikael opdager straks forandringen i Kirstens spil^A, men panderynken kommer først i forbindelse med bevægelsen omkring domanttonen, (1b) muligvis fordi den variation er mindre kendt for ham^A, (1c) så han bliver lidt usikker på, hvad hun vil. Således lysner hans ansigt, da Kirsten igen kun spiller dominanttonen (takt 55), hvilket tyder på, at Mikael genkender den (og den følgende trinvis nedgang) som en breakafslutning^A.

(1a) Mikael smiler vokser, da Kirsten begynder på den trinvis nedgang, (1b) han fanger således straks, at hun snart vil starte igen^A, (1c) hvad enten det skyldes genkendelsen af d₁-motivet (1d) eller hendes letopspilede øjne. (2a) Mikael siger først "To" og stopper sine afsæt, da Kirsten er nået ned i nærheden af grundtonen, (2b) hvilket kunne tyde på en vis tonal kodefortrolighed. (2c) Under alle omstændigheder er Mikael fortrolig med situationen^A og gentager således sit "To", (3a) da det første bliver lidt utydeligt, (3b) hvilket kan betragtes som medvirken til tur-organisering^B. (4) Modsat de forrige breaks, fører dette dog ikke til en øget intensitet imellem dem.

Mikael ser først hen på Kirsten midt i c-motivet, så der er ingen 'optakt' til en hilsen. (1) Til gengæld kunne hans skrå hovedbevægelse være en hilsen^B, (2) som under alle omstændigheder får Kirsten til at ændre mening og lade være med at synge. (3) Hendes lette nik er

Ad 1b; Kirsten fortæller, at det ikke er en type break, de har lavet mange gange før. Hun smilede, fordi hun syntes det var en smule morsomt, at Mikael rynkede panden.

Ad 2; Kirsten er enig i, at Mikael hovedbevægelse får hende til at vente med at synge.

BREAK 5 (i alt 25 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 5 (takt 67-69)

I slutningen af takt 67 laver Kirsten et ritardando og spiller derefter de første to toner af c_2 -motivet i halvt tempo (augmentation). I forhold til melodiforløbet ligger det i slutningen af B-delen (c_2 -motiv), så det lyder, som om Kirsten lægger op til en afslutning. På 2. slag i takten ser Mikael hen mod kameraet/mig, derefter får han en antydning af rynke i panden, og ser hen mod Kirsten (efter 3. slag).

I stedet for at slutte fortsætter Kirsten på det dybe h (dominanttonen) og begynder at kredse om den. Mikael ser opmærksomt mod Kirsten, han laver ikke flere afsæt i trampolinen og bevægelsen falder næsten til ro.

Episode; Mikael opdager, at Kirsten fortsætter (takt 70-73)

I den følgende takt (70) fortsætter Kirsten med at spille skiftevis h og cis. På det 2. slag laver Mikael et lille afsæt og svajer med overkroppen til siden, hvorefter Kirsten med et lille smil og letospilede øjne imiterer hans svajen. Mikael's ansigt lyser op, og således svajer de fra side til side, mens de ser på hinanden.

I slutningen af takt 72 kigger Mikael kort hen på kameraet/mig, Kirsten betoner det følgende taktslag med forte, og han kigger tilbage. Derefter kaster Kirsten et blik på tangenterne, og Mikael kigger igen hen mod kameraet/mig.

Episode; Mikael opdager afslutning på break 5 (takt 74-77)

Så spiller Kirsten en variant af b_1 -motivet i diskanten (i den to-stregede oktav) - fra tonen a ned til fis'et - og Mikael kigger igen på hende. Kirsten gentager varianten (takt 75), og Mikael stopper afsættene - men da hun venter et 'ekstra' slag, før hun igen gentager motivet, sætter Mikael af med antydningen af et smil og begynder at hoppe. Imens gentager Kirsten motivet, forte og med en trinvis opgang

muligvis et (hurtigt) forsøg på at besvare hans hilsen.

(1) Mikael opdager hurtigt forandringen^A (augmentationen), og ser på Kirsten på en måde, der viser, (2a) at han ikke helt ved, hvordan han skal tackle situationen.

Der er tale om en 'snyde-slutning', (3) hvor Kirsten driller Mikael lidt med en break-variation, (2b) han ikke er helt bekendt med^A.

(1) Da Mikael opdager, at Kirsten alligevel fortsætter, sætter han bevægelsen igang igen, (2) og ved at imitere Mikael's svajende afsæt, signalerer Kirsten en bekræftelse på, at hun fortsætter.

(3a) Med sit forte kalder Kirsten på Mikael's opmærksomhed, (3b) sandsynligvis fordi han ser hen mod kameraet/mig, (3c) og/eller som forberedelse til afslutningen af break'et. (4a) Mikael reagerer straks (4b) men kigger (et øjeblik) væk igen, da hun ser på tangenterne.

(1a) Mikael reagerer umiddelbart på skiftet i Kirsten's spil og/eller position (diskant), (1b) og stopper afsættene som han plejer i forbindelse med et break^A. (2a) Den trinvis nedgang kombineret med det ekstra slag i takt 75 opfatter han tilsyneladende som et musikalsk cue^B, (2b) hvilket ligesom i break 4 viser en musikalsk og handlingsmæssig fortrolighed^A. Han begynder således at hoppe uden at sige "To" først,

Ad 3; Kirsten fortæller, at hun *i situationen* tænkte at; "nu har det været længe nok, hvordan får vi det stoppet på en ordenlig måde?" Så hendes ritardando og augmentation var ment som en afslutning og ikke en break-variation. Ad 2; derfor var situationen absolut uvant for Mikael^A.

→ Det kom bag på mig, at der ikke var tale om en snyde-afslutning på grund af den hurtige fortsættelse.

Fordi Mikael (i takt 68) stadig hoppede for kraftigt til, at Kirsten syntes, hun kunne slutte, fortsatte hun med dominanttonen. Denne fortsættelse var ment som en slags coda - men når Kirsten genser situationen, synes hun, "der er noget ambivalens her, for jeg spiller alt for rytmisk til, at det indikerer en afslutning".

i bassen, og fortsætter så med melodien. Samtidig har Mikael fået en let rynke i panden og ser over mod kameraet/mig.

Vers 6

Episode; tøvende gensidig hilsen 8 (takt 78-81)

Kirsten spiller melodien A-del forte og med bredt legato. Der kommer et let smil over hendes ansigt, og da Mikael ser på hende i takt 79 (c₁-motiv), bliver det større. Hans panderynke forsvinder, og i den følgende takt begynder han at smile, ser et øjeblik væk fra hende og så tilbage inden næste c-motiv. På de første to slag af dette c-motiv (takt 81) nikker Kirsten let til ham.

BREAK 6 (ca. 5 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 6 (takt 82-54:08)

I takt 82 kigger Mikael først på kameraet/mig, så til højre ud af vinduet. Kirsten smiler stadig lidt (efter hilse-episoden), hun holder op med at spille legato og laver så et break efter takten. Mikael opdager det efter et par hop og drejer sig smilende i retning af hende.

Episode; Mikael afslutter break 6 (54:08-takt 84)

På det 4. 'slag' stopper han sine afsæt (uden at se ned!), hvisker storsmilende "To" på det næste og fortsætter så med afsættene. Imens spærrer Kirsten storsmilende øjnene op, læner sig over mod ham og hvisker "Tre" (på det 7. 'hoppeslag'). Efter endnu et 'hoppeslag' bøjer hun nakken tilbage og markerer optakten, inden hun går igang med at spille med et kraftigt nik på det 1. slag (takt 84).

Vers 7

Intermezzo (takt 85-91)

I de følgende takter kigger Mikael skiftevis mellem Kirsten og kameraet/mig. Kirsten begynder at underdele c-motivet (som i takt 47-49) og begynder derefter at synge med en 'fortællende' mimik "Ja, Mikael han kan hoppe". Siden begynder hun at svaje kroppen fra side

(3a) dog uden synderlig begejstring (3b) og med et lidt usikkert ansigtsudtryk. Break'et fører således ikke til øget intensitet mellem.

(1a) Kirstens forte og legato, giver en 'medrivende' kontrast ovenpå det tynde lydbillede i break 5 (1b) og virker som en kalden på eller opmuntring af Mikael. (1c) Sammen med hendes smil mindsker det Mikael usikkerhed, (2a) men deres følgende hilsen har ikke den sædvanlige spontane kvalitet (2b) og virker mest som en bekræftelse på, at Kirsten nu gør, som hun plejer^A.

(1) Efter et par anderledes breaks, (og en hilse-episode, der ikke helt lykkedes) vender Kirsten tilbage til den velkendte form, hvor hun stopper og venter på hans reaktion - og kan være sikker på hans glade reaktion^A.

(1a) Mikael's glæde er spontan, (1b) hvilket kan skyldes det velkendte som sådan^A (1c) og herunder, at der i denne type break er plads til de små dialoger, hvor Kirsten som følge af interaktionen mellem dem smiler og er mimisk aktiv. (1d) Således fører break'et til en kort men øget intensitet mellem dem^B.

(1a) Igen virker Kirsten bekræftende og støtter med sang og tekst Mikael's hoppen. (1b) Hendes svajen med kroppen fungerer som en gestisk understregning af teksten.

til side.

BREAK 7 (ca. 7 sekunder)

Episode; Mikael opdager break 7 (takt 92-54:34)

I takt 92 (c₂-motiv) markerer Kirsten taktslagene med forte og staccato. Efter at have sunget et enkelt kort "Hop" (1. slag i 'takt' 93) stopper hun med at spille. Mikael ser ligeud men efter nogle hop, smiler han let, ser ned og laver ikke flere afsæt.

Episode; kalden og svaren - Mikael afslutter break 7 (54:34-takt 95)

Da bevægelsen er ved at være faldet til ro, 'kalder' Kirsten med en stille dominanttakkord. Mikael ser straks op, hvisker "To" med et stort smil, og sætter samtidig bevægelsen igang. Kirsten hvisker "Tre" og fortsætter med at synge og spille *piano* med en mimik, der indikerer 'stille' eller 'forsigtig'. Mikael hopper dog lige begejstret, og Kirsten dropper let-smilende sangen og spiller et bredt forte i stedet.

Vers 8

Episode; Kirsten planlægger oktivering 2 (takt 97)

Mens Mikael kigger ligeud, kaster Kirsten i takt 97 et kort blik på tangenterne. Og i slutningen ser hun igen ned et øjeblik og flytter så hænderne to oktaver op.

Episode; Kirsten oktaverer 2 (takt 98-108 - i alt 26 sekunder)

Kirsten begynder at spille B-delen i den 3-strengede oktav, hvorefter Mikael straks vender sig mod hende. Hun smiler let og skubber ansigtet lidt frem mod ham. Umiddelbart efter kigger Mikael på kameraet/mig, hans pande er let rynket, og hoppebevægelserne bliver mindre. Han kigger tilbage på Kirsten, som efter et par taktslag løfter brynene og spiler øjnene let op med en 'stille-forsigtig' mimik (a la 'jeg ved godt, du ikke kan lide dette her'). Samtidig dæmper hun sit spil, og Mikael holder op med at lave flere afsæt. Efter endnu et par taktslag

Kommentar: Siden break 3, har denne kombination ikke været til stede af Kirstens 'pludselige' stop, Mikael nedadvendte blik, efterfulgt af Kirstens kalden.

Tolkninger: (1a) Kirstens stille start er en variant, der matcher Mikael's hvisken (1b) men omvendt ikke matcher hans begejstring, da han sætter igang igen, (1c) så hun 'overgiver' sig!

Ad 1; "Ja, her forsøger jeg en ny variant, for at se, hvordan Mikael vil reagere på det."

Kommentar: B-delen er i forvejen det højeste sted i melodien, så dobbelt-oktivering klinger meget 'diskant' - og lidt tyndt på det slidte klaver!

Tolkninger: (1) Igen tolker jeg, at Mikael ser på mig, fremfor kameraet. (1b) Hans blik frem og tilbage mellem Kirsten og mig ligner et forsøg på at 'aflæse' situationen ud fra min reaktion, (1c) hvilket i så fald er en 'social reference-adfærd', jævnfør afsnit 2.3.2. (Dette kommenteres i den vertikale analyse.) (2a) Enten starter Mikael

Ad 2a-b; Kirsten mener bestemt, at Mikael bruger mig her - på den ene eller anden måde.

kigger Mikael tilbage på kam./mig, han ser et øjeblik på Kirsten (i slutningen af takt 101), men så tilbage på kam./mig. Rynken er langsom forsvundet fra hans pande. Herefter spiller Kirsten det underdelte c-motiv, hun tidligere sang til (takt 89-91), og Mikael laver igen (små) afsæt i trampolinen, men ser stadig ser i retning af kam./mig. Herefter (takt 103-7) laver Kirsten et udfyldningsmotiv, der kredser om dominantfunktionen. I starten ser Mikael stadig mod kameraet/mig, men i takt 104 laver Kirsten et crescendo, hvorefter han kigger hen mod hende. Han får igen et øjeblik en rynke i panden, og hun sender ham et lille smil.

I takt 108 markerer Kirsten de to første taktslag (dominanten) ser ned på tangenterne og flytter så hænderne ned i normal position. Mikael stopper umiddelbart afsættene. Idet Kirsten igen ser hen på Mikael, gentager hun dominanten i den lille oktav og spiller så en fuld H-dur med begge hænder - letsmilende og med markerede armbevægelser. Derefter venter hun.

BREAK 8 (i alt 7 sekunder)

Episode, Mikael afslutter break 8 (55:15-22)

Efter dominant-akkorden går der kun et øjeblik, inden Mikael laver et kraftigt afsæt i trampolinen og glad begynder at hoppe. Kirsten ser letsmilende hen på ham uden at foretage sig andet. På det fjerde hop siger Mikael "To" med klar stemme, samtidig med at Kirsten spiller et stille h i bassen. Hun spiler øjnene op (spændingsfyldt mimik), og smiler stort, mens Mikael hviskende gentager sit "To". Med små nik og smil i stemmen tæller hun "1-2-3-nu!" og går igang med at spille.

Vers 9

Episode; begejstret 'gensynsglæde' (takt 110-120)

De smiler begge. Kirsten spiller forte og legato, og i takt 112 begynder hun at synge: "Hoppe, hoppe". I den følgende takt (c₂-motiv) laver Mikael et ekstra afsæt og smiler stort til Kirsten, hvorefter han hopper

således afsættene igen, fordi han har brugt mig til at 'aflæse' situationen, (2b) eller fordi han genkender 'sang-motivet' (det underdelte c-motiv).

(1) Kirsten kalder på Mikael's opmærksomhed med et crescendo, (2) det lykkes^B, (3a) men Mikael virker usikker på det, hun spiller (3b) og/eller bryder sig ikke om det. (4) Da hun smiler til ham, forsvinder rynken dog.

(1) Mikael opdager straks ændringen og stopper afsættene (som i andre breaks). (2a) Kirstens afslutning er såvel musikalsk som spillegestisk responsfremmende, tur-givende, (2b) ligesom klangen af dominantakkorden i normalt toneleje må virke som et tegn om snarligt velkendt spil for Mikael^A.

(1) Mikael har straks fanget Kirstens hensigt og hopper i begejstring over, (2a) at hun er stoppet med det ukendte/diskantspillet (2b) og er vendt tilbage til det velkendte^A (toneleje og break). (3) De rammer (igen) sammen i timingen af, hvornår der skal ske noget i stilheden mellem dem, (4) og Mikael 'reparerer' tur-sammenfaldet^B (ligesom i break 1). (5) Break'et fører til en markant *øgning af Mikael's begejstring og dermed intensitet* mellem dem^B.

Det er sandsynligvis en blanding af (1a) begejstring efter oktaverin-gens afslutning og det følgende break^A, (1b) samt Kirstens brede akkompagnement og senere sang, der får Mikael til at hoppe så-højt-

Ad 2a; det var bestemt ikke et uheld! Mikael hopper mindre her, så Kirsten dæmper sit spil, desuden *vil* hun til at afslutte nu!

så højt han kan. Kirsten spiller øjnene op ('imponeret' mimik), og spiller fortissimo, bredt - og langsommere for at følge hans store hoppebevægelser. I takt 117-18 bliver Mikael's bevægelser gradvist mindre, og Kirsten slipper et øjeblik pedalen, så legatoet bliver brudt og tonen svagere. Mikael ser hen på hende med et smil. Kirsten fortsætter, men stopper op efter takt 120 (inden c_2 -motivet).

SLUTNING

Episode; afslutning - første forsøg (55:50-57)

Efter takt 120 springer Kirsten et 'taktslag' over og kaster et blik på tangenterne. Mikael ser straks smilende på hende. Så synger Kirsten "Hop" på den første tone i c_2 -motivet, hvorefter Mikael holder op med at lave flere afsæt. Derefter synger hun "Og" på den anden tone i c_2 -motivet og laver et langt hvislende "S...", mens hun langsomt læner overkroppen fremad. Mikael læner sig ligeledes fremad og laver så storsmilende et afsæt og siger "To". Herefter fuldender Kirsten sit "Stop" på grundtonen, samtidig med at hun lader overkroppen falde fremad. Stadig hoppende gentager Mikael sit "To".

Episode; afslutning - andet forsøg (55:57-00:08)

Kirsten retter sig op og gentager sit udtryk - dog i en mindre udgave (kortere forløb og mindre bevægelse). Da hun har sagt "Stop", laver Mikael en mundbevægelse, der ligner "stop" (eller hop). Han hopper stadig, og Kirsten fjerner hænderne fra tangenterne og ser letsmilende på ham. Lidt efter stopper han afsættene, læner sig først bagover i trampolinen og sætter sig derefter op igen. Så siger Kirsten "Vi skal ha' hat på, Mikael!", mens hun klapper sig oven på hovedet. "Ja!" hvisker Mikael begejstret og vender sig om mod hylden med småinstrumenter (eller 'konkreter', jævnfør afsnit 6.3.2), hvor hatten ligger.

som-muligt (1c) i sekvensens *kraftigste glædes-begejstrings-spiral*^B. (2a) Det virker som et uheld, at Kirsten slipper pedalen. (2b) men får dog Mikael til at rette sin opmærksomhed mod hende, hvilket har betydning for den næste episode (afslutningen).

I modsætning til break 5, så stopper Mikael med det samme, da Kirsten begynder på augmentationen (1a) hvilket kan skyldes, at hun denne gang har sprunget et slag over forinden. Da Kirsten gestisk understreger afslutningen ved langsomt at læne sig fremad, (2a) misforstår Mikael dog hendes hensigt og tror, at der er tale om et break, hvor hun kropsligt signalerer et afsæt, (2b) hvilket han imiterer.

Mikael's mundbevægelse ligner en imitation af Kirsten's "Stop" eller "Hop". (1a) Enten har mundbevægelsen samme funktion som "To" og er et forsøg på at komme igang igen (1b) eller også er det det autistisk-retarderede barns forsøg på at forstå en hensigt ved at gentage det sagte (ekkolali, jævnfør afsnit 3.4.3). (2) Under alle omstændigheder er det først, da Kirsten tager hænderne væk fra klaveret, at Mikael viser, at han forstår hendes hensigt. (3) Dog rejser han sig ikke fra trampolinen, før Kirsten har fortalt, hvad der så skal ske.

→ Et rigtig deltager-tjek (!), jeg havde ikke opfattet, at pedalløftet indgik i planlægningen af afslutningen.

Samlet kommentar om break 5 og afslutningen: "Generelt er det svært at få afsluttet trampolin-sekvenserne naturligt. På den ene side vil jeg gerne udnytte hans glæde ved at hoppe, på den anden side er det vigtigt at få afsluttet sekvensen, før hans koncentration og opmærksomhed er 'brugt op', så samspillet ikke bliver automatisk."

Ad 1b; Kirsten har ikke bemærket mundbevægelsen før (hverken dengang eller ved genemsyn senere). Hun tror først og fremmest det er en imitation, uden at Mikael forbinder det med en hensigt med det.

10.2.1 Kirstens^T deltagerperspektiv

Som nævnt i afsnit 6.3.2, blev forløbet afsluttet et par måneder efter optagelsestidspunktet. Derfor er det på tidspunktet for deltagerinterview'et 2 år siden, Kirsten havde Mikael i musikterapi. Det vil sige, at hun i modsætning til Helga^T ikke havde fornemmelsen af at være sammen med Mikael i frisk erindring, selvom hun ved gensyn og i løbet af samtalen fik en del 'tavs' eller glemt viden genopfrisket.

Som hos Helga^T (afsnit 9.2.1) var det primært på *det visuelle område*, at den fælles gennemgang af analysen viste Kirsten nogle sammenhænge, hun ikke på forhånd var klar over. Således var Kirsten ikke bevidst om hilse-episoderne som en fast gentagen begivenhed men kunne dog nemt genkalde sig nikkebevægelsen, navnlig i forbindelse med melodiske slutbevægelser (ledetone-grundtone). Det selvfølgelig understreges af, at jeg selv først opdagede den gentagne hilse-form efter længere tids analyse af samspillet. Naturligvis kunne det iagttages (og transskriberes), at de smilede, og at Kirsten nikkede, men mønstret tonede først frem ved synet af de mange gentagelser i den horisontale analyse.

I forbindelse med starten af breaks'ene gav Kirstens deltagerperspektiv mig indsigt i muligheden af, at Mikael ser ned for at holde øje med trampolinbevægelsens langsomme uddøen. Denne tolkning udspringer af Kirstens interaktions-historie med Mikael (se afsnit 6.3.2) og forklarer endvidere, hvorfor hun ikke mener, at Mikael *venter* på kaldemotiverne, jævnfør mit tolkningsforslag i break 1. Dette var en overraskelse, fordi interaktionen mellem dem her virker så selvfølgelig. Kirstens deltagerperspektiv sporede mig således ind på, at disse episoder krævede en nærmere analyse.

Kirsten kunne endvidere fortælle, at break 4 og 5 ikke var velprøvede breaks mellem dem, og navnlig, at hun med break 5 faktisk havde intention om at afslutte sekvensen og ikke lave et snyde-break, som jeg troede. I break 5 fik Mikael kraftige hoppen hende til at fortsætte, men samtidig ser Kirsten en ambivalens i sin egen holdemåde, der gør situationen lidt uklar. På grund af den tidsmæssige afstand mellem optagelse og deltagerinterview kán der naturligvis være tale om en erindringsforskydning, men omvendt ville Kirsten sandsynligvis kunne huske det, hvis der havde været tale om bevidst snyd fra hendes side. At break 5 var et (ambivalent) forsøg på at afslutte sekvensen, tegner en linie fra hendes brug af augmentation i dette break og til augmentationen ved sekvensens afslutning - samt det lille pedalløft forinden, jeg fejlagtigt tog som en tilfældighed. Desuden perspektiverer det samspillet mellem dem efter break 5, fordi sekvensen forlænges ud over Kirstens første indskydelse. I det lys kan navnlig dobbeltoktaveringen skyldes, at Kirsten må gøre noget ekstra for at fastholde Mikael opmærksomhed ("undgå at samspillet bliver automatisk"), samtidig med at hun ønsker at se, hvordan han tackler situationen.

Kirstens deltagerperspektiv sætter fokus på optagesituationens indflydelse, fordi den synligt påvirker samspillet mellem Mikael og Kirsten. Således ser Mikael jævnligt hen mod kamera-1/mig, hvilket Kirsten må forholde sig til. I perioder ser han dog også ud af vinduet, bagud eller ligeud, så det er ikke i den forstand uvant for Kirsten at skulle fange hans opmærksomhed. Nu gør jeg mig ingen illusioner om, at optagesituationen ikke påvirker terapeuterne, men på grund af Mikael's interesse for

kameraet/mig bliver Kirsten her vedvarende mindet om, at hun bliver optaget. (Jeg vender tilbage til Mikael's reaktion på optagesituationen i den vertikale analyse).

I afsnit 5.5.4 refererede jeg til Shotters (1983) beskrivelse af henholdsvis *relationens jeg-du karakter* sammenholdt med *observationens jeg-han/hun karakter*. Enhver terapisesession indeholder begge dele, idet terapeuten nødvendigvis må veksle mellem at være i samspillet med barnet og at iagttage dets handlinger udefra (jævnfør Kirstens oktaveringer), men optagesituationen kan i høj grad forstærke den sidste position. Ifølge Rasmussens (1990) forskning i videoobservation forstærker optagesituationen dog *eksisterende interaktionsmønstre* mellem deltagere, mens den ikke grundlæggende forandrer dem (se afsnit 5.5.4). I samspillet omkring breaks'ene vidner Mikael og Kirstens indbyrdes reaktioner netop om udpræget genkendelighed (mindre i break 4 og 5), men omvendt er det muligt, at Kirsten forstærker det, hun plejer at gøre, hvilket i så fald tydeliggør eksisterende interaktionsmønstre. Dette pointerer endnu engang, at analyserne tager udgangspunkt i *optagne situationer*, jævnfør afsnit 5.5.4 og 8.2.

10.3 Vertikal analyse

Trampolinsekvensen er præget af mange gentagne episoder, hvilket i sig selv tydeliggør interaktionsmønstrene mellem Mikael og Kirsten. Da der desuden er en tydelig sammenhæng mellem ansigtsudtryk, mimik, bevægelse, gestik og musik, og samspillet endvidere forekommer forholdsvis gensidigt, er det langt lettere at tolke interaktionelle sammenhænge i denne sekvens sammenholdt med den forrige med Karsten og Helga^T.

Efter beskrivelse af interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale (hovedafsnit 10.3.1) følger en gennemgang af forventningsaspektets betydning (afsnit 10.3.2), efterfulgt af Mikael's andel i tur-tagning og affektive samspil (afsnit 10.3.3). Kapitlet afsluttes med en gennemgang af emnet i lyset af analysen, herunder en opsummering af de fundne interaktionsmønstre (afsnit 10.4).

10.3.1 Interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale

10.3.1.1 Musikken på motivplan

Melodien består af en A-del med motivrækkefølgen a-c₁-a-c₂ og en B-del med motivrækkefølgen b₁-b₂-b₁-c₂. Motiverne danner en enkel spørgsmål-svar-form med c-motiverne som de forudsigelige 'svar' eller melodiske slutbevægelser. De mange gentagelser indenfor melodiers ramme, samt den flittige brug af dominant-tonika-bevægelsen, giver en intern redundans, jævnfør Smeijsters (1999) pointering af musiks evne til at rumme enkle gentagne strukturer på en måde, så det stadig er interessant (afsnit 4.2.3).

Denne forudsigelighed afbrydes (på forudsigelig vis) af de 'pludselige' breaks, der dels stopper det temporale flow (og altså hoppebevægelserne) og dels fremmaner en musikalsk og interaktionel spænding, der forløses, når Kirsten fortsætter melodien efter break'et.

Med sin forudsigelighed giver melodiforløbet samspillet en enkel ramme, de begge kan bruge: Mikael fordi han kan fange forløbet, og Kirsten fordi melodien er så enkel, at hun kan koncentrere sig om interaktionen med Mikael.

I de følgende afsnit gennemgås først karakteren af de otte breaks, herunder kalde- og udfyldningsmotivernes funktion, og dernæst Kirstens anvendelse af musikalske interventioner og afstemning i versene mellem breaks'ene.

10.3.1.2 De otte breaks

break 1 (pause) 21 sekunder	Mikael ser på Kirsten, da hun afbryder musikken (efter b_2 -motiv). Forløb med kalde-motiver og "To". Begejstring og større afsæt bagefter.
break 2 (pause) 13 sekunder	Mikael ser et øjeblik på Kirsten, netop da hun afbryder musikken (midt i c_2 -motiv). Forløb med kalde-motiver, "To" og små-afsæt. Begejstring og større afsæt bagefter.
break 3 (pause) 15 sekunder	Mikael ser mod Kirsten, da hun afbryder musikken (efter c_2 -motiv). Overraskende placering ovenpå begejstring efter endt oktivering. Forløb med fnis, "Så", "To", og en kalde-tone. Begejstring og større afsæt bagefter.
break 4 (kadence) 24 sekunder	Mikael ser mod kameraet/mig, da Kirsten starter kadencen. Han ser skiftevis på Kirsten, hendes hænder og kameraet/mig. Opfatter den trinvis nedgang som afslutning, smiler, siger "To" men laver ikke større afsæt end før.
break 5 (kadence) 25 sekunder	Mikael ser rundt, da Kirsten laver en augmentation (c_2 -motivet). Da hun fortsætter, laver Mikael et svajende afsæt, som hun imiterer. Han opfatter det ekstra slag (takt 75) som 'break-signal' men sætter af uden begejstring.
break 6 (pause) 5 sekunder	Mikael ser mod vinduet, da Kirsten afbryder musikken (efter a-motiv). Lidt overraskende placering, tæt op ad det forrige break. Kort forløb med "To", stort smil, men laver ikke større afsæt end før.
break 7 (pause) 7 sekunder	Mikael ser ligeud, da Kirsten afbryder musikken (efter c_2 -motiv). Kort forløb med kalde-tone og "To". Begejstring og større afsæt, Kirsten opgiver at spille stille.
break 8 (pause) 7 sekunder	Mikael ser på Kirsten, da hun afslutter dobbeltoktivering (dominant). Mikael sætter begejstret af, derefter kort forløb med kalde-tone og "To".

Oversigt 10.1 Mikael og Kirstens^T otte breaks

De otte breaks kan grupperes i forhold til indhold, varighed og virkning på interaktionen, jævnfør oversigt 10.1. Break 1, 2 og 3 er *pause-breaks* og desuden kendetegnet ved, at der er *små forløb af kalden og svar* mellem dem. Desuden er der ingen tvivl om, at Mikael holder af disse breaks og mestrer dem.

Break 4 og 5 er *kadence*-breaks, hvor Kirsten i stedet for at afbryde musikken fortsætter med at kredse om dominanttonen og derefter afslutter med en trinvis bevægelse hen til grundtonen. Selvom Mikael virker usikker, fanger han de musikalske slut-bevægelser, stopper et øjeblik afsættene og går så igang igen. Dog uden den begejstring der kendetegner pause-breaks'ene.

De sidste tre breaks 6, 7 og 8 er pause-breaks, men i modsætning til de tre første begynder Mikael at hoppe igen efter et enkelt "To", så der ikke bliver noget forløb af kalden og svar. (I slutningen af break 8 begynder Mikael at hoppe før det lille forløb med kaldetone og "To".)

Den overordnede funktion med breaks'ene er at skærpe Mikael's opmærksomhed og få ham ind i en aktiv rolle, jævnfør Kirstens beskrivelse af interaktions-temaets historie (afsnit 6.3.2). Langt de fleste breaks, det vil sige break 2, 4, 5, 6, 7 starter således, mens Mikael ikke ser på Kirsten (i break 2 ser han dog et øjeblik hen på Kirsten, netop som hun starter break'et, men ser med det samme væk igen). Hvor Karstens blik havde en styrende rolle i forhold til Helgas^T reaktioner/imitationer (afsnit 9.3.1.5), er det her Kirsten, der styrer, hvilket hun kan gøre *i fuld forvisning om, at Mikael vil reagere (socialt) på hendes initiativer.*

Med hensyn til afslutningen af pause-breaks'ene er styringen mere gensidig. På den ene side undlader Kirsten at starte med at spille igen, hvis Mikael's reaktion ("To") er for svag i forhold til det, hun kan kræve af ham på optagelsestidspunktet (jævnfør afsnit 6.3.2). Men på den anden side afsluttes alle pause-breaks ved, at Mikael laver et kraftigt afsæt og begynder at hoppe, *hvorefter* Kirsten tæller til start. Det vil sige, at de lange pause-breaks 1, 2, 3 bliver lange, fordi *Mikael ikke straks begynder at hoppe efter sit første "To"*, hvilket så afstedkommer de små forløb af tur-samspil mellem dem.

◆Break-afslutnings-mønster:

Mikael (siger "To" og begynder samtidig at hoppe) → Kirsten (starter med at tælle)

Til forskel fra:

Mikael (siger "To" og laver et lille afsæt eller ingenting) → Kirsten (undlader at starte)

10.3.1.2.1 Kaldemotivernes funktion i pause-breaks

I pause-break 1, 2, 3, 7 ser Mikael ned, *efter* han opdager, at Kirsten er holdt op med at spille. Derfor må Kirsten bruge en musikalsk responsfremmende teknik for at få ham til at reagere, hvilket hun gør med et kaldemotiv eller -tone. Dette ses mest tydeligt i break 1, hvor de tre kaldemotiver hver gang kommer i forbindelse med, at Mikael ser ned. Kirsten øger desuden kalde-motivets musikalske tekstur og responsfremmende virkning fra gang til gang; først med oktivering, siden også med rytmisk 'fordobling' i form af en sekstol i stedet for en triol.

◆Kalde-mønster:

Kirsten (kaldetone) → Mikael (ser op og svarer "To") → Kirsten (undlader at spille) → Mikael (ser ned) → forfra ... indtil Mikael (begynder at hoppe) → Kirsten (tæller og starter)

I break 2 optræder kalde-mønstret med en lille variation, idet Mikael efter kaldemotiv og svar laver et lille som-om afsæt, mens han *ser vedvarende* på Kirsten og hendes hænder. Selvom han derefter gentager sit "To" og de gestiske som-om afsæt, spiller hun blot endnu et kaldemotiv, hvorved *det skifter karakter fra kalden til let-drillen*. Efter tredje gang begynder Mikael dog storsmilende at hoppe, hvorefter Kirsten tæller og genstarter melodien (jævnfør det skitserede break-afslutning-mønster i forrige afsnit).

Ifølge Kirsten ser Mikael ned i starten af breaks'ene, fordi han er en "forsigtig dreng, der ikke tør udtrykke, at han gerne vil starte igen", jævnfør hans patologiske passivitet, men muligvis også fordi han holder øje med trampolinens aftagende bevægelse (se deltagerperspektiv ved break 1). I så fald er denne optagethed parallel med Karstens optagethed af trommeskindets vibrationer men afholder dog ikke Mikael fra at se op og svare "To", når Kirsten spiller kaldemotivet. Mikael ser dog også ned, efter han har svaret på et kaldemotiv og *bevægelsen ér faldet til ro*, jævnfør ovenstående kalde-mønster.

Som det fremgår af afsnit 10.2.1 var mit umiddelbare indtryk, at Mikael ser *afventende* ned. Denne opfattelse skyldtes i høj grad, at Mikael lyser op i et smil, når Kirsten stopper, og vedvarende smiler, mens han ser ned, hvilket viser, at situationen er yderst velkendt for ham, så han ikke alene ved, hvordan han skal tackle den, men også synes det er sjovt. Modsat ser han jo straks hen på Kirsten i situationer, hvor han virker usikker (kadence-breaks og oktaveringer), eventuelt med en rynke i panden. I lyset af Kirstens interaktionserfaring med Mikael er det sandsynligvis en overvurdering af Mikael evner at tro, at han ser ned *for at afvente kaldemotiverne* (som en leg). Omvendt kán han have vænnet sig til at vente på kaldemotiverne som signal (tur-givning) til at reagere, *når først han ser ned*.

De eneste *pause-breaks*, hvor Mikael ikke ser ned i starten, er break 6 og 8, som begge er præget af hans begejstring over at vende tilbage til noget velkendt; i break 6 efter to anderledes (kadence-)breaks og i break 8 efter Kirstens dobbeltoktavering af B-delen. Han stopper således kun ganske kort afsættene i break 6, og i break 8 starter han dem, før han siger "To", hvilket tyder på, *at øget begejstring gør det lettere for Mikael at reagere spontant* (på eget initiativ).

I det perspektiv udgør alle pause-breaks'ene *et forløb af øget spænding mellem dem*, jævnfør Kirstens intensivering af kaldemotiverne og den let-drillende holdning i break 2. Dette får til sidst Mikael til at starte med at hoppe igen, men giver samtidig samspillet en karakter, der minder om Bruners (1983) og Sterns (1995/1997) beskrivelser af henholdsvis format-lege og proto-narrative forløb. Denne sammenhæng er allerede beskrevet i afsnit 7.6.2, her vil jeg blot minde om begge forfatteres beskrivelse af morens gentagne lyde/spørgsmål ("hvor er..."), som hun varierer netop med det formål at skabe stadig mere spænding. Dette bliver i sig selv gradvist en forventelig del af legen, synligt ved at barnet ser hen på moren, venter på lydene/spørgsmålene og smiler samtidig med eller lige efter, at hun spørger (afsnit 2.3.1.4). Det atypiske ved Mikael's reaktion er, at han ikke ser forventningsfuldt på Kirsten i starten af breaks'ene, men omvendt smiler han og reagerer, så snart hun 'kalder' på ham.

I sin vægtning af legeformatets sproglige funktion for barnet, pointerer Bruner i øvrigt, at barnet gennem format-legene efterhånden begynder at efterligne morens lyde knyttet til hver del af legen. At Mikael netop finder på at sige "To", efterhånden som interaktions-temaet mellem ham og Kirsten udvikler sig, kunne stamme fra Kirstens tællen: "En-to-tre-NU", men omvendt vides det jo ikke, om Mikael også bruger "To" som signal i forbindelse med tællen udenfor musikterapien.

10.3.1.2.2 Udfyldningsmotivernes funktion i kadence-breaks

De to kadence-breaks 4 og 5 tager udgangspunkt i dominanttonen (h) ligesom de andre breaks, men hvor pause-breaks'enes spændingsforløb er en simpel og derfor letforståelig vekslen mellem de rytmisk-varierede kaldemotiver på dominanttonen *efterfulgt af stilhed*, består kadence-breaks'ene af en vedvarende spillet på/kredsen om dominanttonen, der ender i en trinvis nedgang til grundtonen. Sammen med den manglende 'overraskelseeffekt' i forbindelse med det pludselige stop er spændingsforløbet i kadence-breaks'ene derfor mindre udtalt (trods dynamiske udsving i Kirstens spil).

I begge kadence-breaks finder Mikael ud af, hvornår Kirsten nærmer sig afslutningen. I break 4 er han dels hjulpet på vej af d_1 -motivet, som Kirsten også bruger i pause-breaks'ene, dels af den trinvis nedgang med indbyggede pauser mellem hvert trin og endelig af Kirstens let opspilede øjne. Det bemærkelsesværdige er, at han siger "To", idet hun nærmer sig grundtonen, *og ikke før*, hvilket tyder på en vis fortrolighed med dominant-tonika-forbindelsen. I slutningen af break 5 reagerer Mikael på forandringen i Kirstens spil, muligvis genkender han b-varianten, men især synes han at opfatte det ekstra slag i takt 75 som et 'mini-break' og dermed startsignal til at hoppe. (Også i slutningen af sekvensen opfanger Mikael det 'ekstra' slag inden Kirstens augmentation.) I modsætning til andre breaks er Kirstens mimik ikke 'igangsættende', for som det fremgår af deltagerperspektivet, ville hun egentlig have afsluttet break'et men valgte alligevel at fortsætte. Men på trods af forholdsvis små musikalske og mimiske cues fra Kirstens side, fanger Mikael altså alligevel disse afvigende breaks' afslutninger.

At pointere en evne til at opfatte kadence-breaks *som variationer* af pause-breaks, skal ses i lyset af, at Mikael i starten af musikterapiforløbet end ikke fangede, at Kirsten undlod at spille, når han stoppede afsættene i trampolinen (se afsnit 6.3.2). Gennem $\frac{3}{4}$ -års interaktions-historie med Kirsten har han altså opbygget en kombineret (kode-)fortrolighed med Kirstens brug af *dominanten* og med hendes *break-handlinger* (pause i melodien samt smil og mimik), der samlet fungerer som en pragmatisk kode mellem dem (jævnfør afsnit 7.6.1).

På det interaktionelle område er kadence-breaks'ene dog ikke specielt 'virksomme', for de rummer ingen overraskelseeffekt, ligesom der ikke er noget musikalsk-mimisk tur-samspil mellem Mikael og Kirsten. Desuden er der ingen aktiv rolle til Mikael, han kan blot vente på break'ets afslutning, som han i modsætning til pause-breaks'ene ikke har nogen indflydelse på, hvornår er. Kadence-breaks'ene udmønter sig da heller ikke i en øget arousal bagefter.

Dette perspektiverer pause-breaks'enes evne til at fremme socialt og inter-affektivt samspil hos en dreng, der som Mikael beskrives som meget passiv. De forskellige typer breaks viser, at han, når han bliver opfordret, får plads og kan overskue situationen, kán interagere på en meningsfuld måde. Vel at mærke med den slags små variationer i indhold og timing, der gør samspillet levende og *sjovt for den anden part*, hvilket i sig selv tyder på intersubjektive og affektive kvaliteter i samspillet.

10.3.1.3 Kirstens^T akkompagnement og musikalske afstemning

Det er i trampolinsekvenserne, Kirsten oplever den bedste kontakt og kommunikation med Mikael. I sig selv kan hoppebevægelse kombineret med pludselige stop vække (arouse) en årvågenhed og parathed til at reagere, jævnfør afsnit 7.4.1, og som omtalt tidligere er det netop i forbindelse med øget begejstring hos Mikael i break 6 og 8, at han reagerer spontant. Ud over arousal sørger hoppebevægelsen/melodiens puls for en fortsættelse, når Mikael opmærksomhed viger fra samspillet. Endvidere kan Kirsten akkompagnere hans bevægelser dynamisk, så der også på dén måde er en fortsat forbindelse mellem dem. Dette perspektives af sekvensen, hvor Mikael spiller på klangkassen, og hvor Kirsten udelukkende afstemmer sig háns udtryk i stedet for som ellers (også) at opmuntre og fastholde hans interesse. Som beskrevet i afsnit 6.3.2 endte det med, at de begge sad i stilhed uden noget initiativ fra Mikael side.

Foruden hoppebevægelsens 'vitalisering' af Mikael udtryk viser eksemplet med klangkassen, hvor meget Kirstens vedvarende 'opstemning' og responsfremmende teknikker betyder. Naturligvis kombineret med egentlig *musikalsk-affektiv afstemning*, hvor hun synger eller tilpasser tempo, styrke og klang til vitaliteten i Mikael ansigtsudtryk og hoppen. Ifølge Stern (1985/1991) ønsker moren med affektiv afstemning ikke at ændre noget affektivt, mens hun med omstemning ønsker henholdsvis at opmuntre eller berolige/'nedtone' barnet (afsnit 5.6.4). I et musikerapeutisk samspil med en dreng som Mikael må terapeuten nødvendigvis veksle mellem om- og afstemning men altså her med hovedvægt på 'opstemning'. (Mikael intersubjektive evner kommenteres senere, jævnfør Sterns kobling af affektiv afstemning og sekundær intersubjektivitet, afsnit 2.3.2.)

Konkret afhænger tempoet af Mikael hoppehøjde - når han begejstret sætter af og hopper alt, hvad han kan, spiller Kirsten *langsommere*, mens mere passive afsæt giver et lidt *højere* tempo.

Ved genstart efter breaks akkompagnerer Kirsten typisk Mikael bevægelser med et crescendo op til forte/mezzoforte, eventuelt forstærket med legato, som en klang-dynamisk afstemning/'opstemning' i forhold til Mikael begejstring. En enkelt gang forsøger Kirsten at få Mikael til at følge et *piano* (efter break 7), dog uden synderligt held, da han (naturligvis!) hopper begejstret, så hun må 'overgive sig' til et mezzoforte. Men generelt hænger kraftig lydstyrke eventuelt med sang sammen med begejstring efter 'møder' mellem dem, hvorimod hun spiller mindre kraftigt og staccato imellem 'møderne', eller når Mikael virker fjern eller er optaget af noget andet. (Dog akkompagnerer Kirsten sin sang et par steder med staccato som en art understregning af teksten "Hop-hop-hop".)

På grund af afstanden mellem dem, kan Kirsten udelukkende anvende musikalske responsfremmende teknikker, hvis Mikael ser i en anden retning. (Hun kan ikke blot læne sig frem, som når de sidder tættere på hinanden). For eksempel ser Mikael bagud lige efter break 3, hvorefter Kirsten med det samme laver et diminuendo ned til mezzopiano og siden piano, spillet staccato. Da Mikael igen begynder at dreje sig tilbage, spiller hun et bredt forte, *hvorefter han ser på hende og smiler*. Samtidig laver hun et lille ritardando, *hvorefter* Mikael laver kraftigere afsæt og dermed højere og 'langsommere' hop.

Således kan Kirsten veksle mellem at afstemme sig Mikael's udtryk, vække hans respons, 'opstemme' det affektive niveau - hele tiden så det løbende matcher Mikael's skiftende udtryk og dermed understreger/skaber dynamiske spændingsforløb mellem dem. Selvom Mikael ikke er musikalsk aktiv på et instrument, indlemmer Kirsten herved hans udtryk i en bredere musikalsk ramme (jævnfør afsnit 7.5.2), og som Mikael tydeligvis kan udfolde sig indenfor.

◆Kirstens akkompagnements-mønster:

A: Mikael (ser væk) → Kirsten (spiller svagere, staccato)

B: Mikael (ser på Kirsten, virker begejstret efter breaks osv.) → Kirsten (spiller kraftigere, legato, synger) → eventuelt: Mikael (begynder at hoppe højere)

Ud over af- og 'opstemning' er der også eksempler på 'provokationer' fra Kirstens side (hendes eget udtryk). Således oktaverer hun et par steder melodien, selvom hun ved, at Mikael ikke bryder sig om høje (diskante) toner. Navnlige den sidste *dobbelt*oktivering af B-delen (takt 98-107), der i forvejen er melodien's lyseste del, kan opfattes som en provokation, mens hun første gang (takt 27-30) samtidig støtter Mikael med smil, nik og sang. Hvor Mikael mestrer pause-breaks'ene med glæde og efterfølgende begejstring, udgør oktaveringerne en form for interventioner, han ikke bryder sig om (hvilket jeg vender tilbage til senere).

10.3.1.4 Hilse-episoderne

Et karakteristisk træk ved versene er de mange små hilse-episoder mellem Mikael og Kirsten, hver á ca. 2-3 sekunders varighed. De har et forholdsvis ens forløb og er med undtagelse af én knyttet til c-motiverne i melodiforløbet, jævnfør følgende oversigt 10.2.

takt 3-4 (Gensidig hilsen 1)	Mikael ser hen mod Kirsten, smiler stort, hvorefter Kirsten smiler stort tilbage og nikker til ham (c ₂ -motiv)
takt 5-6 (Gensidig hilsen 2)	Mikael ser hen mod Kirsten, smiler stort og laver større afsæt, hvorefter Kirsten smiler stort tilbage og nikker til ham (c ₁ -motiv)
takt 7-8 (Gensidig hilsen 3)	Mikael ser hen mod Kirsten, smiler stort, hvorefter Kirsten smiler let tilbage og spiler øjnene op (c ₂ -motiv). Et par slag efter vender Mikael sig bagud.

takt 16-17 (Gensidig hilsen 4)	Mikael ser hen mod Kirsten, smiler lidt stift (a-motiv). I slutningen af takten smiler Kirsten tilbage. Derefter smiler Mikael stort, laver en smule større afsæt, samtidig med at Kirsten nikker og siden smiler stort tilbage (c ₂ -motiv)
takt 31-33 (Gensidig hilsen 5)	Efter endt oktivering ser Mikael smilende på Kirsten og laver større afsæt. I den følgende takt nikker Kirsten først let, så smiler hun og nikker derefter mere markant til Mikael (c ₁ -motiv). Derefter spiler hun øjnene let op, og han smiler stort tilbage
takt 40-41 (Gensidig hilsen 6)	Mikael ser bagud, Kirsten akkompagnerer med piano og staccato. I slutningen af takt 40 begynder han at vende sig mod Kirsten, på det følgende slag (takt 41) spiller hun forte, og Mikael ser hen på hende. Begge smiler stort, Kirsten nikker markant et par gange og Mikael laver kraftigere afsæt (b ₂ -motiv)
takt 62-63 (Gensidig hilsen 7)	Mikael ser på Kirsten, smiler og lægger så hovedet på skrå (c ₁ -motiv). Kirsten skal lige til at synge, men tager sig i det, nikker let et par gange
takt 78-81 (Tøvende gensidig hilsen 8)	Mikael har en antydning af en rynke i panden efter break 5, ser i takt 79 hen på Kirsten, hun smiler (c ₁ -motiv). Efter et par taktslag begynder Mikael at smile tilbage (takt 80), og i den følgende takt nikker Kirsten til ham (c ₂ -motiv)

Oversigt 10.2 Gensidige hilse-episoder mellem Mikael og Kirsten^T

Det virker så selvfølgelig at nikke og smile til hinanden, mens man spiller (navnlig når den ene hopper og tempoet skifter lidt), at det er let at overse som noget væsentligt. Som det dog fremgår, har Mikael og Kirsten udviklet *et fast tilbagevendende hilse-mønster* (som regel) knyttet til c-motiverne. Selvom Mikael naturligvis også kigger på Kirsten på andre tidspunkter i melodiforløbet, er det påfaldende, hvor ofte *han netop ser hen på Kirsten og efterfølgende smiler stort* i forbindelse med et c-motiv. Hilse-episoderne udgør således et lille socialt initiativ, som Mikael mestrer, hvilket skal ses i lyset af hans generelle passivitet samt autistiske børns generelle tendens til at være modtagere snarere end initiativtagere til sociale tiltag (afsnit 3.5.2).

◆ Hilse-mønster:

Mikael (ser hen mod Kirsten inden c-motiv og begynder derefter at smile) → Kirsten (smiler tilbage og nikker) → Mikael (smiler eventuelt endnu mere, hvorefter han ser væk)

Selvom det (som regel) er Mikael, der tager initiativ til hilse-episoderne ved at smile, er det Kirsten, som med sit svar 'fuldender' episoden. I den forbindelse er episoden 'Gensidig hilsen 4' interessant, fordi Mikael her ser hen mod Kirsten i starten af et a-motiv, smiler lidt stift (eller afventende) og efterfølgende må vente til slutningen af takten, før hun smiler tilbage (takt 16). Inden Kirstens smil har vokset sig stort under det følgende c-motiv (takt 17), ser Mikael væk igen, hvilket ellers ikke sker. Hvorvidt Kirsten venter med at smile, fordi hans smil virker stift, eller fordi hun (implicit) venter til et 'hilse-sted', er uvist, ligesom man kun kan gisne om, at hans smil bliver stift, fordi han uvilkårligt fornemmer, at det ikke er et 'hilse-sted'. Pointen er, at denne episode dels perspektiverer c-motivets centrale placering, dels viser *spontanitetens* betydning for gensidighed, og dermed hvor fin *timing*en

er mellem dem i de øvrige hilse-episoder.

I den forbindelse er det karakteristisk, at Kirstens planlægning op til breaks og oktaveringer betyder, at hendes reaktioner på Mikael's blik og smil udebliver eller forekommer afdæmpede. Såvel inden break 1 (takt 10), som inden den første oktavering (takt 26) og inden c-motivvarianterne op til break 4 (takt 46) vurderer jeg således, at Mikael's blik og smil kunne være et hilse-initiativ, der ikke besvares. Tydeligst i takt 10, hvor Kirsten ikke besvarer Mikael's smil, da han igen ser hen mod hende efter at have set bagud. At Kirsten ikke altid besvarer Mikael's gentagne (og i længden lidt rigide) hilsner lige spontant er klart - navnlig hvis de som i starten forekommer meget tæt. Men forskellen i Mikael's reaktion viser, at han tydeligvis opfatter den kvalitative forskel i Kirstens udtryk.

Som det fremgår af deltagerperspektivet, var Kirsten ikke opmærksom på disse hilsner som tilbagevendende episoder, endsi­ge at de var knyttet til bestemte steder i melodiforløbet. Der er således tale om implicite handlinger fra hendes side knyttet til hendes musik-kulturelle baggrund. Foruden i hilse-episoderne, bruger Kirsten smil og nik til at bekræfte Mikael i situationer, hvor hun ved, han er usikker. Som beskrevet i forrige afsnit smiler og nikker hun således til ham, samtidig med at hun oktaverer første gang (under et c-motiv), og tilsvarende opmuntrer hun ham i den tøvende hilse-episode 7 efter kadence-break 5 (takt 79-81). Det er derfor sandsynligt, at hun fra starten af forløbet har opmun­tret Mikael med smil og nik - og som her i forbindelse med c-motiver i melodiforløbet. I det lys kan hilse-episoderne opfattes som *en formaliseret udgave af Kirstens opmuntring og bekræftelse initieret af Mikael*. I episodernes 'udviklingshistorie' formoder jeg således, at Mikael gradvist (og implicit for Kirsten) har overtaget hilse-formen som en art forsinket imitation (jævnfør afsnit 2.3.1.1). Endvidere tyder placeringen på, at han har overtaget/opbygget en musikalsk-pragmatisk kode for, hvornår disse hilsner kan foregå.

I udgangspunktet består trampolinsekvensen af en række breaks, som melodien 'blot' er ramme om. Ifølge Kirsten kunne hun således have anvendt en hvilken som helst melodi, blot den havde samme karakteristika, og ikke var kendt af Mikael på forhånd (afsnit 6.3.2). Denne vertikale analyse indikerer dog, at Mikael på optagelsestidspunktet har lært at orientere sig i melodiforløbet, så melodien fra udelukkende at være en ramme om deres samspil er blevet en del af det - tydeligst omkring de små hilse-episoder, der sikrer begejstring og fortsættelse mellem pause-breaks'ene.

10.3.1.5 Betydningen af Kirstens^T mimik og imitationer

Sammenlignet med Karsten er Mikael's udtryk og reaktioner (for det meste) forståelige i forhold til det, der sker i musikken og/eller mellem ham og Kirsten. Desuden benytter Mikael sig af konventionelle udtryk som "Så", "To", samt funktionelle som-om afsæt på trampolinen - hver med en letforståelig pragmatisk mening i forhold til hans og Kirstens interaktions-historie. Endelig giver han Kirsten tydelig affektiv feedback på hendes musikalske og mimiske udtryk.

Kirstens anvendelse af mimiske udtryk viser i sig selv *omfanget og kvaliteten af øjenkontakten mellem*

hende og Mikael. Et barn, der enten kun ser flygtigt på den andens ansigt (som Karsten) eller ser lige 'igennem' det (jævnfør autismlitteraturen), fordrer ikke spontane mimiske udtryk hos andre. Med sin mimik understreger Kirsten sin hensigt overfor Mikael (øger redundansen, jævnfør afsnit 2.4), men hvorvidt - eller i hvilken grad - Mikael forstår denne hensigt, er et spørgsmål, jeg vender tilbage til senere i afsnittet.

I sig selv udgør Kirstens ansigtsudtryk en del af interaktions-temaet, der ligesom musikken gentages og varieres (jævnfør afsnit 6.2). Således optræder der en række gentagne udtryk knyttet til interaktions-temaets forskellige faser, opsummeret i oversigt 10.3.

før break 1, 2, 4, 5	'Planlægnings-ansigt'; skævt smil, lukket mund. Hensigt: I modsætning til resten er disse ansigtsudtryk ikke mimiske og ikke rettet kommunikativt mod Mikael.
i starten og undervejs i break 1, 2, 3	'Ovrraskelses-mimik', (spørgende mimik): Markant, pludselig og/eller 'holdt' udtryk; opspilede øjne, åben mund, trækken vejret hurtigt ind. Hensigt: Responsfremmende forstærkning af spænding ved break, tur-givning.
undervejs i break 1, 2, 3, 4, 5	'Spændings-mimik'; opspilede øjne. Hensigt (break 1, 2, 3): Forstærkning af spænding og tur-givning. Hensigt (break 4): Forstærkning af formodet 'undren'; hvad sker der her? Hensigt (break 5): Forstærkning af Mikael's handling (svajen med kroppen).
i slutningen af break 1, 2, 3, 4, 6, 8	'Begejstrings-mimik/gestik'; opspilede øjne, smil, store mundbevægelser (ved tællen), tækken vejret hørbart ind, nikken i takt. Hensigt: Igangsætning, afstemning/'opstemning' i f.h.t. Mikael's begejstring.
takt 33, 88 og 114	'Fortælle-mimik' i forbindelse med tekst "Mikael han kan hoppe"; spiler øjne op (takt 33, 114) eller løfter øjenbryn (takt 88), i takt 114 desuden 'imponeret-mimik'. Hensigt: En afstemning eller kommentar til Mikael's hoppebevægelse.

Oversigt 10.3 Mønstre i Kirstens^T ansigtsudtryk og mimik

Kirstens ansigtsudtryk umiddelbart før visse breaks tyder på, at hun planlægger den forestående forandring. I modsætning til de mimiske som-om udtryk er disse udtryk ikke kommunikativt rettet mod Mikael. Derimod kan den manglende reaktion på Mikael's hilsen umiddelbart før breaks opfattes som kommunikativ i den forstand, at en overraskende virkning af et break bedst understreges af et (mimisk) 'neutralt' ansigtsudtryk forud.

Kirstens overraskelses-mimik optræder kun i forbindelse med pause-breaks, da kadence-breaks'ene ikke rummer noget overraskelsesmoment. Ydermere er der kun overraskelses-mimik i de tre første lange pause-breaks. Break 6, 7, 8 starter uden denne mimik og er så korte, at hun heller ikke benytter den undervejs i breaks'ene.

Med sin overraskelses-mimik forsøger Kirsten naturligvis at øge spændingen ved at understrege det 'overraskende' ved break'et og derved få Mikael til at reagere. Der er altså tale om *en kraftig tur-givning*. Midtvejs i det første break, bruger Kirsten desuden overraskelses-mimikken til at forstærke virkningen, da hun imiterer hans hørbare indånding og sender 'bolden' (eller altså turen) tilbage til ham. Det er dog svært at afgøre, hvordan overraskelses-mimikken reelt fungerer i samspillet. I break 1 og 3 ser Mikael på Kirsten, idet hun stopper med at spille, men holder først op med at lave flere afsæt, da hun laver sin overraskelses-mimik og/eller hurtige indånding. (I break 2 og 7 stopper han dog selv uden denne overraskelsesmimik.) På den anden side ser Mikael ned og venter, hvilket jo ikke er meningen med en overraskelsesmimik/tur-givning. Sammenholdt med Kirstens formulering om "den forsigtige dreng" kunne man forstille sig, at overraskelses-mimikken forekommer lidt overvældende for Mikael, fordi den meget tydeligt lægger initiativet over til ham, jævnfør diskussionen af den afvigende blikadfærd, afsnit 10.3.1.2.1. Dette er et åbent spørgsmål, som materialet hverken kan be- eller afkræfte.

►Break-start-mønster:

Kirsten (stopper) // → eventuelt: Mikael (ser samtidig på hende) → Kirsten (ser overrasket ud) → // Mikael (ser smilende ned)

Spændings-mimikken fungerer primært som en *forstærkning*; af kaldemotiverne (tur-givning), af Mikael's formodede forundring (i break 4) og af Kirstens 'svar', da hun imiterer Mikael's svajen med overkroppen (i break 5) og dermed bekræfter ham i, at de fortsætter.

Både begejstrings-mimikken og fortælle-mimikken har en *bekræftende-formidlende* funktion. Begejstrings-mimikken er meget udbredt i afslutningen af breaks og er på én gang igangsættende og en bekræftelse på, at Mikael er startet med at hoppe igen. Det er således en udvidet form for hilse-udtryk, der ud over smil og nik rummer afstemning såvel mimisk som musikalsk (crescendo) i forhold til Mikael's stadig større hoppebevægelser, hvilket samtidig er med til at intensivere opstarten. Tilsvarende støtter og intensiverer fortælle-mimikken Mikael's hoppen i forbindelse med, at Kirsten synger om den.

Flere steder kombineres mimiske udtryk med imitation, hvilket signalerer imitationens kommunikative funktion: Hørbar indånding sammen med overraskelses-mimik som understregning af tur-givning (break 1), fnis og løftede skuldre sammen med spænding-mimik igen som understregning af tur-givning (break 3), svajen fra side til side sammen med spændings-mimik som signal om, at de fortsætter (break 5) og endelig igen svajen efter Mikael's lille vrid med skulderen (takt 89-90) som understregning af sangteksten. Sammenholdt med Helgas^T få affektive udtryk i samspillet med Karsten, er der i Kirstens samspil med Mikael tale om særdeles mange og nuancerede affektive udtryk, de fleste med en mimisk som-om karakter.

Som beskrevet i afsnit 3.4.2 kan man ifølge autisdeforskningen ikke forudsætte forståelse for andres affektive ansigtsudtryk hos personer med *typisk* autisme. De ældre/højtfungerende kan måske nok se den ydre forskel, men viser sjældent tegn på indlevelse/forståelse. Mikael's diagnose er *atypisk* autisme, og i samspillet med Kirsten søger han positiv bekræftelse og viser øget begejstring, når Kirsten 'opstemmer' mimisk som musikalsk. Han har altså en *umiddelbar forståelse* af Kirstens affektive udtryk (smil, begejstring osv.), men om han omvendt forstår *hensigten* med de mere 'kommunikative' mimiske udtryk - mest udtalt ved overraskelses-mimikken - er mindre entydigt. Dels har autisdeforskningen generelt påvist en meget svag forståelse af andres hensigter hos børn med (typisk) autisme (afsnit 3.3.2 og 3.3.4), og dels har Mikael en svær mental retardering, der i sig selv kan påvirke den kognitivt-betingede forståelse af hensigter. Men uanset Mikael's forståelse af Kirstens mimik på som-om planet, kan man konstatere, *at hans feedback i forhold til Kirstens affektive udtryk både virker timet og affektivt sammenhængende med situationen*, hvilket fordrer intersubjektive evner, jævnfør afsnit 3.4.3.

10.3.1.6 Mikael's interesse for kameraet/mig - sekundær intersubjektivitet

En analyse af 5 minutters samspil kan naturligvis ikke belyse et barns intersubjektive evner. Når dette felt alligevel inddrages her, skyldes det, at visse episoder vidner om en intersubjektivitet hos Mikael, der *perspektiverer resten af analysen* i forhold til graden af gensidighed.

Grundlæggende viser Mikael *lyst* til samspillet med Kirsten, ligesom han *indenfor interaktions-temaets enkle rammer* evner at 'opnå og fastholde opmærksomhed og interaktion med den anden part i den hensigt at opnå leg, kontakt eller nærhed', jævnfør Seibert et al.'s (1982) definition på *social interaktion* (afsnit 2.2). Han reagerer atypisk i nogle situationer men er omvendt i stand til at give Kirsten affektiv og vel-timet feedback i andre. Indholdsmæssigt har hans initiativer og reaktioner et rigtigt træk over sig, hvilket kan knyttes til såvel autisme som svær mental retardering. Men selvom Mikael tydeligvis har svært ved at forstå og acceptere små variationer fra det vante, synes han at opfange de basale intersubjektive felter i samspil med andre mennesker. Hvordan han reagerer udenfor terapirummet vides ikke, men kombinationen af at hoppe til et velkendt melodiforløb giver ham tydeligvis en enkel ramme at udfolde sig indenfor.

Som beskrevet i afsnit 2.3.2 fordrer sekundær intersubjektivitet triadisk kontakt og bliver derfor især synlig, når der dukker noget nyt eller interessant op, hvad enten det er en ting eller et menneske. Kameraet og/eller min tilstedeværelse vækker tydeligvis Mikael's interesse, men i visse situationer tyder hans udtryk endvidere på, at han inddrager mig intersubjektivt, hvilket jeg vil kommentere her med udgangspunkt i oversigt 10.4.

takt 18-21	Mikael kigger konstaterende, interesseret på kameraet/mig.
*break 2	Da Kirsten stopper (break 2), ser han fra mig og ned i trampolinen, og da hun spiller det første kaldemotiv, ser han storsmilende direkte op på kameraet/mig. I slutningen af break'et ser han igen på kameraet/mig, siger "To" og sætter af.
*lige efter break 3; takt 36-37	Efter break 3 går de igang igen, hvorefter Mikael ser storsmilende hen på mig, men efter at have set på kam/mig lidt, vender han sig bagud.
takt 42-43, 49-51	Mikael kigger konstaterende, interesseret på kameraet/mig.
**break 4; takt 55-56, 59	Kirsten begynder at kredse om dominanttonen, Mikael får en let rynke i panden. Han ser hen mod kameraet/mig (takt 55-56), rynken forsvinder, og han ser tilbage på Kirsten. I den trinvis nedgang ser han igen et øjeblik mod kameraet/mig.
takt 63-65	Mikael kigger konstaterende, interesseret på kameraet/mig.
**break 5; takt 72, 73 lige efter; takt 77-79	I slutningen af break 5 sætter Mikael af efter det ekstra taktslag (takt 75), Kirsten gentager sin trinvis bevægelse og går igang med melodien. Der er dog ikke den begejstring man finder efter andre breaks, og Mikael ser hen mod kameraet/mig med en panderynke, der efterhånden forsvinder (77-79).
takt 84-86, 90-91	Mikael kigger konstaterende, interesseret på kameraet/mig.
**dobbeltoktaveringen; takt 98, 101, 102-104, 105	Kirsten starter på dobbeltoktaveringen, og Mikael ser på hen på hende, rynker siden panden (takt 99) og stopper afsættene og ser skiftevis på kameraet/mig og Kirsten. Mens han i ser kameraet/mig, sætter han af igen (takt 102). Mikael ser igen kort over mod mig i takt 105, med let panderynke.
takt 110-111 116-118, 120-121	Mikael kigger konstaterende, interesseret på kameraet/mig.

Oversigt 10.4 Situationer, hvor Mikael kigger vedvarende eller opmærksomt hen mod kameraet/mig

Tegnforklaring: Felter uden stjerne angiver, at Mikael's blik virker konstaterende, undersøgende eller nysgerrigt. Det er situationer, hvor der *ikke sker noget markant* i interaktionen mellem Mikael og Kirsten. Her er der kun medtaget situationer med længerevarende blikke.

* Felter med én stjerne angiver, at Mikael ser hen på mig i situationer, *han finder sjove*.

** Felter med to stjerner angiver situationer, hvor *han virker lidt usikker* på det, Kirsten laver.

I forhold til break 2 forekommer det meget markant, at Mikael ikke ser hen på Kirsten, idet hun starter break'et og spiller første kaldemotiv, men smilende ser direkte fra mig og ned i trampolinen. Da hun efterfølgende spiller næste kaldemotiv, ser han storsmilende *direkte* op på mig, ligesom han ser hen mod mig, da han starter med at hoppe igen i slutningen af break'et. Som beskrevet i den horisontale analyse associerer jeg dette til småbarnet, der griner af morens velkendte handling, mens det nysgerrigt ser på gæsten; *synes hun også det er sjovt?* (Mikael ser også hen mod kameraet/mig i break 1 og 3, men det er mest markant i break 2.) Er denne tolkning rigtig, er der tale om *fælles opmærksomhedsfo-*

kus, altså en adfærd, der ses i forbindelse med udviklingen af sekundær intersubjektivitet omkring 7-9 måneders alderen, som ifølge Trevarthen og Hubley's definition indikerer "en bevidst søgt delagtiggørelse af oplevelser vedrørende begivenheder og ting" (se afsnit 2.3.2).

Umiddelbart efter break 3 ser Mikael igen storsmilende hen på kameraet/mig men vender sig derefter bagud, hvilket kan være tilfældigt eller være en reaktion på, at jeg ikke besvarer hans smil. Han vendte sig således også bagud efter hilse-episode 3, hvor Kirstens 'svar' ikke var så spontant som tidligere.

I forbindelse med udviklingen af sekundær intersubjektivitet begynder barnet at undersøge den voksnes intention i forbindelse med nye eller uventede situationer, kaldet *social referenceadfærd*. I en undersøgelse med børn med typisk autisme (gennemsnitsalder på 5 år, MA 3 år) fandt Roeyers et al. (1998), at de autistiske børn ikke kiggede op på den voksnes ansigt, hvis vedkommende for eksempel lagde en hånd ovenpå barnets og derved bremsede dets leg, mens børn med mental retardering straks så op for at 'læse' den voksnes hensigt i ansigtet (afsnit 3.3.2). Netop i dette felt ses en kombination af Mikael's normale og afvigende blik-adfærd, idet han straks ser hen på Kirsten, når hun 'forstyrrer' legen ved at gøre noget uventet som for eksempel at oktavere melodien, eller omvendt når hun musikalsk viser tegn på at vende tilbage til det kendte. På den anden side ser Mikael ned i starten af pause-breaks'ene, der jo skulle kalde på hans reaktion.

Både i forbindelse med de to kadence-breaks og dobbeltoktaveringen ser Mikael ind imellem hen på kameraet/mig, hvilket kan tolkes som en måde at finde ud af, hvordan han skal opfatte situationen. Hans panderynke forsvinder, mens han ser på kameraene/mig under kadence-breaks'ene, og under dobbeltoktaveringen begynder han at lave afsæt igen, mens han ser på mig. Generelt forsøgte jeg at bibeholde et neutralt ansigt under optagelserne (desuden dækkede kameraet en del af mit ansigt), men netop under dobbeltoktaveringen kom jeg til at smile, fordi jeg vidste, at Mikael ikke brød sig om lyse toner. Derfor kunne Mikael's reaktion henvise til, at han aflæser *min affektive reaktion*, for at finde ud af hvordan situationen skal opfattes (afsnit 2.3.2). Sammen med hans reaktion på Kirstens musikalske afstemning tyder disse reaktioner meget på en udviklet sekundær intersubjektivitet hos Mikael.

10.3.2. Interaktions-temaets betydning for samspillet

10.3.2.1 Forventninger med udgangspunkt i den fælles interaktions-historie

I sig selv tydeliggør de mange gentagne episoder de forventninger, som Mikael og Kirsten har opbygget gennem deres fælles interaktions-historie. Men derudover viser Mikael's affektive reaktion tydeligt, at han foretrækker det velkendte fremfor det mindre kendte, hvilket gør det nemt at iagttage, hvad der er hvad; store smil og hop hænger sammen med velkendte situationer (eventuelt velkendte afvigelser) mens panderynke og små afsæt hænger sammen med situationer, han ikke kender godt og/eller ikke bryder sig om. Oversigt 10.5 viser det, som Mikael og Kirsten kan forvente sig af hinanden (eksplicit som implicit) ud fra de iagttagne interaktionsmønstre mellem dem i denne sekvens.

Mikael ved/kan have erfaring med;	Kirsten ved/kan have erfaring med;
<ul style="list-style-type: none"> - at Kirsten spiller på klaveret, og at han selv hopper i trampolinen - at hun spiller 'folke-melodien' og laver breaks - at hun ser overrasket ud i starten af breaks - at hun spiller 'kaldemotiver' eller i al fald, hvad hun vil med dem - at hun udskyder start, og at han så kan gentage sit "To" - at hun starter med at spille, når han begynder at hoppe i slutningen af (pause-)breaks - at Kirsten smiler og nikker, når han smiler til hende ved 'c-motiver' i melodiforløbet - at Kirsten synger, spiller 'legato' og 'forte', når han hopper højt - at der ofte sker 'noget' i forbindelse med ledetone-grundtone-bevægelse og/eller fortrolighed med Kirstens mimik og spillegestik ved break-slutninger 	<ul style="list-style-type: none"> → at Mikael ved, at... → at Mikael ved, at... - at Mikael reagerer på mimiske udtryk - at Mikael ved, hvad hun vil med kaldemotiver, og at han reagerer på dem - at hun kan drille Mikael lidt ved at udsætte start, og at han derefter gentager sin respons - at Mikael begynder at hoppe (d.p.: spændingen gør, at han ikke kan holde sig tilbage) - at Mikael smiler jævnlige til hende, og at hun ofte hilser på ham ved c-motiver (d.p.: implicit viden) - at Mikael hopper højere, når hun synger og spiller forte, legato (lille ritardando) - at hun kan lave visse variationer indenfor den melodiske afslutningsbevægelse, så Mikael alligevel er med

Oversigt 10.5 Handlinger som Mikael og Kirsten^T kan forvente af hinanden ud fra deres interaktions-historie

Ifølge autisdeforskningen er børn med autisme langt oftere modtagere end initiativtagere i forhold til sociale interaktioner (afsnit 3.5.2). Stone og Caro-Martinez (1990) undersøgelse viste for eksempel, at børn med typisk autisme kun tog 3-4 initiativer til kommunikation (verbalt, eller nonverbalt for eksempel ved at røre ved den voksne) pr. skoletime, og flest i kendte situationer med kendte mennesker. I lyset af dette, samt Mikael's generelle passivitet, er det tydeligt, at samspillet med Kirsten i trampolin-sekvenserne gør det muligt for Mikael at tage små initiativer (hils-episoder) og at reagere spontant (på eget initiativ) i forhold til hendes udspil.

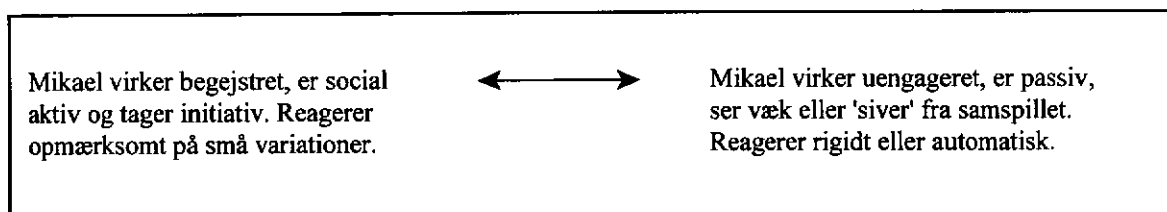
Således har interaktions-temaet med pause-breaks'ene udviklet sig fra, at Mikael end ikke fangede sammenhængen mellem hans hoppen og Kirstens spil, og til samspillet på optagelsestidspunktet, hvor han tydeligt påvirkes af hendes spil og kan tackle visse variationer indenfor et kendt spektrum. Mikael og Kirsten har således udviklet nogle pragmatiske koder mellem sig, hvor "To" er den mest markante, men hvor hans kendskab til dominantfunktionen sammen med fjerdedelspauser og/eller Kirstens udtryk i forbindelse med breaks også vidner om en fortrolighed, han kan bruge i varierede udgaver af breaks'ene (kadence-breaks'ene).

Som pointeret under punkt A i oversigt 6.1 over karakteristika ved interaktions-temaer (afsnit 6.2) er det kun gennem fælles opbyggede forventninger, at afvigelser kan opfattes som sådan, hvilket er forudsætningen for at barnet for eksempel kan opfatte humor, spændingsopbygning, overraskelse, drilleri osv. Kirstens udsættelse af genstart i break 2 kan betegnes som let-drillende, fordi Mikael siger "To" og laver gentagne som-om afsæt, samtidig med at han *ser vedvarende på hende*. Dette er kun

humoristisk, fordi Mikael har nogle forventninger til hende og samspillet, som hun kan 'drille' vel vidende, at han kan tackle det. Uanset om Mikael kan fange dette lette drilleri som sådan, så tyder Kirstens udspil på, at det ikke ligger så fjernt fra hans formåen, jævnfør forældres tendens til (implicit) at sørge for, at samspil ligger op ad 'den nærmeste udviklingszone' hos barnet (afsnit 2.3.1.4).

Til forskel fra disse kendte variationer reagerer Mikael med synlig usikkerhed, når Kirsten laver nogle afvigelse han ikke kender og dermed ikke ved, hvordan han skal tackle. Alligevel laver Kirsten kadence-breaks og oktaveringer, hvilket vidner om hendes opfattelse af Mikael som en, der trods alt kan magte det uden for eksempel at gribe til afværge-adfærd. Således kan det opfattes som en kvalitet i sig selv - og tegn på en vis robusthed i deres relation - at der er plads til, at Kirsten ikke alene er støttende. Netop fordi hun ved, hvordan hun sikkert kan vække Mikael's øgede begejstring bagefter, kan hun således 'provokere' ham en smule. (Hvilket i øvrigt i sig selv skaber øget begejstring bagefter.) Dette perspektiveres af Helgas^T umiddelbare glæde og synkrone reaktion, så snart Karsten viser social opmærksomhed eller initiativ. I dét samspil er der ikke 'råd' til, at Helga^T driller Karstens sociale initiativer lidt.

På grund af den fælles interaktions-historie med Mikael er Kirsten således i stand til at balancere mellem at afstemme/'opstemme' og udfordre/'provokere' en smule. Begge dele kan knyttes til Mikael's tendens til passiv tilbagetrækning, hvor han 'siver', hvis ikke Kirsten hele tiden sørger for at fastholde hans opmærksomhed ved hjælp af responsfremmende teknikker. Da Mikael holder meget af at hoppe i trampolinen, og det er nemt at 'opstemme' niveauet her, kommer han ikke i nærheden af denne passivitet i den udvalgte trampolinsekvens. Men den modsatte pol til hans ivrige hoppen er altså denne langsomme, passive tilbagetrækning, jævnfør figur 10.2. Mellem de to poler finder man grader af 'almindeligt' samvær eller altså det niveau, de to plejer at opnå, og som Kirstens interventioner skal ses i forhold til.



Figur 10.2 To poler i Mikael's medvirken i samspillet

10.3.2.2 Mikael's medvirken til interaktionens fortsættelse

10.3.2.2.1 Tur-tagning og timing

Som omtalt i afsnit 10.3.1.3 fremmer begejstring og øget arousal Mikael's evne til at indgå i samspil. Interaktions-temaet udgør endvidere en vigtig ramme for begge parter i forhold til at opfange hinandens cues, jævnfør punkt B i oversigt 6.1 over karakteristika ved interaktions-temaer. Trods Mikael's generelle passivitet er der således klare eksempler på hans deltagelse i tur-samspil, grupperet i oversigt 10.6.

hilse-epi-soder pause-breaks	Mikael ser hen på Kirsten, får øjenkontakt og smiler. Efter en hilsen ser Mikael væk igen/smilet falmer. Når Kirsten spiller kaldemotiv, ser Mikael op, smiler og siger "To".
	Normal brug af blikket til at initiere og afslutte kontakt, samt normal brug af blikket i forbindelse med tur-tagning som reaktion på tur-givning.
break 2 break 3 break 4	Mikael understreger sin intentionelle hensigt (tur-givning) med afsæt i trampolinen i forbindelse med "To". I break 3, hvor Kirsten undlader kaldemotiverne, prøver han først med et fnis, og da det ikke virker (Kirsten imiterer det), prøver han med et "Så". I break 4 bliver Mikael's første "To" lidt utydeligt, hvorefter han gentager det.
	Forstærkning af tur-givning gennem som-om handlinger (indeksikalt tegn) og gentagelser.
break 1, 8	I løbet af break 1, 3 og 8 kommer Mikael og Kirsten til at starte samtidig med henholdsvis "To" og kaldemotiv efter nogle sekunders stilhed mellem dem. I break 1 og 8 gentager Mikael sit "To" (mens Kirsten gentager i break 3).
	Mikael laver tur-reparation.
break 4, 5, slutning	Mikael opfatter den trinvis nedgang samt (fjerdedels-)pause som afslutning på break. I slutningen opfatter han augmentationen samt fjerdedelspause som break.
	Mikael fanger Kirstens tur-givning trods manglende break og de normale mimiske, musikalske cues fra hende.

Oversigt 10.6 Deltagelse i tur-organisering fra Mikael's side

Som det fremgår, er Mikael forholdsvis stærk på det tur-organisierende område *i lyset af hans autismediagnose*. Når han i en hilse-episode (1) ser hen på Kirsten og derefter smiler, (2) hvorefter Kirsten smiler tilbage og nikker, (3) og han eventuelt smiler endnu mere, inden han slutter hilsenen ved at se væk, er det jo en ganske anderledes social dreng, end dem vi møder i beretningen om de (ældre) børn med typisk autisme, der end ikke ventede med at hilse, til den anden person havde set på dem, jævnfør afsnit 3.3.1.1. Omvendt ses det omtalte afvigende blik-mønster i forbindelse med starten af pause-breaks, hvor Mikael ser ned *uden at reagere*, efter han har haft øjenkontakt med Kirsten (break 1, 3) og måske endnu mere underligt, uden han har haft øjenkontakt (break 2, 7).

Mikael's tale er generelt hviskende og hvislende, men sekvensen viser et eksempel på, at han *gentager sit udsagn*, når det første bliver lidt utydeligt, ligesom han *forstærker sit udsagn* gennem brug af 'som-om' afsæt, når Kirsten ikke reagerer. Trods det vege udtryk viser dette en kommunikativ intentionelitet, det vil sige en indsigt i, at han kan øge chancen for, at Kirsten reagerer, ved at gentage sit udtryk (afsnit 2.2).

Et (andet) social-pragmatisk aspekt i samspil angår håndtering af tur-overlapninger, dels i forhold til at forsøge at undgå dem, dels i forhold til gensidigheden i forsøget på at 'reparere' dem, så samspillet kan fortsætte (Sacks, Schegloff et al. 1974; Grice 1975; Jensen 1994). Med hensyn til undgåelse kan overlapninger både skyldes, at den ene bryder ind i den andens tale/tur (afbrydelse som Helgas^T i starten af tromme-sekvensen), eller at parterne kommer til at starte samtidig efter en lille pause i interaktionen. Den sidste form viser, at parterne har en fælles fornemmelse eller *timing* for, hvornår det er relevant at starte (Peskett & Wootton 1985).

Netop den sidste form for overlapning ses pudsigt nok *tre gange* i Mikael og Kirstens samspil. Hver gang mens Kirsten venter på en respons fra Mikael og hver gang *efter en pause på ca. 3 sekunder* (break 1, 3, 8). I break 1 ser Mikael op, netop inden de kommer til at starte samtidig (tid 50:35), og i break 3 ser han op ca. ½ sekund, før det sker (tid 52:07). I break 8 er han begejstret begynde at hoppe (efter afslutning af dobbeltoktaveringen), uden at Kirsten spiller med, hvorefter han siger "To", netop som hun spiller en stille tone (tid 55:17). Her ser det ud til, at Kirsten vil til at spille et kaldemotiv, ser at Mikael's reaktion er på vej og næsten når at tage sig i det. De ser altså på hinanden, hver gang det sker. Muligvis er der tale om, at den ene (implicit) aflæser nogle cues hos den anden, for eksempel at Mikael opfanger en bevægelse hos Kirsten, som får ham til at reagere. Omvendt går der også ca. 3 sekunder, inden han på eget initiativ (uden kaldetone) reagerer i break 6. Med hensyn til Kirsten ville hun jo undgå samtidigheden, hvis hun kunne, men samtidig kán hun være en anelse for hurtig i forhold til Mikael's svar på grund af den førmtalte balance mellem de to poler i hans nærvær (figur 10.2). Men uanset hvad overlapningerne skyldes, så skiftes Mikael og Kirsten efterfølgende til at 'reparere' tur-sammenfaldet, hvilket vidner om en gensidighed i forhold til at få samspillet til at fortsætte.

Udover disse tre eksempler på sammenfald virker Mikael's udtryk generelt sammenhængende i forhold til Kirstens. Hvor reaktionsmønstret med at se ned er usædvanligt, fejler *timing*en i hans reaktioner ikke noget, hvilket navnlig ses i versenes hilse-episoder og smile-begejstrings-spiraler. Netop affektiv smitte kræver inter-timing, jævnfør Rogers (1999) påvisning af sammenhæng mellem inter-timing, inter-affektivitet og (primær) intersubjektivitet, afsnit 2.3.1.2 og 3.4.3.

10.3.2.2.2 Affektivitet

I trampolinsekvensen hænger Mikael's affektive ansigtsfeedback sammen med vitaliteten i hans bevægelser, og virker sammenhængende med det, der foregår mellem ham og Kirsten. Selvom der forekommer mange gentagelser er *timing*en mellem dem for god til, at der blot kan være tale om mekaniske gentagelser. Desuden har hans affektive reaktioner ind imellem en *afsmittende* virkning på Kirsten, hvilket i sig selv fortæller om deres kvalitet. Ikke at jeg vil gøre ham til en vital, kreativ dreng, for en 5-årig dreng, der efter 3/4 år stadig synes det er sjovt at hoppe i trampolin til den samme melodi, og som udtrykker sig med "To" og "Så", er bestemt ikke normal. Men indenfor sit snævre udtryksområde evner Mikael at lege denne simple leg med små *dynamiske variationer*, som gør det sjovt for Kirsten at 'lege med' i en *oplevelt* gensidighed.

Generelt er Mikael således en smilende dreng, der sandsynligvis får meget positiv respons fra andre gennem sit smil. Det specielle ved trampolinsekvensen med interaktions-temaet er, at Mikael og Kirstens indbyrdes handlinger her bliver sat ind i en ramme, som *giver samspillet et stænk af humor*, jævnfør Trevarthen og andres pointering af brug af musikalske jokes overfor børn, der normalt er udelukket fra at deltage i narrative forløb (afsnit 3.5.2 og 4.5.4). Således har pause-breaks'ene et forløb af spændingsopbygning gennem forventning, udsættelse osv., hvilket giver samspillet en karakter, der minder om Sterns beskrivelse af proto-narrative forløb med en spændingslinie fra *handlingsfase*, til *krisefase* (dramatisk højdepunkt) efterfulgt af en *opløsningsfase* (Stern 1995/1997). Stern vægter legens betydning for at mor og barn sammen gennemspiller en række handlinger knyttet til temporale følelsesformer, hvilket tydeligvis også sker her, jævnfør smile-begejstrings-spiralerne mellem Mikael og Kirsten.

Ud over disse markante begivenheder matcher Kirsten løbende sit musikalske udtryk til Mikael's udtryk, samtidig med at hun skaber/forstærker de små dynamiske forløb, som opstår mellem øget og mindsket nærvær fra hans side. På samme måde som Kirsten har et 'neutralt' ansigt, inden hun laver et break og ser overrasket ud, laver hun et diminuendo og spiller staccato, når Mikael ser væk, hvilket forstærker effekten af forte og legato, når han ser hen på hende. Begynder han at hoppe højere, lyser hun op i en 'fortælle-bekræftelses-mimik' og synger med smil i stemmen "Hop-pe, hop-pe" i et tempo afpasset til den langsommere hoppepuls. På denne måde skabes der hele tiden små dynamiske forløb, der sikrer en affektivt betonet interaktion mellem dem, og som ind imellem udvikler sig til narrative spændingsforløb.

10.4 Emnet i lyset af mikroanalysen

Oversigt 10.7 viser rækken af interaktionsmønstre fundet i denne sekvens. (De to kadence-breaks og de to oktaveringer er med i oversigten, fordi de sandsynligvis ville udgøre et tydeligt mønster ved inddragelse af mere datamateriale.)

Som det fremgår, består pause-breaks'ene af en række mindre interaktionsmønstre, der hver især danner et lille ordningssystem af forventninger mellem Mikael og Kirsten. Da de gentages en del gange i løbet af sekvensen, er de forholdsvis lette at få øje på, selvom der kan være dele af mønstrene, der først dukker op ved nærmere udforskning.

Sammenholdt med de andre mønstre var det først efter lang tids mikroanalyse, at hilse-mønstret dukkede op *som et lille gentaget initiativ fra Mikael's side*. Netop forskningsprocessen omkring dette mønster viser, at forskellige indfaldsvinkler til et materiale kan give forskelligt resultat. Trods min detaljerede transskription af henholdsvis blik, smil og nik var det således først gennem den horisontale analyse og beskrivelserne af, hvad der foregik interaktionelt, at mønstret dukkede op, ligesom Kirsten ikke kendte til det før deltager-samtalen med mig (afsnit 10.2.1).

Interaktionsmønstre	Interaktionskæder
Pause-break: Break-start-mønster: Kalde-mønster: Break-afslutnings-mønster: Hilse-mønster: Kirstens akkompagnements-mønster:	Kirsten (stopper) // → eventuelt: Mikael (ser samtidig på Kirsten) → Kirsten (ser overrasket ud) // → Mikael (ser smilende ned) Kirsten (kaldemotiv og spændingsmimik) → Mikael (ser op og svarer "To") → Kirsten (undlader at spille) → Mikael (ser ned) → forfra ... indtil break-afslutnings-mønster Mikael (siger "To" og begynder at hoppe) → Kirsten (tæller) Mikael (ser hen mod Kirsten inden c-motiv og begynder derefter at smile) → Kirsten (smiler tilbage og nikker) → Mikael (smiler eventuelt endnu mere, hvorefter han ser væk) A: Mikael (ser væk) → Kirsten (spiller svagere, staccato) B: Mikael (ser på Kirsten, virker begejstret efter breaks osv.) → Kirsten (spiller kraftigere, legato, synger) → eventuelt: Mikael (begynder at hoppe højere)
Mindre hyppige 'mønstre' i mat.	Interaktionskæder
Kadence-breaks	Kirsten (kadence-breaks) → Mikael (ser på Kirsten, eventuelt med panderynke) → Kirsten (tonika-dominant-forbindelse, 'ekstra' slag og/eller 'spændings-mimik') → Mikael (viser tegn på genkendelse af break-afslutning)
Oktaveringer	Kirsten (oktavering) → Mikael (ser på Kirsten med panderynke og tegn på ubehag/uro, mindre afsæt) → Kirsten (stopper oktavering) → Mikael (smil og/eller øgede afsæt)

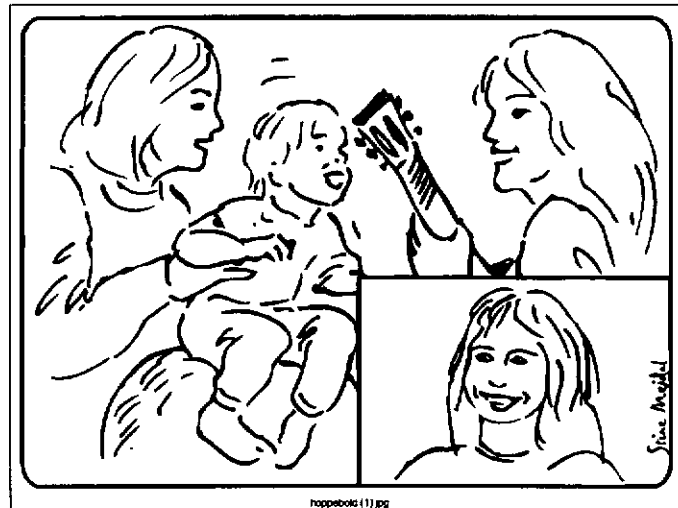
Oversigt 10.7 Mikael og Kirstens^T interaktionsmønstre

Sammenligner man oversigt 10.7 med oversigt 9.8 fra analysen med Karsten og Helgas^T trommesekvens (afsnit 9.4), fremgår det, at interaktionsmønstrene mellem Mikael og Kirsten består af flere interaktionskæder med skift mellem, hvem der følger hvem. Ser man på de to kædeformer; barn → voksen versus voksen → barn, reagerer Mikael langt oftere og mere entydigt på Kirstens udspil (Kirsten → Mikael) sammenholdt med det typiske mønster i trommesekvensen (Karstens udtryk → Helgas^T reaktion). Således er det kun i Karsten og Helgas^T blik-reaktionsmønster og (mindre tydeligt i) opmærksomheds-mønstret, at Karsten *gentagne gange* reagerer på Helgas^T udspil.

Netop fordi begge parter så tydeligt og forudsigeligt reagerer på hinandens udtryk, forekommer

Kapitel 11

Analyse af sekvens med Eigil og Lones^T interaktions-tema



Figur 11.1 Illustration af det sammenredigerede billede af Eigil og Lone^T

11.1 Indledning

Hoppeboldsekvensen stammer fra den 2. session, jeg optog Eigil og Lone. Den ligger i den første del af sessionen, varer i alt 15 minutter og består af 6 hoppedelev, 2 gyngedelev og 7 breaks eller overgange (se afsnit 6.3.4). Det er den første hoppedel på 2 minutter, der analyseres her.

Fysisk sidder Eigil på en hoppebold overfor Lone, og når hun læner sig frem og dukker hovedet en smule, er deres ansigter ca. ½ meter fra hinanden (jævnfør figur 11.1). Det er Eigils mor, der sidder bagved og holder ham i siden.

Som beskrevet i afsnit 8.2 kan denne analyse opfattes som perspektiverende i forhold til de to forrige på grund af niveauet af Eigils kommunikative og sociale formåen i det musikterapeutiske samspil med Lone. Samtidig tydeliggør forløbet musikterapiens force i forhold til at styrke kommunikative evner, fordi det er så komprimeret. Omvendt er en analyse af 2 minutters samspil i høj grad afhængig af, hvad der sker i netop dét udsnit. Derfor inddrages eksempler fra andre optagelser af deres samspil, ligesom det skal pointeres, at analysen i sin tid også omfattede en gyngedel på 4 minutter, som Lone også kommenterede i deltager-interview'et. Gyngedelen gav dog ikke meget ny viden om gensidigheden i samspillet mellem Eigil og Lone, hvorfor jeg har valgt at udelade den her.

11.2 Horisontal analyse (se transskription C, bind III)

Beskrivelse	Tolkninger og teorihenvvisninger	Deltagerperspektiv (Lone)
<p>HOPPEDEL</p> <p>Hvad der sker inden det udvalgte klip (takt 1-16, ca. ½ minut)</p> <p>Så snart Eigil er placeret på hoppebolden og Lone begynder at tælle (til optagelse), går han begejstret igang med at hoppe. Lone indleder med "Og Eigil, han hopper", hvorefter Eigil starter på a-motivet i den følgende takt. Samtidig lægger han hovedet bagover og kigger opad.</p>	<p>Selvom der kun er tale om 6. session, er Eigil allerede fuldt ud klar over, hvilket motiv der hører til hoppe-sekvensen, og starter på det lige efter Lones indledning^B. Dette viser, (1a) at Eigil, både hvad angår 'indhold' (hoppen kombineret med a-motiv) og tidspunkt for tur-skift, har opbygget en forventning til, hvad der skal ske sammen med Lone^A, (1b) hvilket igen viser, at de har opbygget et fungerende interaktions-tema sammen.</p>	<p>Ud over den naturlige hovedstilling i forbindelse med at hoppe, fortæller Lone, at Eigil ofte lægger hovedet helt bagover, specielt når der er tændt lys i loftet. Generelt er Eigil således fascineret af lys, sandsynligvis på grund af en kombination af hans syns-integrationshandicap og en form for selv-stimulering.</p>
<p>Episode; Lone afbryder og genstarter, 1 (takt 17-22)</p> <p>Stadig mens han kigger opad, begynder Eigil i takt 17 at lave pustelyde i stedet for a-motivet. Imens han fortsætter med pustelydene, laver Lone en lang Uh-lyd og synger dernæst et "Hej Eigil" på et a₁-motiv (takt 19). Hun rykker samtidig fremad på stolen, så deres ansigter er tættere ved hinandens. Eigil vender ansigtet mod Lones og smiler stort, og hun synger videre; "Hej med dig, jeg synger til dig". Eigil ser nu til venstre og Lone afslutter sin tur med et markant a₁-motiv: Forte og staccato på en U-lyd, samtidig med at hun spiler øjnene let op og mimisk udtrykker spænding a la 'hør her'.</p>	<p>(1) Eigils pustelyde får Lone til at bryde ind^A (jævnfør hendes beskrivelse af interaktions-temaets udvikling, afsnit 6.3.4). Med sin lille sang til Eigil (2a) minder hun ham om samspillet <i>mellem</i> dem (tur-givning), (2b) understreget gestisk ved at rykke tættere på ham. (3a) Det lykkes, Eigil stopper pustelydene, da Lone starter^B, (3b) det er således på grund af Eigils klare opfattelse af tur-organisering (kun én ad gangen), at hun kan bruge samtidighed som musikterapeutisk redskab! (4) Eigil ser hen mod Lone som reaktion på at høre sit navn. (5a) Muligvis er han allerede her klar til tur-tagning^B, (5b) og ser derfor efterfølgende væk, da hun fortsætter. Lone markerer efterfølgende a₁-motivet (musikalsk som mimisk), (6a) dels for at fange Eigils opmærksomhed (6b) dels for at markere genstarten på dialogen^B (tur-givning).</p>	<p>Ad 6a; Lone tilføjer, at selve U-lyden også er et tur-signal^B. "Det er en lyd, Eigil har mulighed for at imitere. Den tilhører hans lydunivers."^A</p>
<p>Episode; Ne- og Jåj-dialoger (Takt 23 - 27)</p> <p>Mens Lone synger a₁-motivet (takt 22), lægger Eigil igen hovedet</p>	<p>(1a) Eigil virker meget optaget af lyset, men ser alligevel tilbage på</p>	<p>Ad 1+2; efter at have genhørt det musikalske</p>

bagover og kigger mod lyset, men umiddelbart efter hun stopper, retter han sig op og ser smilende på Lone (og lidt over). Samtidig dukker hun hovedet lidt for at fange hans blik, og smiler tilbage til ham. Så synger Eigil et a-motiv på Ne-lyde, han accentuerer den sidste tone, og Lone gentager motivet, men med knirkende stemme, markante ansatser og større toneintervaller. Også hun accentuerer den sidste tone. Derpå synger Eigil et nyt a-motiv på Jåj-lyde, som Lone ligeledes gentager, denne gang med store mundbevægelser, der mimisk kunne indikere 'imponeret'. Igen accentuerer de begge den sidste tone i motivet, Lone desuden mimisk med let løftede øjenbryn.

Episode; Ar-dialog, 1 (takt 28 - 31)

Under Lones sidste a-motiv (takt 27) kigger Eigil igen opad og bøjer hovedet bagover. Så laver han to Ar-lyde, staccato, og pejer op mod loftet (lyset). Lone gentager lydene med større tonemæssig afstand. Eigil gentager sin melodiske bevægelse fra før (samme toner!), men tilføjer med 'optakts-fornemmelse' en tone på det 4. slag i takten forinden (takt 29). Også Lone gentager sin tonebevægelse med en ekstra tone først - dog starter hun på 1-slaget (takt 31) og placerer dermed a-motivet i starten af takten igen.

Episode; Lone afbryder og genstarter, 2 (takt 32-36)

Stadig med hovedet bagover sætter Eigil i med nogle hvin i det høje toneleje (c-motiv). Han glider op og ned på tonen, virker begejstret og efter tre hvin, ser han på det 2. taktslag i takt 33 smilende på Lone og fortsætter. Umiddelbart efter, på det 3. taktslag, går Lone igang med at lave nogle høje glissandi opad på en Uo-lyd. Samtidig rynker hun brynene i et bekymret eller smertefuldt mimisk udtryk. Eigil stopper

Lone, *inden* han fortsætter^B. (1b) Samtidig er det først, da Lone stopper og dermed viser, at turen er hans, at han tager den^B. Uanset Lones a₁-variation går Eigil i gang med et 'klassisk' a-motiv (fis-d-a), (2a) og genstarter således interaktions-temaet melodisk (med en 'ned-op' bevægelse)^B. (2b) Og han gør det, efter at Lone med sin afbrydelse og genstart musikalsk viser, at det er der, hun vil hen^{A+B}. (2c) Desuden starter Eigil sin tur på et musik-kulturelt betinget 'naturligt' sted ved at starte på 1. ell. 3. slag i en 4/4-dels taktart (han hopper på alle fire slag). (1+2) Samlet set viser Eigil her en forståelse for og gensidig deltagelse i tur-samspil og tur-organisering (hvilket uddybes i den vertikale analyse). (3) Eigil varierer desuden spontant sine lyd-udsagn, begge gange imiterer Lone hans sproglyde samtidig med, at hun forstørrer og dramatiserer det lydige aspekt. (4) Hendes reaktion vidner om, at hun regner med Eigils deltagelse^A.

(1) Eigils pegen kan beskrives som en proto-deklarativ gestus, det vil sige et forsøg på at rette de andres opmærksomhed op mod loftet (jævnfør afsnit 3.3.2) Igen varierer Eigil sin sproglyd, denne gang sammen med en rytmisk/metrisk variation, (2a) der forekommer vel-placeret i forhold til den eksisterende taktfornemmelse, (2b) hvilket giver indtryk af *formet variation*. (Ar-lyden dukker op senere, igen med en rytmisk variation af a-motivet men uden pegen.) I sin anden imitation placerer Lone dog a-motivet indenfor takten (3) for at tydeliggøre og dermed sikrer det musikalske tur-samspil (1 takt til hver).

(1) Igen afbryder og omformer Lone Eigils lyde (denne gang høje hvin), for at få ham tilbage til a-motivet^A. At Eigil ser hen på Lone, umiddelbart inden hun starter, kan bero på en tilfældighed, men jeg er mere tilbøjelig til at tro, (2a) at han vil se hendes reaktion, (2b) og dermed forventer den^A. (3) Som ved den forrige overlappning (første episode) stopper Eigil automatisk, idet Lone starter^B, (4) og efter at

samspil og set den visuelle del af interaktionen i slow motion, udbryder Lone: "Ja, det er virkelig som en bold, vi spiller til hinanden".

Ad 1; det er det formløse, Lone vil stoppe. "Min erfaring er, at Eigil kan lukke af for samspillet med det, du kalder c-motiverne, så den mulighed ligger i baghovedet, som noget jeg vil undgå."

Ad 4 (tilføjelse); med de høje U-lyde (på det

sine hvin, og Lone lader sine Uo-lyde gå over i tale-sang med spørgsmålet: "Hvad er det for nog'n lyde?" Efter et par taktslag fortsætter hun med et a₁'-motiv på et to-streget g, det er staccato og igen på en U-lyd.

Episode; Disj- dialog (takt 36-48)

Eigil 'svarer' på Lones U-lyde med det (for Eigil!) 'klassiske' a-motiv (tonerne fis-d-a) på "Di-da-disj", som Lone gentager uden ændringer. I takt 38 kigger han hen på kameraet/mig, gentager Disj-lyden men stopper så. Umiddelbart efter andet hop (slag!) i den følgende takt, ser han hen på Lone, som derefter fortsætter med glissandi på Sj-lyde (slutningen af hans Disj-lyd). Eigil begynder at smile, og idet Lone laver en 'ekstra' Sj-lyd på det tredje slag (takt 40), bliver hans smil større, og Lone smiler bredt tilbage.

Disj-dialogen fortsætter, og i takt 43-44 synger Eigil et melodisk nedadgående a₁'-motiv med start på 4. slag. I Lones næste udspil (takt 45) forlænger hun a-motivets sidste tone til et hvislende "Disj-ou", og i den følgende takt laver Eigil nogle armbevægelser - han kigger stadig opad - og synger så igen et a-motiv med opadgående og markeret slutning. Lone smiler let og synger "Hop-hop-hop" med store mundbevægelser og løftede bryn. Teksten og hendes mimiske udtryk indikerer beundring.

Episode; Ar-dialog, 2 (takt 48-50)

Efter Lones "Hop-hop-hop" laver Eigil en sammensat rytmisk figur på Ar-lyde, sunget staccato. I slutningen af figuren ser han i retning af Lone (eventuelt over), og hun svarer med tre Ar-lyde, sunget lige på slaget (takt 50).

have afbrudt de høje hvin, genstarter Lone interaktions-temaet - som sidst med en U-lyd^B.

(1) Eigil vender tilbage til det velkendte a-motiv^A og er således med til at genstarte dialogen^B med a-motivets melodiske grundform. (2) At han i takt 38 stopper midt i et motiv skyldes sandsynligvis, at han bliver distraheret af optagesituationen, (3) hvilket Lone muligvis opdager, (4) i al fald får hun Eigils opmærksomhed rettet tilbage mod det musikalske samspil ved at hvisle hans Sj-lyd^B. (5a) Han smiler ad lyden^A, (5b) muligvis opdager han hendes imitation, men siden er det svært at afgøre, (6a) om Lone laver den ekstra Sj-lyd, fordi Eigil smiler stort, (6b) eller om han smiler stort på grund af lyden. (6c) Under alle omstændigheder er der tale om en *gensidig smile-spiral*^B. Eigils nedadgående a₁'-motiv virker 'afsluttende' i sammenhængen, (7a) muligvis derfor laver Lone i sit næste udspil igen en variation af hvislelyden^A, (7b) som en lille påkaldelse (tur-givning) til Eigil^B. Hans armbevægelser kan skyldes, (8a) at han peger opad igen, (8b) at han prøve at holde balancen (8c) og/eller ønsker at hoppe højere. (9) Men Lones reaktion i form af sangtekst ("hop") og beundrende mimik (a la 'du er god til at hoppe') tyder på, at hun opfatter det som det sidste^B.

(1) Som sidst markerer Eigils Ar-lyde en rytmisk variation, dels starter han på 4. slag i takten, hvilket sker relativt sjældent, og dels underdeler han slaget (fjerdedelen). Samtidig er rytmefiguren uhyre præcist udført. (2) Igen indgår blikket som en måde at organisere tur-skiftet

to-strengede g) ønsker Lone at vise Eigil, at hun gerne vil være med til at synge i det lyse leje, "så længe vi lægger en form ind i udtrykket".

Ad 1; ved gensynet, og de ting analysen pejer på, er Lone imponeret over Eigil. Dels "musikalsk, at han går tilbage til motivrytmen i D-dur-treklngen" og dels "psykologisk, at han vender tilbage til det velkendte, vi har sammen".

Ad 5a, 6b-c; under hele deres samspil fornemmer Lone en latent humor, som ind imellem bobler op til overfladen^A. Dette er et af stederne. "På et intuitivt plan ved jeg, at han opfatter, at jeg 'spiller op' til ham ved at tage hans Sj-lyd og lave en overraskelse med det ekstra slag"^B.

Ad 7a-b; den samme humor gør sig gældende i den forlængede Disj-ou-lyd, som Lone kæder sammen med Eigils armbevægelser. → Lones tolkning skal tilføjes de andre, det vil sige; (8d) Eigil hopper højere som en reaktion på Lones Sj-lyd, (9b) hvorved hendes sangtekst bliver en kommentar til hans reaktion på hendes lyd^B.

Det er bevidst, at Lone i sit svar holder fast i et tydeligt 1-slag og et 3-toners motiv.

Episode; ude af trit, Lone genstarter 3, Nej-ja-'skænderi' (takt 51-60)

I starten af takt 51 læner Eigil sig bagover med overkroppen, hans mor løfter ham lidt op, og han ser tilbage på Lone. Imidlertid kommer han lidt ud af trit med Lones akkompagnement, og først i takt 57 er hans hoppepuls i trit med den musikalske puls. Ingen af dem synger, og Lone retter sig (ligeledes) op, laver en spændingsfyldt mimik, og begynder efterfølgende at synge et a-motiv på "Ou-hu-huuu" (takt 53). Samtidig lægger Eigil igen hovedet bagover (men ikke hele overkroppen), og Lone kaster et blik på det stationære kamera og læner sig så frem igen.

Umiddelbart efter Lones motiv, drejer Eigil overkroppen bagud til venstre og synger "Nej-nej-nej" på en 'flad' melodisk kontur (hvilket er sjældent). Lone svarer ham med et "Ja-ja-jaaa" på en opadgående kontur, hvorefter han gentager "Nej-nej-nis" men nu med en mere typisk a-motiv-kontur. Hans hoppepuls kommer igen i trit med den musikalske puls. Lone laver igen en opadgående melodisk bevægelse, denne gang på "Nej-nej-nej", sunget legato. Umiddelbart efter, på det 2. slag i takt 58, ser Eigil brat på Lone og smiler, hun smiler igen. Så synger/råber han et par kraftige Å-lyde, staccato, samtidig med at han læner sig fremover, så han hopper over mod Lone. Hun gentager Å-lydene med samme kraft.

Episode; interaktions-pause (takt 61-68)

I stedet for at fortsætte i samme stil synger Eigil efterfølgende et a₁-motiv med en helt anden dynamik i form af nedadgående (afsluttende) melodisk kontur, mindre volumen (mezzopiano) og en lidt udflydende lyd kvalitet ("Øj-øj-jar"). Lone ændrer akkompagnement til fingerspil,

på^B, (2b) og sammen med den markante tur-afslutning (opadgående bevægelse med kort afslutning) gør det tur-skiftet meget tydeligt^B.

Eigils mor løfter ham lidt op, (1a) sandsynligvis fordi han læner sig bagover, (1b) med sin handling prøver at styre hans opmærksomhed tilbage til samspillet med Lone. (2) Da Eigil ikke svarer efter Lones udspil (i takt 50), genoptager Lone turen og forstærker tur-givningen, og som tidligere bruger hun en Ou-lyd til at genstarte samspillet efter en afbrydelse^B.

Starten af den følgende Nej-Ja-dialog er lidt tvetydig, (1a) for Eigils "Nej" ser ud til at være en mild protest rettet mod moren, (1b) som han ser i retning af? (bagud til venstre), (1c) fordi hoppebevægelsen ikke er i trit med den musikalske puls. Det ser ikke ud til, at Lone opdager dette samspil. Hendes "Ja" modsiger Eigils "Nej", hvilket perspektiveres af en Ja-Nej-dialog i en klaversekvens 2 sessioner senere. Begge gange modsiger Lone Eigil, når han synger "Nej", og begge gange fastholder og forstærker han sit "Nej". På den baggrund (2) kan dialogen ses som et let-drillende 'skænderi', (3) hvor det *semantiske aspekt* dukker op, idet de svarer på den *sproglige mening* i hinandens udtryk snarere end alene at lege med lydene. (4a) I den konkrete situation bliver dette aspekt meget tydeligt, (4b) da Lone modsætningsfyldt synger "Nej-nej-nej" i en opadgående melodisk *legatobe*vægelse, (5) hvilket får Eigil til at se smilende på hende^A (6a) og protestere begejstret!^B (6b) Da han samtidig læner sig over mod Lone, får hans udtryk en meget intentionel-kommunikativ karakter^B.

(1a) Lones Åh-ja-sang kan ses som en videreformulering af Eigils a₁-motiv, karakteren er mere indadvendt, (1b) og hun afslutter ikke med et "Uh-hu-hu" eller lignende for at sætte dialogen igang igen. (2) Det samlede indtryk er, at der er en lille interaktions-pause mellem dem

Ad 2 og 3; Lone er meget enig i mine tolkninger og tilføjer til 4b og 5; "her gør jeg mig umage og synger 'skønsang', hvorfor jeg gjorde det, ved jeg ikke, men jeg tror, det 'vækker' (arouses) Eigil og skærper hans opmærksomhed, hvilket siger noget om hans sensibilitet for lyde^A. Han venter lidt med at svare mig og former virkelig sit udtryk^B (Å-lyden)"

Ad 1a-b; Med udgangspunkt i 'skønsangen' i forrige episode, tror Lone desuden, at hun med disse toner prøver at få nogle mere bløde kvaliteter ind i hoppe-delen.

mens hun stille synger "Åh-ja-åh-ja" på halvnoder (motiver med forbindelse til b-motivet i gyngedelene) og skifter så tilbage til det oprindelige akkompagnement.

Episode; Lone afbryder, 3 og indleder break (takt 68-70)

Efter et par takters pause åbner Lone munden i slutningen af takt 66 men venter, da Eigil begynder at lave nogle mm-lyde. Efter en takt 'afbryder' hun ham, idet hun først synger videre på hans mm-lyde for derefter at lave et glissando og til sidst synger "Og nu si'r musikken STOP!". Hun synger kraftigt og markerer "si'r" og "Stop" såvel styrkemæssigt ($\langle \rangle fz$) som melodisk (relativt højere toneleje). Desuden understreger hun meningen yderligere ved på "Stop" at løfte øjenbrynene og trække hovedet tilbage mimisk 'forbavset' og holde det stivnet dér.

Samtidig har Eigils mor (tilfældigt?) løftet ham lidt op på bolden igen (takt 69) og efterfølgende stoppet hoppebevægelsen, inden Lone har sunget "Stop". Eigil kigger til venstre, og på "Stop" læner moren sig ligeledes til venstre, så hun kan se Eigils ansigt - og han hendes.

BREAK (ca. 12 sekunder)

Episode; Eigil reagerer på break'et (VITC: 58:53-58)

Umiddelbart, og mens han stadig ser til venstre, siger Eigil "Mere!" og Lone svarer ham "Nere, ja nu blev der stille" (tale-sang). (Hun mener jo nok "Mere", men med åben mund lyder det som "Nere".) Den melodiske kontur i "Nere" er som Eigils, men Lone fortsætter med "ja, nu blev der stille" med en markant stemmekontur og crescendo til sidst, hvilket understreger hendes (stadig) forbavtede mimik. Herefter vender Eigil hovedet mod Lone og ser på hende og derefter på guitaren.

Episode; spørgen og svaren (VITC: 58:58-59:01)

her, såvel visuelt som auditivt.

(1a) Lone vil muligvis lave break'et allerede i takt 66, da hun åbner munden (1b) men når at tage sig i det, (2) og omformer i stedet Eigils mm-lyde^B. (3a) Hendes visuelle og auditive udtryk understreger forbløffelsen ved det 'pludselige' break (som hun forinden har forberedt med sin sang), (3b) og understreger derved tur-givningen til Eigil^B. (3c) Meningen med break'et er således at vække hans opmærksomhed om samspillet (3d) efter en lidt 'tam' periode.

(4a) *Eigils mor* har forberedt ham på break'et (4b) muligvis som en implicit handling i forhold til Lones sangtekst. (5a) Hun forstærker tur-givningen ved break'et ved at læne sig til venstre og smile til ham^B (5b) men fremmer så samtidig, at han svarer hende fremfor Lone. (6a) Muligvis mærker Eigil allerede i løbet af takt 69 en forandring i morens bevægelse (gennem hendes hænder i siden), (6b) i så fald er det derfor, han kigger til venstre inden break'et (hver gang han andre steder i sekvensen ser hen mod sin mor, gør han det til venstre.)

(1) På grund af morens 'for-varsling' er breaket ikke den store overraskelse for Eigil, (2) og muligvis er det hende, han beder om "Mere" - altså at hun skal starte hoppebevægelsen igen^A. (3) Lone får dog med den karakteristiske stemmeføring Eigils opmærksomhed tilbage til samspillet *mellem dem* (kraftig tur-givning)^B.

Lone slipper den forbavsede mimik, læner sig frem og spørger med en stille dyb stemme "Eigil, skal vi hop' mere?". Lige efter hun har sagt hans navn, ser han på Lones ansigt, og da hun smiler til ham efter spørgsmålet, svarer han smilende "J-ja", mens han ser ned på guitaren og gnider sig i øjet (hans mor har fortalt, at han er lidt træt den dag).

Episode; Lone afslutter break og genstarter (VITC: 59:01-11)

Lone slår langsomt en e-mol an på guitaren samtidig med, at hun gentager Eigils "Jah". Derefter tæller hun videre "En-to-tre-Såå.." med opadgående prosodiske glissander. Hun intensiverer yderligere med crescendo, understreget mimisk med løftede bryn og opspilede øjne (mimisk spænding). Lone nikker i takt til optællingen, og på "Såå" vipper hun hovedet ekstra bagover som en gestisk optakt til det følgende 1-slag.

Mens Lone tæller, ser Eigil på guitaren, men da hun når til "Såå", ser han storsmilende op (skråt forbi Lones hoved), laver et kraftigt afsæt på hoppebolden og hopper begejstret, mens han ser på Lone (eventuelt lidt over på grund af bevægelsen). Lone synger smilende "(så..) skal vi hoppe, hop-hop-hop", hvorefter Eigil går igang med at synge a-motivet på "Disj"-lyden.

Lone læner sig fremad, (1) for at fange hans blik^B (hun er højere end ham) (2) og skaber med sin dybe, stille stemme et øjeblik intim atmosfære, inden hun igen sætter kraft på stemmen. Da Eigil svarer på spørgsmålet^B, ser han ned på guitaren, (3a) hvilket dels kan være en (naturlig) reaktion på den tætte ansigtskontakt, (3b) dels kunne tolkes som hans forventning om, hvor break'ets afslutning 'kommer fra'^A. Kommentar: Eigils to udsagn "Mere" og "J-ja" (ud over Ja-nej-dialogerne) tyder på en væsentlig bedre sprogforståelse, end hans journal angiver (jævnfør afsnit 6.3.4).

Kommentar: Lones meget markante 'gestiske-mimiske-musikalske crescendo' giver Eigil en meget tydelig igangsætning (tur-givning)^B, og da hun samtidig tæller, minder igangsætningen meget om Kirstens^T i trampolinsekvensen med Mikael (jævnfør kapitel 10).

(1a) Eigil venter tydeligvis på 'noget', han går ikke bare igang, da Lone begynder at tælle^{A+B}. (1b) Muligvis venter han på Lones "Såå", (1c) fordi han ved^A, at hun så går igang med at spille igen. (1d) Det er også muligt, at hans mor signalerer genstarten til ham gennem sine hænder, men indtrykket er dog ikke, at han er afhængig af dette signal.

(2) Den anden takt i Lones lille kommenterende sang ligger motivmæssigt meget tæt på deres sædvanlige dialoger, (3) og som tidligere ved Eigil præcist^A, hvordan han genstarter interaktions-temaet med a-motivet^B.

Ad 2; Lone tilføjer, at hun desuden prøver at fastholde Eigil med modsatte midler end de kraftige og høje U-lyde^{A+B}.

Lone er i øvrigt meget enig med hensyn til kommentaren om Eigils sprogforståelse.

11.2.1 Lones^T deltager-perspektiv

Lones kommentarer til den horisontale analyse er først og fremmest tilføjelser eller uddybninger, hvilket i sig selv siger noget om, hvor relativt let det er for en udenforstående observatør at 'læse' Eigils udtryk i forhold til sammenhængen.

Ved gennemsyn af sekvensen samt analysens påpegning af interaktionen punkt-for-punkt er Lone ret imponeret over, at Eigil så selvfølgelig vender tilbage til det velkendte a-motiv (fis-d-a), samt hans formgivning af sit udtryk i episoden med det lille 'skænderi'. Som Helga^T og Kirsten^T er hun desuden fascineret af det visuelle aspekt - herunder blikkets rolle i tur-samspil.

Med udgangspunkt i sin (korte) interaktions-historie med Eigil ønsker Lone at stoppe hans c-motiver, fordi hendes erfaring er, "at Eigil lukker af for samspillet med det". Det er ikke de lyse toner som sådan, hun ønsker at stoppe, men formløsheden ved c-motiverne sammenholdt med a-motivernes klare form og hermed afgrænsning (afslutning).

Når Eigil omvendt er opmærksom på samspillet med hende, fornemmer Lone en latent humor, der ind imellem bobler op til overfladen. I Disj-dialogen mener hun således, at Eigil opfatter hendes 'ekstra' "Disj" i takt 40 som *overraskende* og smiler, fordi han opfatter, at hun "spiller op til ham". Tilsvarende sammenkobler hun hans armbevægelse i takt 46 med en begejstret *reaktion på*, at hun forlænger "disj-ou"-lyden i takten forinden. Da de senere har det lille 'skænderi', er Lone sikker på, at Eigil *reagerer på* hendes 'skønsang' med skærpet opmærksomhed, skønt hun ikke ved/kan huske, hvorfor hun sang sådan.

I forhold til Disj-lydene havde jeg ikke opdaget disse sammenhænge, før Lone påpegede dem. Gennem deltagerperspektivet fik jeg således indblik i Lones erfaring med, hvor opmærksom og sensitiv Eigil er i forhold til lyde, samt hvilken høj grad af humoristisk gensidighed (intersubjektivitet) hun fornemmer i samspillet med ham.

11.3 Vertikal analyse

Et blik på transskriptionen viser, at der er tale om ét langt tur-samspil, hvor der forekommer mange variationer, der som regel ikke bryder tur-dialogen og på intet tidspunkt pulsforfølelsen. Den horisontale analyse viser endvidere, at der er en affektivitet til stede mellem Eigil og Lone, hvilket yderligere bekræftes (og uddybes) af Lones deltagerperspektiv.

På grund af denne gensidighed er detaljerede analyser af interaktionsmønstre ikke *nødvendige* for overhovedet at kunne argumentere for en interaktionel forbindelse mellem Eigil og Lone. Samtidig er det naturligvis begrænset, hvor mange interaktionssammenhænge, der viser sig som 'solide' mønstre i løbet af 2 minutters samspil, navnlig når samspillet ikke forekommer det mindste rigtigt. Derfor perspektiveres analyserne dels af gyngedelen (jævnfør indledningen) og dels af en klaversekvens 2 sessioner senere (omtalt i afsnit 6.3.4).

På grund af samspillet karakter har jeg valgt at supplere den vertikale analyse med en analyse af Eigil og Lones tur-organisering, hvor såvel visuelle, gestiske som musikalske cues inddrages. Denne analyse er placeret grafisk under transskriptionen og levner ikke plads til at indtegne de fundne mønstre (som dog kan ses samlet i kapitlets afslutningsafsnit).

Afsnittene følger den samme linie som de forrige vertikale analyser, så efter en beskrivelse af de fundne interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale (afsnit 11.3.1) følger en gennemgang af forventningsaspektets betydning (afsnit 11.3.2), efterfulgt af Eigils andel i tur-tagning og affektive samspil (afsnit 11.3.3) og til sidst en gennemgang af analysens bidrag til emnet (afsnit 11.4).

11.3.1 Interaktionsmønstre i det musikalske og gestiske materiale

11.3.1.1 Arousal, breaks og afbrydelser

Lones beskrivelse af interaktions-temaets udvikling (afsnit 6.3.4) viser, at bevægelsesaspektet og dermed den øgede arousal er en *forudsætning for Eigils deltagelse i samspillet*. Ligesom Mikael (afsnit 10.3.1.3) er Eigil på optagelsestidspunktet absolut mest kommunikativ, når han hopper eller gynger (vipper fra side til side) på hoppebolden.

Hoppedelene er karakteriseret ved at skabe en høj grad af arousal samtidig med, at Eigils udtryk bliver distinkte og rytmisk præcise. Modsat giver gyngedelenes 6/8-takt (spillet med en to-delt pulsformelse) samt gyng-/vippebevægelsen samspillet en mere flydende karakter, hvilket kan høres på Eigils sang, der får en mere sammenhængende kvalitet (cantabile), ligesom fraserne bliver længere. Gyngedelene giver dog ikke den samme markante arousal-effekt som hoppedelene, så Eigil liver synligt op, når Lone vender tilbage til en hoppedel efter en gyngedel. Som det altså fremgår, er der en klar sammenhæng mellem den fysiske bevægelse på hoppebolden (vertikal ↑ versus horisontal ↔), arousal-effekten (meget versus mindre), akkompagnementets taktart (4/4 versus 6/8) og sangens karakter (kort og afgrænset versus langt og flydende/syngende).

Selvom bevægelsesaspektet er en forudsætning for Eigils deltagelse i samspillet, har Lones guitarakkompagnement en vigtig funktion, idet den giver en fast puls til samspillet, som Eigil gennem sin mors styring følger. (Hvor Kirsten^T akkompagnerede Mikael's hoppebevægelse, er det her Eigil/hans mor, der følger Lone, hvilket fremgår af episoden, hvor de kommer ud af trit, takt 51-56.) Således ville Eigil næppe hoppe, gyng og synge i 15 minutter, hvis det ikke havde været for det musikalske akkompagnement og så naturligvis sangdialogen med Lone, der i sig selv skaber spænding (arousal) i Eigil.

Netop i Eigils tilfælde er det meget tydeligt, at rytmisk-fysisk bevægelse og brug af stemmen hænger sammen, jævnfør afsnit 7.4.1. Således elsker Eigil at hoppe og synge, men som det fremgår af Lones deltagerperspektiv, kan han også forsvinde lidt i det og for eksempel blive optaget af lyset i loftet. Med break'et får Lone vakt hans opmærksomhed, således at de kan vende tilbage til samspillet med øget intensitet. I det udvalgte udsnit af hoppeboldsekvensen laver Lone netop et break efter episoden med en 'interaktions-pause' mellem dem (takt 61-67), hvorefter Eigil efterfølgende begejstret genstarter

dialogen med sit a-motiv på "Disj". Tilsvarende genstarter Eigil dialogen med a-motivet, når Lone bryder ind i hans c-motiver, hvilket ses to steder i dette udsnit (takt 18-23 og 32-36) men forekommer flere steder senere i den 15 minutter lange hoppeboldsekvens.

♦Afbrydelse-genstart-mønster:

Eigil (pustelyde eller c-motiv) → Lone (begynder at synge 'i munden' på Eigil) → Eigil (stopper umiddelbart) → Lone (færdiggør sangstrofe og genstarter med Uh-lyd på a-motivets rytme) → Eigil (genstarter med a-motivet på en (sprog-)lyd)

I interaktions-temaets (korte) udviklings-historie er det med breaks og omformning af Eigils c-motiver, at Lone introducerer det 'formede udtryk' i deres samspil. Det er altså med en klar styring fra Lones side, at Eigil 'inviteres' ind i en musikalsk samspilsramme (jævnfør afsnit 7.5.2), hvilket hun kun kan gøre så hurtigt og succesfyldt, fordi Eigil er så lydhør overfor denne musikalske ramme.

11.3.1.2 Eigils motivvarianter

Eigil refererer tydeligt til tonearten og navnlig D-dur-treklangen (musikalsk kode). Mange af hans udsagn starter på fis, og når Lone afbryder hans c-motiver, starter han med en melodisk *fis-d-a* bevægelse (i takt 23 og 36 samt ved genstarten efter break'et), uanset hvilken tone Lone er sluttet på forinden. At han nogle gange rammer lidt skævt, må tilsiges hoppebevægelserne, der er således ingen tvivl om, at han bruger guitarakkompagnementets harmoniske ramme.

I løbet af dette lille udsnit på 2 minutter ses såvel melodisk-motiviske og rytmisk-motiviske som (sprog-)lyd-mæssige variationer i Eigils udtryk, foruden dynamiske forskelle og staccatokvalitet. De fleste af disse variationer finder sted *indenfor a-motivets og tur-samspilletts rammer*, hvilket viser graden af Eigils evne til at forme og omforme sit udtryk indenfor en musikalsk kommunikativ ramme.

I motivanalysen af denne sekvens er motiverne opdelt ud fra, om de ender med en opadgående melodisk slutbevægelse (a-motiverne) eller en lige- eller nedadgående melodisk slutbevægelse (a₁-motiverne). Som det fremgår af oversigt 11.1 er der absolut flest af Eigils motiver, der ender med den opadgående slutbevægelse, og inddrager man dynamikken, tegner der sig et klart mønster, idet a-motiverne typisk har en dynamisk og 'udadvendt' karakter, mens a₁-motiverne forekommer langt mindre dynamiske og ofte optræder i sammenhænge, hvor Eigil er optaget af lyset og/eller virker relativt mindre optaget af samspillet med Lone (selvom han altså fortsætter tur-samspillet). Den eneste undtagelse er Eigils 'slutbemærkning' (takt 59) i deres lille 'skænderi', hvor han med staccato råber/synger sin begejstrede protest på et forkortet a₁-motiv. (Der indgår også et a₁-motiv med dynamisk kvalitet i takt 48-49, men dette afsluttes med et -a-motiv.)

Eigils a-motiver		Eigils a ₁ -motiver	
takt 23-4, 26, 28, 29-30, 46-7, →49, 56-7	dynamisk afslutning der er relativt kraftigere end starten af motivet og/eller staccato/marcato	takt 48-9→, 59	dynamisk udtryk der er kraftigt og staccato
takt 36-7, 54	uden dynamisk afslutning	takt 41-2, 43-4, 61-2, 67-8	uden dynamiske tilføjelser til udtrykket

Oversigt 11.1 Karakteren af Eigils a-motiver

Tegnforklaring på pile:

Pilene → henviser til, at a₁-motivet i takt 48-49 fortsættes i -a-motivet takt 49.

◆ Mønster i forhold til Eigils vitalitetsudtryk/a-motiver (i dette udsnit):

A: Eigil (a-motiv og dynamisk udtryk ↔ høj samspilsvitalitet)

B: Eigil (a₁-motiv uden dynamisk udtryk ↔ lav samspilsvitalitet)

Med de begrænsninger, som en analyse af kun 2 minutters samspil giver, tegner der sig et mønster i Lones reaktioner på de forskellige a-motiver. *Hver gang* Eigil synger et a-motiv, synger Lone også et a-motiv (imitation) ofte med en forstærkning af den accentuerede slutbevægelse (se senere). Omvendt svarer hun Eigils a₁-motiver i takt 42 og 45 med a-motiver. Det eneste sted, Lone imiterer et a₁-motiv, er i slutningen af deres lille Nej-ja-skænderi (takt 59-60), hvor Eigils udtryk har en markant udadvendthed. Endelig begynder Lone at synge nogle b-lignende motiver i takt 63-64 efter Eigils lidt 'afsluttende' a₁-motiv, der minder om gyngedelens/b-motivernes mere syngende kvalitet. (I gyngedelen afslutter Eigil ofte sine længere udsagn med en *formet* nedadgående melodisk afslutningsbevægelse. Opdelingen i oversigt 11.1 skal altså ikke forstås sådan, at nedadgående melodiske slutbevægelser generelt vidner om mindre opmærksomhed på musikken og/eller samspillet!)

◆ Lones reaktionsmønstre på Eigils vitalitetsudtryk/a-motiver (i dette udsnit):

A: Eigil (a-motiv) → Lone (a-motiv og eventuelt forstærkning)

B: Eigil (a₁-motiv med svag dynamik) → Lone (a-motiv)

De to Ar-dialoger er begge præget af rytmisk/metrisk variation og staccato-kvalitet. Ser man på Eigils Ar-udsagn som et samlet forløb, starter han i takt 28 med et 2-toners -a-motiv på tonerne e-h, efterfulgt af et 3-toners a-motiv på tonerne fis-e-h med start på det 4. taktslag, hvilket i sammenhængen giver en optakts-fornemmelse. I takt 48 udbygges motivet ved en sammenstilling af et a₁-motiv på tonerne fis-h-a efterfulgt af -a-motivet på tonerne fis-h. Igen starter Eigil på det 4. taktslag og varierer desuden optakten med ottendedele, hvilket yderligere understreger optakts-fornemmelsen.

Her *leger* Eigil tydeligvis med 'punktueringsregler', jævnfør Ruuds (1990) beskrivelse af processen

fra barnet forvirres over musikkens mange variationsmuligheder, til at det begynder at finde mening i at (med-)skabe dem, afsnit 7.5.1. Hvor andre børn som for eksempel Karsten og Mikael kræver lang tid for blot at kunne lave/acceptere ganske små variationer, er Eigils hurtighed og kreativitet markant. Navnlig fordi *han udvikler en idé, forlader den og siden vender tilbage til den*. Oversigt 11.2 viser tre sådanne ideer, som han varierer lidt fra gang til gang - i Ar-dialogerne altså på det rytmiske område. (De andre ideer beskrives nedenfor.)

Ar-lyd (takt 28-30) → Ar-lyd (takt 48-49)
Disj-lyd (takt 36-46) → Disj-lyd (efter break)
Ne-lyd (takt 23-24), Jåj-lyd (takt 26) → Nej-Ja-dialog (takt 54-58) → Nej-Ja-dialog i senere klaversekvens

Oversigt 11.2 Ideer, som Eigil vender tilbage til

11.3.1.3 Eigils sensitivitet for (sprog-)lyde

Det fremgår af Lones deltagerperspektiv, at hun opfatter Eigil som yderst sensitiv overfor selv små lydændringer. Hun kæder således smilespiralen mellem dem i takt 40 sammen med, at hun imiterer hans Sj-lyd og tilføjer et ekstra slag i forhold til deres gængse tre-toners a-motiv. Ligeledes kobler hun Eigils reaktion i takt 46 (som hun opfatter som et forsøg på at hoppe højere) sammen med hendes forlængede "Disj-ou". Endelig er Lone ret sikker på, at det er hendes 'skønsang', Eigil reagerer på i slutningen af deres begejstrede Nej-ja-skænderi i takt 57-58.

Da hver af disse reaktioner kun forekommer en enkelt gang i hoppeboldsekvensen (og måske i det hele taget), kan analysen hverken af- eller bekræfte disse sammenhænge, men i lyset af Eigils lyst og evne til at udvikle og genoptage ideer, er der ingen tvivl om, at han opfatter variationer i Lones sang - og synes, at variationer som sådan er sjove.

For en udenforstående er denne humor tydeligst i den lille skænderi-episode, der affektivt starter et helt andet sted, idet Eigil kommer lidt ud af trit med den musikalske puls og (derfor?) vender sig bagud til venstre mod moren. Hans "Nej" (takt 54) synges uden dynamisk karakter men efter Lones Ja-svar, kommer der lidt mere form på hans følgende "Nej", som dog stadig er (hen?-)vendt mod moren. Det er først, da Lone herefter svarer med et melodisk opadgående "Nej-nej-nej" (legato-'skønsang'), at Eigil brat ser på hende, smiler og derefter begejstret råber/synger sine to staccato-lyde, mens han læner sig (hopper) over mod hende. Hvorvidt Eigil opfatter det selvmodsigende i Lones udtryk er uvist, men han reagerer i al fald *prompte og begejstret* på hendes udtryk.

Episoden perspektiveres af en lignende sekvens ved klaveret to sessioner senere, hvor man kan iagttage den drillende skænderi-form i en endnu mere udbygget udgave (som beskrevet i afsnit 6.3.4 videreførte de interaktions-temaet ved klaveret). Episoden finder sted i en gyngedel, hvor Lone først synger "Hej-hej-hej", hvortil Eigil med kraft svarer "Nej-nej-nej". Lone svarer med "Ja-ja-ja" ligeledes kraftigt, og *efter et tøvende blik på sin mor, som smiler tilbage og nikker til ham*, synger Eigil

storsmilende, og alt hvad han kan, "NEJ-NEJ-NEJ". Hertil svarer Lone "Joh-joh-joh" med et forundret-forarget udtryk på melodisk opadgående glissandi-bevægelser. Først ser Eigil oprigtigt forbavset ud, så smiler han bredt og gentager hvinende hendes glissandi! Her er der ingen tvivl om, at han forbinder Lones udtryk med som-om kvaliteter og intenderet humor. Desuden aflæser Eigil sin mors ansigtsudtryk for at finde ud af, hvordan han skal tolke Lones udtryk, hvilket er en *social referenceadfærd*, der er knyttet til en begyndende forståelse af, at virkeligheden er socialt konstrueret (se afsnit 2.3.2).

Evnen til at opfatte som-om planet i samspil udvikles fra omkring 18 måneders alderen, ligesom barnet her begynder at kunne foregribe andres reaktioner i forhold til eget udspil, af Stein Bråten (1998b og 1998d) kaldet selv-reflekterende og tertiær intersubjektivitet (se afsnit 2.3.3). Præcist hvor langt Eigil er på dette felt kan ikke afklares her, men senere sekvensen på hoppebolden laver han nogle lyde, mens han rækker tungen ud af munden, og ser først på sin mor, så på Lone og til sidst hen mod kameraet/mig (såkaldt 'show off' adfærd). En vis forventning om andres formodede reaktion må han altså have.

I episoderne med Nej-ja-skænderierne er det ret karakteristisk, at Lone i modsætning til alle Eigils andre lyde netop ikke imiterer hans (første) "Nej" men *svarer på det semantiske indhold* med en modsigelse. Dermed fortæller hun ham (implicit), at der er forskel på lyde, som har en semantisk betydning, modsat lyde man leger med uden hensyn til denne betydning. Dette felt er Eigil tydeligvis midt i at udforske. I den analyserede hoppedel svarer han Lone med et "Ja" i break'et, ligesom han benytter bydeformen i "Mere!". Senere i hoppeboldsekvensen ser han desuden om mod sin mor, da Lone synger "Mam-mam-mam". Til gengæld forstår han først betydningen af verberne at hoppe og gyngede ("Nu skal vi hoppe"), når han ser/hører den pragmatiske sammenhæng, det vil sige hører akkompagnementet til hoppedelen (4/4-dele) eller ser Lone vippe overkroppen ud til siden (i starten af gyngedelen).

Eigil er et meget klart eksempel på, hvordan leg med stemmelyde gradvist bliver stadig mere formidlende eller konventionelle, indtil der udvikles egentlige ord, jævnfør Bates (1979) afsnit 2.3.2. Med de omtalte som-om skænderier ses endvidere en begyndende anvendelse af sproget som basis for symbolske handlinger - her et 'skænderi' - selvom det i den beskrevne hoppedel formentlig er lyd-kvaliteten, Eigil refererer til, snarere end det semantiske sprogindehold (Nej-ja).

De her skitserede evner står i skarp modsætning til Eigils journal, der fortæller, at han mangler intention i forhold til at kommunikere - også nonverbalt ved at pege - ligesom han siges ikke at være interesseret i give-tage-lege (se afsnit 6.3.4). Modsætningen til disse 2 minutters musikterapeutisk samspil er slående og kan skyldes, at Eigil har udviklet sig enormt, siden hans funktionsnedsættelse blev beskrevet i journalen (max. ½ år før), og/eller at han har et latent potentiale i sig, som netop musikterapien kan åbne op til. Uden at kunne komme denne modsætning nærmere kan det konstateres, at Eigil åbenlyst profilerer af sang-dialogerne med Lone kombineret med hoppebevægelsen.

Som beskrevet i kapitel 2 giver spædbarnets medfødte sans for timing, metriske mønstre og tonekonturer det en tidlig kommunikativ kapacitet, af Stephen Malloch (1999) beskrevet som 'musikalske' grundsten i forhold til henholdsvis kulturmusik og verbal kommunikation. Forløbet med Eigil viser tydeligt en sådan sammenhæng, idet han gennem Lones (*kultur-*)*musikalske forstærkning af de 'musikalske' grundsten* støttes i sin udforskning af lyde i en dialogisk sammenhæng, der gradvist inddrager/udvikler den semantiske (verbale) side af kommunikation. Det er netop denne anvendelse af musikken, jeg indkredser med begrebet 'kommunikalsk' samspil (afsnit 5.2.2.2), fordi musikterapeuter ad musikkens vej kan understøtte (præverbale) kommunikative samspilsformer på en måde, der modsvarer barnets kronologiske alder og derfor er interessante for barnet at deltage i.

11.3.1.4 Lones^T mimik og gestik

Ligesom Kirsten^T anvender Lone en række mimiske udtryk til at understrege situationen, forklare hensigten og/eller skabe interesse og spænding, opsummeret i oversigt 11.3.

takt 22, 52-53, tid 59:04	'Spændings-mimik'; i forbindelse med genstart efter afbrydelse (takt 22) eller pause i samspil (takt 52-53), samt i slutning af optælling efter break
takt 27	'Imponeret' udtryk med store mundbevægelser og dramatisk stemmeføring
takt 33-34 (35-36)	'Bekymrings-smerte-mimik' i forb. m. afbrydelse af Eigils lyse c-motiv
takt 47-48	'Begejstring-beundrings-mimik' i forbindelse med tekst "Hop-hop-hop"
takt 70	'Forbavset' udtryk ved break (ikke så 'overrasket' som Kirstens ^T)

Oversigt 11.3 Lones^T mimisk-dramatiske udtryk

Nogle af udtrykkene er hæftet til selve formgivningen af udtrykket, som når Lone for eksempel synger nogle lyse toner og samtidig viser en bekymret-smertefuld mine. At hun ofte løfter øjenbrynene i forbindelse med afslutningen af a-motivernes opadgående slutbevægelse, jævnfør transskriptionen, er tilsvarende knyttet til lyse toner - og navnlig store intervalspring op til dem - men understreger samtidig tur-givningen.

Nogle steder forsøger Lone at opnå Eigils opmærksomhed ved hjælp af en dramatisk fortællende stemmeføring (i det analyserede udsnit i takt 27), ligesom hun læner sig fremover mod hans ansigt (takt 19-20 og 23, tid 58:57). Endelig smiler hun naturligvis en del til ham.

11.3.1.5 Lones^T musikalske imitationer og forstærkninger

Med undtagelse af Eigils "Nej" imiterer Lone så godt som alle Eigils (sprog-)lyde, og som beskrevet tidligere, fortsætter ('imiterer') hun altid med et a-motiv efter Eigils. Desuden forstærker hun som regel den *dynamiske side* af Eigils udtryk, ligesom hun typisk forøger *toneintervallet* mellem dybeste og højeste tone i udsagnet. Spædbarnsforskere har påvist tilsvarende karakteristika i mødres/voksnes baby-prosodi med blandt andet større tonevidder (intervaller) og stejlere melodiske konturer (se afsnit 2.6.1.2). De responsfremmende 'teknikker' knyttet til dette udviklingstrin benyttes her i en musik-

terapeutisk sammenhæng, hvilket forekommer naturligt i lyset af Eigils generelle udviklingstrin og begejstrede feedback. Lones forskellige 'forstærkninger' er angivet i tur-analysen under transkriptionen og her samlet i oversigt 11.4.

Ne-dialog, takt 23-25	(Sprog-)lyd, toneinterval, styrke
Jåj-dialog, takt 26-27	(Sprog-)lyd, store ('imponerede') mundbevægelser
Ar-dialog, takt 28-31	Toneinterval begge gange, sidste gang placering af motiv på 1-slaget
Disj-dialog, takt 36-48 - takt 38-40 - takt 41-42 - takt 43-45 - takt 46-48	Sj-lyd, ekstra slag, accentuering a ₁ -motiv til a-motiv, toneinterval, styrke a ₁ -motiv til a-motiv, disj-ou-lyd Understregning af Eigils hoppebevægelse med sangtekst (Hop), begejstret-beundrende mimik, toneinterval
Ar-dialog, takt 48-50	Toneafstand, men samtidig forsimpning og placering af motiv på 1-slaget
Skænderi, takt 54-60 -takt 56-58 -takt 59-60	Imitation af Nej-udsagnet men 'mod sagt' klangligt (legato-'skønsang') Udelukkende imitation
Interaktions-pause -takt 61-64 -takt 67-68	Imitation af syngende karakter, men indlemmet i a _b -motiv (fra gyngedelen) Imitation af M-lyd, men indlemmet i a _b -motiv og videreført til break

Oversigt 11.4 Forstærkninger i forbindelse med Lones^T imitationer af Eigils (sprog-)lyde

Med sine småvariationer forstærker Lone de træk i Eigils udtryk, hun ønsker fremhævet, hvilket samtidig er et godt eksempel på, at musikerterapeuter typisk 'tilfører' deres imitationer træk, der skaber variation og dermed spænding i samspillet, jævnfør afsnit 4.5.1. Variationsgraden afhænger af barnets evne til at genkende disse som sådan, hvilket i Eigils tilfælde altså må siges at være en veludviklet evne til at opfange selv små lydnuancer OG finde dem sjove.

Hele sekvensen udgør én lang imitations-kæde med a-motivet (og b-motivet) som basis. Ser man alene på (sprog-)lydene, er de fleste kæder to-ledede med Lone i rollen som imitator. Der er dog også eksempler på længere tur-kæder; dels den første Ar-dialog på 4 led (takt 28-31) og dels Disj-dialogen på 8-10 led afhængig af, om man tæller alle lydene med (takt 36-48):

Eigil (Ar/Disj-lyd) → Lone (imitation, variation/forstærkning) → Eigil (samme lyd, musikalsk variation) → Lone (imitation, variation/forstærkning)

I disse 2 minutters samspil er der ingen eksempler på, at Eigil imiterer Lones sproglyde, hvilket dels hænger naturligt sammen med, at Lone imiterer hans lyde (med undtagelse af "Hop" og "Ja") og dels at Eigil ikke imiterer hendes Uh-lyde i forbindelse med genstart af dialogen. (I deltagerperspektivet

forklarer Lone, at hun synger en Uh-lyd, fordi den tilhører Eigils lydrepertoire, så han kan imitere den. Men i de 15 minutter, sekvensen varer, er der ingen eksempler på en sådan imitation.) Senere i hoppeboldsekvensen er der dog eksempler på rolleskift, idet Eigil begynder at imitere Lone, da hun laver dyreløde (jævnfør afsnit 6.3.4).

11.3.2 Interaktions-temaets betydning for samspillet

Selvom Eigil tydeligvis har et stort potentiale, der allerede i 6. session viser sig sammen med en 'fremmed' (Lone), har de først måttet opbygge en samspilsform mellem sig, idet Eigil jo i starten af forløbet bed sig i hånden, da Lone forsøgte at nærme sig ham (se afsnit 6.3.4).

Interaktions-temaet tjener således som 'nøglen' til at nå ind til Eigils potentiale, men sammenholdt med de andre forløb opløses det forholdsvis hurtigt igen (eller rettere omformes gradvist til sange og spil på trommen). Hvis jeg blot have optaget deres samspil 4-5 måneder senere i forløbet, havde jeg ifølge Lone ikke kunnet observere interaktions-temaet, som det beskrives her (afsnit 6.3.4). Hvor interaktions-temaet hos Karsten og Mikael i høj grad vedblev at være en *forudsætning* for samspil, udviklede Eigil og Lones interaktions-tema sig hurtigt til at blive *udgangspunktet* for det. Forløbet med Eigil perspektiverer således interaktions-temaers udviklingsmæssige potentiale, men er (sandsynligvis) et ret unikt eksempel selv i forhold til børn med lav mentalalder uden autistiske træk, jævnfør forløbene med Susanne og Mathias (afsnit 6.4.1-2).

11.3.2.1 Forventninger med udgangspunkt i den fælles interaktions-historie

Eigil og Lone har allerede udviklet en interaktions-historie sammen, jævnfør oversigt 11.5. Eigil henter således selv hoppebolden, han starter med sit a-motiv (eller b-motiv) og genstarter med a-motivet, når Lone afbryder hans c-motiver. Lone ved altså, at hun kan afbryde ham, uden at han trækker sig, og endvidere, at han 'ved', hvad hun vil med afbrydelsen.

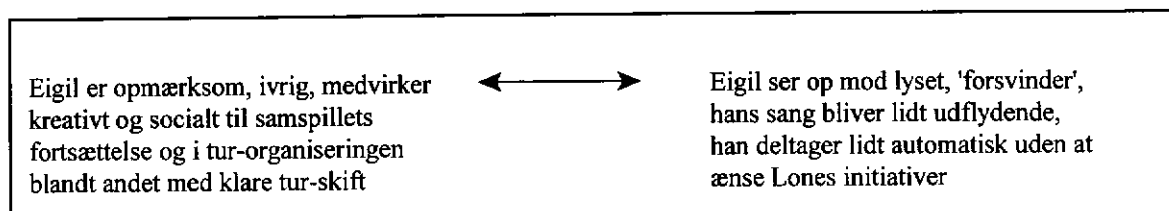
Eigil ved/kan have erfaring med;	Lone ved/kan have erfaring med;
- at han skal hoppe/gynge på hoppebolden, at hans mor sidder bagved, og at Lone spiller med på guitar	→ at Eigil ved, at...
- at 'a-motivet' er knyttet til hoppedelen og 'b-motivet' til gyngedelen	→ at Eigil ved, at...
- at de har et tur-samspil og varierer det	→ at Eigil ved, at...
- at Lone afbryder hans 'c-motiver', eller i al fald, hvad han skal fortsætte med bagefter	- at Eigil stopper, når hun synger samtidig med ham, og at han genstarter bagefter med a-motivet
- at det er sjovt, og at Lone laver sjove lyde	- at det er sjovt og smittende (d.p.: at Eigil har en lettilgængelig humor)

Oversigt 11.5 Handlinger som Eigil og Lone^T kan forvente af hinanden ud fra deres interaktions-historie

Forventningsaspektet medfører, at afvigelser, overraskelser osv. opdages som sådan, jævnfør punkt A oversigt 6.1, afsnit 6.2. Således reagerer Eigil umiddelbart på Lones anderledes lyde, hvilket hun

tydeligvis regner med, jævnfør deltagerperspektivet.

Når Eigil hopper eller gynger i en fast rytme, kan han blive i samspillet med Lone meget længe. Han tager initiativ, varierer sit udsagn og er opmærksom på Lones udspil. Når han med fuld kraft hopper og skråler løs, udstråler han en stor, smittende glæde. Den anden pol er Eigils tendens til at "lukke af for samspillet" (afsnit 11.2.1) og forsvinde ind i selvstimulation - for eksempel ved at se op på lyset i loftet, mens han hopper. De to poler kan beskrives grafisk som på figur 11.2.



Figur 11.2 To poler i Eigils medvirken i samspillet

Lones (korte) erfaring med Eigil har allerede givet dem følgende repertoire: (1) Hvis Eigil laver a₁-motiver uden dynamik, svarer Lone ham med et a-motiv med accentueret afslutningsbevægelse, (2) hvis han begynder på c-motiverne, afbryder hun det med en overlapning, (3) og hvis han virker fjern, laver hun et break, hvorefter hun er så godt som sikker på, at hans opmærksomhed skærpes om sangen og samspillet igen.

11.3.2.2. Eigils medvirken til interaktionens fortsættelse

11.3.2.2.1 Tur-organisering og periodefølelse

Lones vamp og dens faste angivelse af en harmonisk periode over to takter lægger en bund for deres stemmedialog. Lone ændrer anslags-rytme og -karakter undervejs, men for det meste ligger akkompagnementet i baggrunden som et slags 'musikalsk net' under samspillet, jævnfør afsnit 7.5.2.

Denne temporale og harmoniske forudsigelighed tydeliggør 'naturlige' steder for tur-skift (se afsnit 2.6.1.2 og 4.5.3), og som det fremgår af transskriptionen, har Eigil en god musikalsk periodefølelse. Han starter som regel på det første eller tredje slag i takten, som er de steder, Lone skifter akkorder i sit akkompagnement. Der er i dette udsnit ingen eksempler på, at Eigil starter på det andet taktslag, mens han tre gange starter på det fjerde taktslag (takt 29-30, 43-44 og 48-49), hvoraf det to steder (de to Ar-dialoger) sker med en optakts-følelse, jævnfør afsnit 11.3.1.2.

Eigils fleksibilitet på dette område viser sig de steder, hvor Lone forlænger den sidste tone i sit motiv i form af en halvnote med nedadgående gliando (takt 22, 45, 55). Her er der ingen 'tur-skift'-pause på 4-slaget, hvorefter Eigil venter med at starte til 3-slaget i den følgende takt (netop ikke 2-slaget). Også efter Lones ekstra Sj-lyd i takt 40, venter Eigil med at starte til 3-slaget i den følgende takt, hvilket vidner om en høj grad af periodisk-harmonisk kodefortrolighed i forhold til 4/4-dels taktarten.

◆Mønster, der viser Eigils fleksible periodefornemmelse:

Lone (afslutter motiv med halvnøde på 3. taktslag) → Eigil (starter på 3. slag i den følgende takt)

Eigils slutbemærkning i 'skænderiet' (takt 59) er et klart eksempel på, at han kan placere sin tur i forhold til den herskende musikalske periode-fornemmelse. Som Lone således bemærker i sit deltagerperspektiv, venter han og former sit udsagn trods sin spontane begejstring.

I størstedelen af alle motiver med en opadgående slutningsbevægelse accentueres den sidste tone, hvilket giver afslutningen en meget distinkt form. Det musikalske udtryk bliver herved energisk med en kvalitet af glæde og begejstring, samtidig med at afslutningen fungerer som en tydelig tur-givning på grund af pausen efter motivet. Netop et motiv efterfulgt af en pause beskrives af Bruscia (1987) som en musikalsk responsfremmende teknik (se afsnit 4.5.3), men i forløbet med Eigil er det ikke (længere) en musikterapeutisk teknik, men er blevet en del af Eigils udtryk.

Tur-sammenfald foregår i alle samspil, men er her blevet en del af Lones teknik (se tur-analysen under transskriptionen). Der er dog to måder disse tur-overlapninger foregår på. Dels de omtalte *afbrydelser* i forbindelse med c-motiver, og dels *overtagelser* af turen, enten fordi Eigil er begyndt at mumle lidt (takt 68) eller som en fortsættelse af hans "J-ja" i break'et (tid 59:01). Som beskrevet i afsnit 2.6.1.1 opfattes en nedadgående tonekontur, mumlen eller dræven (eng. drawl) i slutningen af et udsagn som en implicit tur-givning og dermed markering af, at den anden kan starte sin tur, uden det virker afbrydende. Eigil reagerer meningsfuldt på Lones overlapninger/tur-tagning, så hans medvirken til samspillet fortsættelse består ikke blot af hans egne initiativer, men i høj grad også af hans sociale reaktioner på Lones, jævnfør punkt B, oversigt 6.1, afsnit 6.2.

Eigil bruger endvidere blikket i forbindelse med tur-organiseringen. Som beskrevet i afsnit 2.6.1.1 er det ikke muligt at definere 'normal' blik-adfærd, men i samtaler ser man typisk hen på modparten i forbindelse med tur-skift, hvilket er en adfærdsform, der udvikles omkring 18-24 måneders alderen i normaludviklingen (afsnit 2.6.1.2). a-motiverne/turene er alt for korte til, at dette mønster kan lade sig gøre, ligesom den temporale forudsigelighed i (denne) musik ikke nødvendiggør blikket på samme måde som i verbale samtaler. Desuden hopper Eigil temmelig hurtigt, samtidig med at Lone sidder tæt på ham, hvilket umuliggør længere tids blikkontakt. Derfor er det primært for at få samspillet til at fungere efter en afbrydelse, et skift, et break osv., at det virker socialt naturligt at bruge blikket, hvilket der er en del eksempler på, jævnfør oversigt 11.6, der viser samtlige situationer, hvor Eigil ser på Lone/guitaren.

takt 19-20, 23-24	Eigil ser på Lone, netop som hun har sunget hans navn (svar på tur-givning). Derefter ser han væk, ?fordi Lone fortsætter sin tur (venter på relevant sted for tur-tagning ?) og ser så igen hen på Lone, efter hun er stoppet, og inden han skal til at starte (aktiv tur-tagning).
-------------------	--

takt 33	Eigil ser på Lone, mens han laver sit c-motiv - ?i forventning om hendes afbrydelse.
takt 37	Efter Lones genstart, ser Eigil hen på hende efter sit svar (tur-givning).
takt 39-40	Eigil ser på Lone, da hun laver sin "Disj-lyd, og smiler efterfølgende, mens han stadig ser på hende.
takt 49-50	Efter øget intensitet ser Eigil over mod Lone i slutningen af sit Ar-udsagn (tur-givning).
takt 51-52	Da Eigils hoppepuls kommer ud af trit med Lones akkompagnement, ser han hen mod Lone.
takt 58-59	Da Lone har lavet sin 'skønsang' på "Nej", ser Eigil efterfølgende hen på hende, venter og kommer så med sit udbrud (aktiv tur-tagning).
takt 67-68	Efter en interaktionspause, ser Eigil hen på Lone, mens han laver nogle stille M-lyde.
break	Da Lone laver break'et, ser Eigil først til venstre ?mod moren. Efter Lones udsagn (tid 58:57) ser han hen på hende/guitaren og derefter på hendes ansigt, da hun siger hans navn (svar på tur-givning).

Oversigt 11.6 Situationer, hvor Eigil ser i retning af Lone^T

Selvom ikke alle situationer i oversigt 11.6 kan henvises til tur-organisering, tegner der sig et mønster, idet Eigil ser på Lone, (1) når noget usædvanligt/anderledes sker, (2) i forbindelse med afbrydelser og genstart, (3) når hun synger/siger hans navn, (4) når der er øget intensitet, og/eller han vil hende noget specifikt som i slutningen af 'skænderiet'.

◆Eigils tur-organiserende blik-mønster:

Eigil (ved overgange på grund af afbrydelse eller genstart, som svar på sit navn, eller i forbindelse med tur-givning → ser på Lone eller guitaren)

Som det fremgår, er Eigil socialt medvirkende til samspillet fortsættelse på mange planer, hvilket viser hans styrke på det social-pragmatiske felt, jævnfør afsnit 5.2.1.1. Samtidig er han med sin kreativitet med til at variere indholdet, så dialogen ikke blot bliver holdt igang men også er varieret for Lone at deltage i. I sig selv siger tur-organisering ikke noget om indhold (Sacks, Schegloff et al. 1974), men det er klart, at jo mere vedkommende indholdet opleves for parterne, des længere vil dialogen vare - og her altså i 15 minutter.

11.3.2.2.2 Affektivitet

Sammen med de mange variationer er samspillet mellem Eigil og Lone præget af smil, glæde og en vitalitet, som har en meget smittende karakter. Jeg har således endnu ikke vist sekvensen til én, der ikke blev *smittet af denne glæde*. Af deltagerperspektivet fremgår det endvidere, at Lone hele tiden fornemmer en latent humor i deres samspil, som kommer til overfladen i forbindelse med sjove, overraskende lyde.

Humoren i Eigils begejstrede protest i forbindelse med det lille 'skænderi' er et tydeligt eksempel, som endvidere indeholder en kombineret semantisk og musikalsk joke, jævnfør afsnit 11.3.1.3. Et andet eksempel, som Lones deltagerperspektiv peger på (afsnit 11.2.1), er forbindelsen mellem hendes lyde i Disj-dialogen og den efterfølgende smile-spiral mellem dem (takt 38-41). Her varierer Lone såvel 'indhold' (sproglyd) som timing (en ekstra 'uventet' lyd) ud fra en (erfare) formodning om, at Eigil opfanger disse variationer. Hans reaktion viser, at han er modtagelig for denne form for musikalsk spænding/arousal, som gradvist gør ham uafhængig af bevægelsen på hoppebolden (afsnit 6.3.4).

◆ Eigils musikalske humor (snyd):

Lone (laver anderledes sproglyd, ekstra lyd i forhold til det normale tre-toners a-motiv, 'skønsang' og/eller semantisk modsigelse) → Eigil (blik, smil og evt. synlig begejstring)

Som det fremgår, er der en høj grad af musikalsk meningsfuldhed i Meyer'sk (1956, 1967/94) forstand forstået som en balance mellem musikalsk forventning og opstået spænding i Eigil på grund af noget uventet (afsnit 2.4). Men der ud over er der naturligvis hans intersubjektive (interaffektive) reaktion, idet han ikke blot reagerer på det uventede som sådan, men tydeligvis opfanger 'snyderiet' som intenderet fra Lones side (jævnfør sekundær intersubjektivitet, afsnit 2.3.2).

De musikalske jokes omkring Disj-lyden og det lille skænderi indgår i små dynamiske eller narrative forløb med henholdsvis intensivering, højdepunkt (joken) og efterfølgende afmatning, inden en ny intensivering osv. Modsat Mathias, der tilsyneladende kun forstod intensitetsopbygning i samspillet med Dorthe^T på klangkassen (jævnfør afsnit 6.4.2), så forløber samspillet mellem Eigil og Lone som en række sammenhængende intensitets-bølger, der i sig selv forlænger muligheden af, at begge kan deltage naturligt i samspillet.

11.4 Emnet i lyset af mikroanalysen

Oversigt 11.7 viser de fundne interaktionsmønstre eller ordningssystemer i denne hoppedel. Da den kun varer 2 minutter, er der ikke tale om mange ens interaktioner bag hver mønsterbetegnelse, men i forhold til Eigils evner til at tilegne sig musikalske og interaktionelle koder, er der ingen grund til at tro, at der er tale om enkeltstående interaktioner. (De to længere sprog-imitations-kæder er med i oversigten, fordi de udgør en forløber for senere brug af sange, jævnfør Lones beskrivelse af interaktions-temaets udvikling efter optagelsestidspunktet, afsnit 6.3.4).

Interaktionsmønstre	Interaktionskæder
Afbrydelse-genstart-mønstre:	Eigil (pustelyde eller c-motiv) → Lone (begynder at synge 'i munden' på Eigil) → Eigil (stopper umiddelbart) → Lone (færdiggør sangstrofe og genstarter med Uh-lyd på a-motivets rytme) → Eigil (genstarter med a-motivet på en (sprog-)lyd)
Eigils vitalitetsudtryk/a-motiver:	A: Eigil (a-motiv og dynamisk udtryk ↔ høj samspilsvitalitet) B: Eigil (a ₁ -motiv uden dynamisk udtryk ↔ lav samspilsvitalitet)
Lones reaktionsmønstre på Eigils vitalitetsudtryk/a-motiver:	A: Eigil (a-motiv) → Lone (a-motiv og eventuelt forstærkning) B: Eigil (a ₁ -motiv med svag dynamik) → Lone (a-motiv)
Eigils periodefornemmelse:	Lone (afslutter motiv med halvnode på 3. taktslag) → Eigil (starter på 3. slag i den følgende takt)
Eigils tur-organiserende blik-mønstre:	Eigil (ved overgange på grund af afbrydelse eller genstart, som svar på sit navn, eller i forbindelse med tur-givning → ser på Lone eller guitaren)
Eigils musikalske humor (snyd):	Lone (anderledes sproglyd, ekstra lyd i forhold til det normale tre-toners a-motiv, 'skønsang' og/eller semantisk modsigelse) → Eigil (blik, smil og evt. synlig begejstring)
Mindre hyppige 'mønstre' i mat.	Interaktionskæder
Længere sprog-imitations-kæder:	Eigil (Ar/Disj-lyd) → Lone (imitation, variation/forstærkning) → Eigil (samme lyd, musikalsk variation) → Lone (imitation, variation/forstærkning)

Oversigt 11.7 Eigil og Lones^T interaktionsmønstre

Hele sekvensen er én lang interaktionskæde med en enkelt interaktionspause, som Lone fører over i et break. I løbet af denne kæde optræder der en række små musikalsk/interaktionelle ordningssystemer, som begge tydeligvis kender til. I forhold til selve interaktions-temaets udvikling er afbrydelse-genstart-mønstret vigtigst, fordi det er gennem sine afbrydelser af Eigils c-motiver, at Lone har indført det dialogiske tre-toners motiv mellem dem. Omvendt er det jo kun på grund af Eigils følgende genstart på a-motivet, at dialogen ikke blot afbrydes men netop fortsætter. Det mest bemærkelsesværdige ved dette ordningssystem er, at Eigil så hurtigt (dette er 6. session) har opfattet a-motivet som sådan samt Lones intention med afbrydelserne - og ikke mindst at han så hurtigt har udviklet lysten til denne dialog-form, som jo får ham til at vende tilbage til den.

Sammenholdt med interaktionsmønstrene mellem henholdsvis Karsten og Helga^T (oversigt 9.8) og

Mikael og Kirstens^T (oversigt 10.7) er det de mange og nuancerede musikalske træk i Eigil og Lones interaktionsmønstre, der springer i øjnene. Endvidere 'følger' Eigil Lone (Lone → Eigil) lige så ofte som det modsatte er tilfældet, hvilket viser en gensidighed, der også optræder imellem Mikael og Kirsten^T. Til forskel fra Mikael er Eigil dog draget mod lyde og navnlig *lydvariationer*, der sammen med hans intersubjektive evner danner grundlaget for hans reaktion på Lones musikalske jokes. I den sammenhæng spiller også Eigils periodefornemmelse en vigtig rolle, jævnfør han selvfølgelig musikalske tackling af Lones 'overskridelser' af a-motivets længde (afsnit 11.3.2.2.1).

Eigils kreativitet fremgår endvidere af tre eksempler på, at han *udvikler en idé, forlader den og siden vender tilbage til den* (afsnit 11.3.1.2). Omvendt har han en tendens til at forsvinde lidt i lystimulering (hvilket kan sidestilles med Karsten optagethed af trommeskindes vibration og Mikael's optagethed af trampolinens bevægelser). Denne tendens reagerer Lone prompte på ud fra sine forventninger om den aktive og sociale Eigil. Hendes (korte) erfaring med Eigil har således allerede givet hendes et repertoire af handlinger, som hun ved kan skærpe hans opmærksomhed om sangen og samspillet, jævnfør punkt A og B, oversigt 6.1 (afsnit 6.2).

Eigils forventelige reaktion på Lones afbrydelser skal ses i lyset af, at han 5 uger forinden bed sig selv i hånden, når hun forsøgte at kontakte ham. På optagelsestidspunktet har han således allerede opbygget en række forventninger til hendes udspil, synligt ved hans reaktion på hendes ekstra "Sj"-lyd eller forlængede "Disj-ou"-lyd. Ud over at reagere på det uventede som sådan, opfanger han 'overraskelsen' som intenderet, hvilket sammen med den sociale referenceadfærd i klaversekvensen to sessioner senere vidner om sekundær intersubjektivitet. Endelig rækker han et enkelt sted tunge, mens han ser sig rundt mellem de voksne, tolket som tertiær intersubjektivitet. Udviklingsmæssigt er denne evne sammenhængende med hans begyndende evne til at bruge sproget symbolsk, jævnfør deres lille som om skænderi (afsnit 11.3.1.3).

Mikroanalysens påvisning af Eigils sociale og kommunikative evner i det musikterapeutiske samspil med Lone står i skarp modsætning til vurderingen i hans journal. Uden at kunne komme denne forskel nærmere kan det konstateres, at det netop er indsigten fra spædbarnsforskningen og indirekte autismeforskningen, der gør det muligt at påvise disse evner i det musikterapeutiske samspil med Lone. På sin egen måde viser dette vigtigheden af at inddrage denne viden i påvisningen og beskrivelsen af musikterapiens virkefelt i forhold til børn med betydelige funktionsnedsættelser og herunder børn med autisme.


samspillet mellem Mikael og Kirsten langt mere gensidigt end det mellem Karsten og Helga^T. Desuden er samspillet præget af en gensidig affektiv feedback i form af smilespiraler, hvilket bunder i nogle intersubjektive evner, Karsten ganske enkelt ikke besidder. Trods disse entydigt positive træk er Mikael's udtryk dog præget af en rigiditet, der både ses i hans reaktionsmønstre og i hans uvilje mod forholdsvis små ændringer i Kirstens spil, hvilket viser, at gensidigheden ikke rækker til, at Kirsten kan udfolde sig *udenfor* de snævre, gentagne interaktionsrammer.

Jo længere væk Kirsten således bevæger sig fra det kendte, des tydeligere er Mikael's tegn på usikkerhed. Med kadence-breaks'ene nærmer hun sig grænsen mellem kendt og ukendt, mens hun med oktaveringerne - og navnlig dobbeltoktaveringen - laver en bevidst overskridelse af denne grænse. Dette kan hun tillade sig, fordi hun ved, hvordan hun kan vække hans begejstring igen, jævnfør punkt A og B, oversigt 6.1 (afsnit 6.2). Betydningen af at have opbygget en interaktions-historie får her en anden betydning end i sekvensen med Karsten og Helga^T, hvor den primært hjalp Helga^T til at opfange Karsten's cues og derved holde samspillet igang. Bortset fra Mikael's afvigende blikadfærd i forbindelse med starten af pause-breaks'ene er hans musikalske og visuelle cues forholdsvis lette at 'læse', hvilket skal ses i lyset af starten af forløbet, hvor han end ikke opfattede sammenhængen mellem hans egen hoppen og Kirstens spil.

Hvor Karsten tydeligvis er en musikalsk aktiv dreng, der er svag på det sociale felt, viser mikroanalysen af Mikael's andel af interaktionen - og måske navnlig timingen i hans reaktioner - at han er forholdsvis stærk på basale sociale felter, taget autismediagnosen i betragtning. Analysen viser endvidere, at der bag en tilsyneladende musikalsk passivitet gemmer sig en dreng, der opsnapper musikalske koder og ikke mindst smittes af musikkens dynamiske udtryk gennem Kirstens vedvarende 'opstemning'. Denne reaktion vidner om sekundær intersubjektivitet, jævnfør Sterns teori på dette felt, ligesom Mikael's forsøg på at aflæse min affektive reaktion i forhold til Kirstens spil kan tolkes som social referenceadfærd, synligt fra 12 måneders alderen, jævnfør afsnit 2..

Hvordan Mikael interagerer udenfor musikterapien vides ikke - det ville kræve mikroanalyser af gentagne hverdagsagtige samspil, før der kunne foretages en reel sammenligning. Men mikroanalysen af Mikael og Kirstens samspil viser musikterapiens virkefelt i forhold til en dreng, der gennem bevægelse og musikalsk spænding formår at deltage i et inter-timet og inter-affektivt samspil trods sin autistiske tilbageholdenhed og passivitet.

normale børns spontansang, hvis udviklingslinie bevæger sig fra amorf sang til korte motiver, hvorefter børnene begynder at inkorporere egentlige sangfraser med (egen) tekst. Alle tre former kan optræde samtidigt, men efterhånden trænger sangene de tidligere former i baggrunden (afsnit 7.4.3). Afviklingen af interaktions-temaerne er dog også interessant i lyset af Bruners (1983) pointering af, at format-dannelse er grundlaget for, at spædbarnet gradvist begynder at kunne opfatte morens handlinger i legen som symbolske, forstået i et udviklingspsykologisk perspektiv knyttet til 18 måneders alderen, jævnfør afsnit 2.3.3. Den sproglige udvikling i denne alder fører endvidere til, at barnet begynder at opfatte og deltage i kendte (som-om) fortællinger, hvilket jo også kan ske gennem sangtekster.

alder	socio-kom. udvikling	interaktions-temaer
fra fødslen/ fra ca. 2. mdr.	primær intersubjektivitet; imitation, affektivitet, tur-tagning og formater, proto-narrativer	
fra ca. 9. mdr.	sekundær intersubjektivitet; fælles opmærksomhedsfokus, testadfærd	
fra ca. 18. mdr.	tertiær intersubjektivitet; sproglig og symbolsk som-om leg	
fra ca. 3. år	meta-forestillinger om eget og andres mentale liv	

Oversigt 7.3 Interaktions-temaernes placering i forhold til den tidlige socio-kommunikative udvikling

Således formoder jeg, at interaktions-temaer udvikles i musikterapi, når det på anden vis er svært at skabe musikalsk samspil, ligesom de gradvist afvikles, når barnet begynder at få glæde af kulturens (børne-)sange og fortællingerne i dem. Forløbet med Mathias viste netop, at han kunne fastholde sin opmærksomhed gennem alle vers i 'Mariehønen's' fortælling (afsnit 6.4.2). Om det var derfor han ikke udviklede et egentlig interaktions-tema vides ikke, men behovet for at opbygge en fælles forståelsesramme er langt mindre, når barnet allerede har internaliseret den i form af symbolsk forståelse og sprog. Interaktions-temaerne, som jeg definerer dem, er altså *hovedsageligt* knyttet til musikterapeutisk arbejde på de tidlige udviklingsniveauer, illustreret i oversigt 7.3 (der er en forenklet udgave af oversigt 2.1, afsnit 2.3).

7.8.3 Interaktions-temaerne i lyset af kvalitativ observationsforskning

Et af målene med afhandlingen er at afdække konkrete interaktionsformer i musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme (jævnfør afsnit 1.2). Interaktions-temaerne må siges at være en meget synlig og specifik interaktionsform, der kan generaliseres såvel 'på tværs' af datamaterialet som den kliniske musikterapilitteratur.

Således kan interaktions-temaer som klinisk fænomen generaliseres 'på tværs' af tid (40 år), sted (lande) og personer (børn og musikterapeuter med forskellig musik-kulturel baggrund og musiktera-

peuter med forskellig uddannelsesmæssig baggrund). Dannelse af interaktions-temaer ses i musikterapi med børn med autisme, betydelige funktionsnedsættelser og/eller fysiske, perceptuelle handicaps, alle med nedsat mentalalder. I datamaterialet er der desuden eksempler på, at det enkelte tema overføres til andet sted (køkken, kælder) og til en anden person (en mor).

Udover mønster-generalisering har navnlig inddragelse af to perspektiverende eksempler fra datamaterialet (afsnit 6.4.1-2) samt terapeuternes deltager-perspektiv (afsnit 6.5.1.5) øget forståelsen af interaktions-temaernes *funktion* i det musikterapeutiske samspil, hvilket har skærpet formuleringen af de fire karakteristika for interaktions-temaerne (oversigt 6.1).

I kvalitativ observationsforskning er meningsaspektet ifølge Silverman knyttet til deltagernes 'praksisformer' (jævnfør afsnit 5.4) indkredset i spørgsmålet: "What do people in this setting have to know (individually and collectively) in order to do what they are doing?" (Silverman 1993, s.37). De fire karakteristika giver et generelt svar på dette spørgsmål, idet de præciserer, at barn og terapeut har brug for at opbygge en fælles samspilsramme, der har udviklet en række forventninger til musikken, handleplanet eller hinanden. Netop *forventninger* er den helt grundlæggende 'viden' som barn og terapeut må have, for at opdage afvigelser og variationer og for at få interaktionskæden til at fortsætte.

Samtidig med, at interaktions-temaerne udgør en fælles ramme for barn og terapeut, indenfor hvilken de til en vis grad kan opfatte og forstå hinandens handlinger, udgør de en fortolkningsramme til mikroanalyserne i del III.

Således udgør de mange gentagne hændelser såvel musikalsk som bevægelsesmæssigt/gestisk et fundament (*grund*), der gør det muligt at observere afvigelser eller variationer (*figur*). Netop her fremtræder der en meget klar forbindelse mellem musikterapeutisk praksis med disse børn og kvalitativ observationsforskning, idet årsagen til, at interaktions-temaer som '*grund*' er så relativt nemme at observere, er, *at deres enkelhed og gennemskuelighed også er nødvendig for barnet og musikterapeuten.*

Hvor interaktions-temaerne udgør forholdsvis overordnede tolkningsrammer, der desuden kan generaliseres som klinisk fænomen, så optræder der indenfor det enkelte interaktions-tema en række mindre interaktions-mønstre eller '*ordningssystemer*', der ligesom interaktions-temaet danner en tolkningsramme, men som i sagens natur er langt mere implicite for deltagerne selv. Sammen med de føromtalte '*praksisformer*' udgør disse målet for mikroanalyserne i del III.

Kapitel 12

Resultater, metodeevaluering, diskussion og perspektivering

12.1 Indledning; mål og opbygning af kapitel

Med kapitel 12 afsluttes del III og dermed afhandlingen. Først opridses de fundne resultater fra henholdsvis del I, II og III (afsnit 12.2), efterfulgt af en evaluering af den anvendte metode, herunder de anvendte kvalitative valideringsredskaber gennemgået i kapitel 5 (afsnit 12.3). Derefter følger en diskussion af resultaterne i lyset af eksisterende musikterapilitteratur og -forskning præsenteret i kapitel 4, og i et vist omfang perspektiveret af henholdsvis spædbarns- og autismedforskningen fra kapitel 2 og 3 (afsnit 12.4). Diskussionen opfølges af en perspektivering af de spørgsmål, som forskningen har affødt (afsnit 12.5) efterfulgt af en afslutning, hvor jeg *kort* kommenterer resultaterne i forhold til musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme (afsnit 12.6).

12.2 Præsentation af resultater

Denne afhandling afdækker dele af meningsaspektet i musikterapi med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme, ud fra to indfaldsvinkler. Med *den pragmatiske tilgang* indkredses betingelserne for at barn og musikterapeut kan opfatte og forstå hinandens handlinger som socialt meningsfulde. Med denne indfaldsvinkel forstås de musikalske eller kommunikative handlinger ud fra deres funktion i den 'lokale' kontekst. Med *den udviklingsteoretiske tilgang* sættes de (fortrinsvis) præverbale samspilsformer i musikterapien ind i en udviklingspsykologisk ramme med mulighed for at stadfæste, beskrive og perspektivere sociale (og eventuelt intersubjektive) interaktionsformer.

Afhandlingens tre dele udgør forskellige indfaldsvinkler til at forstå og beskrive meningsfuldhed i musikterapeutiske samspil med disse børn. Del I indkredser et svar ved hjælp af interaktions- og kommunikationsteorier, samt spædbarns-, autisme- og musikterapiforskningen, del II besvarer emnet ud fra en sammenlignende analyse af seks samspilssekvenser med forskellige børn og musikterapeuter, perspektiveret af den musikterapeutiske case-litteratur, mens del III påviser meningsaspektet gennem tre holistiske mikroanalyser af musikterapeutiske samspil, perspektiveret af spædbarns- og autismedforskningen.

12.2.1 Resultatet af litteraturgennemgangen (del I)

Litteraturgennemgangen præciserer det pragmatiske aspekt i børns social-kommunikative udvikling. Såvel inden for den tidlige normaludvikling som i samspil med børn med autisme (uden funktionelt sprog) pointeres opbygning af enkle, forudsigelige men legende samspilsrammer mellem barn og voksen, fordi der herved skabes nogle *forventninger*, der gør det muligt for parterne at 'læse' hinandens handlinger som meningsfulde (afsnit 5.2.1.1). I normaludviklingen lærer *barnet* således gradvist at

forstå hensigten med den voksnes handlinger gennem fælles opbyggede samspilsrammer af forventninger. I samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser, pointeres det 'historiske' aspekt ekstra kraftigt, fordi deres udtryk kan være svære at opfatte. Her sikrer en fælles opbygget samspilsramme den *voksne* en tolkningsramme, der gør det muligt at 'læse' barnets handlinger som meningsfulde, hvorved det bliver muligt at reagere afstemt på dem (afsnit 3.5.2).

Det pragmatiske aspekt angår også parternes interesse og evne til at *få samspillet til at fungere*. På det nonverbale område sker dette typisk gennem mere eller mindre implicite cues, hvor parterne gennem blik, nik, smil, prosodi osv. viser interesse for den andens handlinger, reagerer på dem og medvirker til samspillet fortsættelse (afsnit 5.2.1.1). I forhold til vurdering af *social gensidighed* hos børn, der (endnu) ikke forstår det semantiske aspekt ved kommunikation, pointerer og begrebsliggør forskningen på det social-pragmatiske felt en række områder, der let overses. For eksempel opfattes tur-*givning* som mindst lige så vigtig som tur-*tagning*, ligesom blikkets betydning præciseres i forhold til turorganisering (afsnit 2.6.1).

Fra anden side har *spædbarnsforskningen* undersøgt og begrebsliggjort en række præverbale samspilsformer i den tidlige normaludvikling, ofte ved hjælp af musikalske termer (timing, rytme, stemmekonturer osv.), og sat dem ind i en udviklingsteoretisk ramme i forhold til barnets intersubjektive udvikling (afsnit 2.3). I lyset af denne forskning har *autismeforskningen* påvist en række udviklingsmæssige afvigelser hos børn med autisme, primært indenfor det sociale og kommunikative område (afsnit 3.3-4). Dermed perspektiverer denne forskning den enorme sociale kapacitet, som normale spædbørn fremviser meget tidligt i udviklingen, og som børn med betydelige funktionsnedsættelser uden autistiske træk har i varierende grad. De to forskningsgrene viser således et spænd i social formåen, indenfor hvilket det er muligt at analysere samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser, med eller uden autisme.

Af forskningslitteraturen fremgår det, at interaktioner kan være implicite eller eksplicite, ligesom de kan være funktionelle, sociale, intersubjektive, inter-affektive, symbolske og/eller baseret på meta-forestillinger om andres perspektiv. Nogle af disse fremtræder tidligt i normaludviklingen - proto-konversationer for eksempel i 2-måneders alderen - mens andre først viser sig i udviklingsfaser efter udvikling af den symbolske forestillingsevne fra omkring 18-måneders alderen (afsnit 5.2.2.1). I forhold til børn med autisme kan der overordnet drages en skillelinie mellem funktionelle og intersubjektive handlinger, eksemplificeret ved forskellen mellem at pege for at få fat i noget (funktionel) og at pege for at dele sin opmærksomhed på noget med en anden person (afsnit 3.3.2).

Litteraturgennemgangen synliggør en del fællestræk mellem de tidlige mor-barn samspilsformer og de samspil man finder i musikterapi med børn (og voksne) med betydelige funktionsnedsættelser. Endvidere har den kvantitative *musikterapiforskning* påvist, at *tidlige samspilsformer som imitation og tur-tagning kan understøttes ved hjælp af (improviseret) musik* (afsnit 4.4.2), hvilket tydeliggør musikterapiens virkefelt med disse børn. Men selvom børn i musikterapi på visse områder fungerer på et præverbalt stadie, er der dog sjældent tale om spædbørn. For at markere denne lighed og dog

forskellighed har jeg indført begrebet 'kommunikalske' samspil om samspilsformer i musikterapi, der har analoge træk med tidlige (præverbale) kommunikative samspilsformer, men som modsvarer barnets kronologiske alder, og som i sigens natur er musikalske. I musikterapi kan der også være fokus på rent musikalsk sammenspil centreret om fællesskabet omkring musikhandlingen, men uden at der nødvendigvis er en klar adskillelse, er målet med 'kommunikalske' samspil snarere og mere grundlæggende *at styrke klientens evne til overhovedet at indgå i tidlige former for sociale og intersubjektive samspil* (afsnit 5.2.2.2).

12.2.2 Resultatet af den tværgående analyse (del II)

Den tværgående analyse af det empiriske materiale påviser, at der i flere af terapiforløbene har udviklet sig en bestemt type samspilsramme, som jeg har valgt at kalde for et 'interaktions-tema'. Med *interaktion* præciseres det handlingsmæssige aspekt, mens *tema* skal forstås som området for denne samhandling. Der er ikke tale om temaer i musikvidenskabelig forstand, men om musikalske figurer og bevægelsesmæssige strukturer, der er vævet sammen i et tema for samspil (afsnit 6.2). Interaktions-temaerne udvikles gradvist mellem barn og musikterapeut, hvilket skaber en fælles interaktions-historie, der muliggør meningsfuld interaktion. *Interaktions-temaerne kan beskrives ved hjælp af følgende fire karakteristika*, der indkredser og afgrænser dem som klinisk fænomen samt beskriver deres funktion i det musikterapeutiske samspil.

Hvad og hvordan:

1. Interaktions-temaet er bygget op omkring en bestemt musikalsk grundfigur (f.eks. et rytmisk motiv eller et break), der *gentages og varieres* afhængig af barnets evne til at opfange eller skabe et varieret udtryk. Til interaktions-temaet er der ofte knyttet en bestemt bevægelse, gestik eller mimik, der er lige så grundlæggende for samspillet, som den musikalske figur.
2. Interaktions-temaet er fremkommet gennem improvisation mellem barn og musikterapeut over en vis tidsperiode og er under stadig udvikling. Skønt strukturen i sig selv er enkel, er interaktions-temaet præget af samarbejdet mellem barnet og musikterapeuten og har derfor fået en personlig udformning. Således vidner interaktions-temaet om en *fælles (implicit) interaktions-historie*, de begge har sat deres præg på.

Betydning for samspillet:

- A: På grund af den fælles opbyggede interaktions-historie har såvel barn som musikterapeut nogle *forventninger* til samspillet. Det kan være på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan. Herved kan *afvigelses* fra det forventede opfattes af den anden part, hvilket betyder at det er muligt at opfatte humor, spændingsopbygning, overraskelse, drilleri, frustration, modvilje osv., afhængig af barnets intersubjektive udvikling.
- B: Grundlæggende gør interaktions-temaet det nemmere for barnet at handle socialt - vel at mærke på en måde, så musikterapeuten opfatter det. Derved kommer musikterapeutens reaktioner i højere grad til at matche barnets udspil, hvilket på sin side øger barnets

muligheder for at forstå dem. Således skaber interaktions-temaet en fælles ramme om samspillet, der gør det lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som meningsfulde, hvilket fremmer de sociale eller affektive nonverbale cues, der får *interaktions-kæden til at fortsætte*.

Datamaterialet rummer fire veludviklede interaktions-temaer samt to perspektiverende eksempler, hvoraf navnlig det ene tyder på, at interaktions-temaernes udviklingsmæssige force ligger hos præverbale børn (afsnit 6.4.2). Dette underbygges af, at to af de fire veludviklede interaktions-temaer gradvist afvikles (efter optagelsestidspunktet) i takt med, at de pågældende børn bliver interesserede i sange og deres fortællinger (afsnit 7.8.2).

Hertil kan musikterapilitteraturen supplere med to velbeskrevne eksempler på samspilsformer, der kan betegnes som interaktions-temaer ud fra de fire karakteristika (afsnit 7.2.1-2), foruden en række mindre velbeskrevne interaktions-tema-lignende samspilsformer (afsnit 7.3). Interaktions-temaer forekommer i forløb med klientgrupper, der alle har det tilfælles, at de tidlige kommunikationsformer vækker vanskeligheder, hvad enten det skyldes nedsat mentalalder, mangelfuld intersubjektiv udvikling og/eller fysiske, perceptuelle handicaps. Således ses interaktions-tema-lignende samspilsformer i musikterapi med børn med autisme [Brown, 1994 #883; Schumacher, 1994 #166; Nordoff, 1977 #137; Alvin, 1978 #113], børn med svære autistiske træk [Agrotou, 1988 #884; Lecourt, 1991 #990], børn med betydelige funktionsnedsættelser [Bunt, 1994 #642; Nordoff, 1977 #137], herunder et svagthørende barn med kommunikationsvanskeligheder [Bunt, 1994 #642] og et blindt barn [Agrotou, 1993 #885]. Ved hjælp af musikterapi-litteraturen (abduktion) kan interaktions-temaer som klinisk fænomen således generaliseres på tværs af tid (40 år), sted (lande) og personer (børn med forskellig alder og diagnose samt musikterapeuter med forskellig uddannelse mæssig baggrund).

Flere af interaktions-temaerne kan opfattes som en form for 'standards', hvor navnlig (1) akkompagnement til hoppen eller gyngen, (2) det 'pludselige' break, (3) tur-tagning, (4) instrumentale rytmiske små-motiver og (5) vokale tre-toners rytmiske motiver med accent på sidste tone går igen (afsnit 7.5.3). I datamaterialet er der dog også et eksempel på et interaktions-tema, der næppe bliver en 'standard' i musikterapeutiske samspil (afsnit 6.3.3). Trods lighederne mellem mange af interaktions-temaerne har det enkelte interaktions-tema dog udviklet sig 'lokalt' mellem barn og musikterapeut og rummer derfor en fælles interaktions-historie, der gør forventningsstrukturerne tydelige for begge parter.

Såvel i datamaterialet som i musikterapilitteraturen er graden af det musikalske fingeraftryk, terapeuten sætter på interaktions-temaet, meget forskellig. Nogle terapeuter anvender primært samme instrument, stemmeudtryk osv. som barnet, hvilket giver et musikalsk set relativt symmetrisk samspil, mens andre musikterapeuter indfletter barnets udtryk i en større musikalsk ramme præget af metrum eller taktfølelse, melodiske forløb og harmonisering (afsnit 7.5.2). Der kan fremhæves styrker og svagheder ved begge indfaldsvinkler, idet en høj grad af musikalsk symmetri gør det relativt enkelt for barnet at forstå og dermed deltage i samspillet, hvilket sandsynligvis fremmer barnets præg på interaktions-temaets udformning, mens en større musikalsk ramme om samspillet omvendt giver barnet

mulighed for at udtrykke sig indenfor denne, ligesom den giver terapeuten bedre mulighed for at forstærke de musikalske træk ved præverbal kommunikation.

12.2.3 Resultatet af mikroanalyserne (del III)

Generelt kan målet med kvalitativ observationsforskning beskrives som en søgen efter de observeredes ordningssystemer eller praksisformer i forhold til, *hvad de må vide eller have erfaret (eventuelt implicit) for at gøre, som de gør* (afsnit 5.4). Dette felt ligger tæt op ad de fire karakteristika, beskrevet ovenfor, fordi de indkredser den erfaring, interaktions-temaerne giver såvel barn som terapeut. En erfaring, der ud fra et pragmatisk synspunkt gør det muligt for dem at 'læse' hinandens handlinger som meningsfulde i sammenhængen.

De tre mikroanalyser fremviser en række interaktionsmønstre eller ordningssystemer mellem hvert barn og musikerterapeut, der både vidner om forventninger (jævnfør punkt A) og rummer musikalske og gestiske ('visuelle') cues, der sikrer interaktionens fortsættelse (jævnfør punkt B).

Mikroanalysen af trommesekvensen med Karsten og Helga^T viser en række korte sociale interaktionskæder indenfor interaktions-temaets ramme, hvor Karsten for eksempel laver en bevægelse, der kan tolkes som en musikalsk-gestisk tur-givning (invitation) til Helga^T eller et øjeblik skæver til hende i forbindelse med forandringer i hendes musikalske udtryk. Uden gentagne gennemsyn af videooptagelserne er det svært for en udenforstående at få øje på Karstens sporadiske cues, men på grund af sin interaktions-historie med Karsten, opfanger Helga^T dem som socialt meningsfulde og reagerer prompte, hvilket på sin side i flere tilfælde vækker hans yderligere interesse eller begejstring.

Interaktions-historien har en lidt anden betydning i samspillet mellem Mikael og Kirsten^T, fordi Mikael reagerer langt mere socialt, timet og navnlig affektivt på Kirstens^T udtryk. Her er det ikke et spørgsmål om overhovedet at kunne opfatte sociale træk i hans handlinger, men derimod at fremme Mikael's kommunikative initiativer og respons. Dette gør Kirsten^T blandt andet ved at udskyde sin (forventede) handling, hvilket hun kun kan gøre, fordi hun ved, at Mikael derefter vil gentage og eventuelt forstærke sit udtryk - ligesom hun ved, hvad der skal til for at vække hans begejstring, hvis forsøget mislykkes, fordi han for eksempel bliver distraheret.

Mikroanalysen med Eigil og Lones^T samspil perspektiverer de to andre, fordi Eigil med sine kun 2½ år indgår i interaktionen med Lone^T med et musikalsk (vokalt) varieret udtryk og en selvfølgelig gensidighed. Desuden forstår han Lones^T hensigt, når hun afbryder hans c-motiver, ligesom han reagerer med smil på hendes musikalske 'jokes'. Således kan Lone^T regne med, at Eigil forstår hendes hensigter, hvorfor hun også kan 'snyde' hans musikalske-intersubjektive forventninger i vished om hans reaktion.

Som det fremgår, viser mikroanalyserne meget forskellige svar på, hvad barn og musikerterapeut *må vide eller have erfaret for at gøre, som de gør*. Ved at inddrage henholdsvis spædbarns- og autismeforskningen i tolkningen af barnets handlinger kan disse placeres i en udviklingsteoretisk ramme i

forhold til det sociale eller intersubjektive område, hvilket tydeliggør musikterapiens virkefelt med disse børn. Således kan der drages en intersubjektiv udviklingslinie fra Karstens begejstrede reaktioner i forhold til musikken eller Helgas^T handlinger uden synlige tegn på at forholde sig intersubjektivt til Helga^T (afsnit 9.4), til Mikael's tydelige affektive reaktioner i forhold til Kirsten^T med tegn på såvel primær som sekundær intersubjektivitet (afsnit 10.4), og endelig til Eigil's opfattelse af Lones^T musikalske humor på et plan, der vidner om sekundær-tertiær intersubjektivitet (afsnit 11.4).

De konkrete, dokumenterede interaktionsmønstre eller ordningssystemer kan ikke generaliseres ud fra det foreliggende materiale (selvom visse lighedstræk muligvis kunne findes). Derimod kan det generaliseres, AT der skabes mønstre eller ordningssystemer, som begge deltager i, AT barnet opdager forandringer i musikterapeutens udtryk, hvilket vidner om (implicitte) forventninger til musikken, samspillet eller terapeuten som person, AT barnet medvirker til (sam-)spillets fortsættelse og/eller reagerer på terapeuten's fortsættelse, og endelig AT musikken/interaktions-temaet på én gang består af en række gentagne interaktionskæder og samtidig fungerer som en basis, som barn og musikterapeut kan vende tilbage til, hvis interaktionen mellem dem afbrydes.

12.3 Evaluering af metoden

Udviklingen af en anvendelig analysemetode til det foreliggende datamateriale er sket gradvist, og da såvel materiale som emnet er komplekst, har det ført til et design bestående af en række indfaldsvinkler og metoder, der hver især dækker dele af materialet og emnet.

I den tværgående analyse (del II) sammenholdes fundne interaktionsmønstre på tværs af tid, sted og personer (*mønster-generalisering*) og perspektiveres af den musikterapeutiske case-litteratur (*abduktion*), mens spædbarns- og autisdeforskningen inddrages i forbindelse med tolkning af interaktionelle sammenhænge i mikroanalyserne (del III). De dele af datamaterialet, der om ikke modsiger så dog perspektiverer de fundne mønstre, inddrages og diskuteres (*negativ case-analyse*). Gennem interviews opnås musikterapeuternes respons og tilføjelser til såvel interaktions-temaerne som mikroanalyserne (*deltagerperspektiv*). De tre mikroanalyser baseres på detaljerede *transskriptioner* med de gestiske og mimiske handlinger placeret grafisk i forhold til noderne, hvilket tydeliggør den temporale sammenhæng mellem de sociale (gestiske og musikalske) cues parterne giver hinanden for at få interaktionskæden til at fortsætte. Materialet analyseres såvel *horisontalt* som *vertikalt*, og under transskriptionen er de fundne interaktionsmønstre indtegnet, så det er muligt at se den enkelte interaktion i sin 'lokale' kontekst. Analysen inddrager således en række kvalitative valideringsredskaber, tilpasset den kvalitative observationsmetode og de musikterapeutiske interaktioner med disse børn.

12.3.1 Data-repræsentativitet

Et udsnit på 5 minutters samspil muliggør detaljerede kvalitative analyser, hvilket i praksis ikke kan lade sig gøre med mere omfattende datamateriale. Svagheden ved et så lille udsnit er, at det er svært at vurdere, hvor repræsentativt det er for samspillet mellem barn og musikterapeut omkring

optagelsestidspunktet, navnlig da disse børn ofte svinger meget fra session til session. Jeg optog ganske vist 3-4 sessioner i træk, men det er primært tekniske årsager, der har været udslagsgivende i forhold til valg af den specifikke sekvens til analyse. Derfor skal det understreges, at analysen omhandler samspillet, *som det blev optaget netop dén dag*, OG at målet har været at generere *generel viden om musikterapeutiske samspil* gennem analyser af konkrete samspil. Selvom jeg i analyserne for eksempel tolker de forskellige handlinger i forhold til primær eller sekundær intersubjektivitet, ville en egentlig vurdering af barnets intersubjektive evner kræve et langt bredere og nøje udvalgt datamateriale, der kunne afsløre tegn på tertiær eller endnu senere former for intersubjektivitet. Endvidere egner det anvendte data-design sig ikke til at beskrive barnets udvikling i løbet af musikterapien, da der ingen før-efter dataindsamling sker, ligesom der ikke sammenlignes med situationer udenfor musikterapien. Derimod inddrages musikterapeuternes perspektiv gennem deltager-interviews. Således viser såvel den tværgående analyse (del II) som mikroanalysen (del III) nødvendigheden og udbyttet af at supplere det 'snævre' analyseperspektiv med musikterapeuternes beskrivelse af forløbet med barnet samt deres perspektiv på mine analyser.

Selve optagesituationen influerer selvsagt på deltagerne, hvilket er beskrevet og kommenteret i afsnit 5.5.4. Optagesituationens indflydelse betyder intet for påvisningen af interaktions-temaer som klinisk fænomen, mens den er mere problematisk i mikroanalyserne, fordi de for eksempel omfatter timing og affektivitet. Optagesituationens indflydelse ses tydeligst i trampolinsekvensen med Mikael og Kirsten^T, idet Mikael i dele af sekvensen er meget opmærksom på kameraet/mig, ligesom Kirsten^T udtaler, at hun var ret påvirket af situationen (afsnit 10.3.1.6 og 10.2.1). Dette hindrer dog ikke en påvisning af henholdsvis inter-timing og inter-affektivitet mellem dem, ligesom det ikke hindrer påvisning af, AT der eksisterer interaktionsmønstre eller ordningssystemer, og AT de udgør en betydning for meningsperspektivet mellem dem. Det er dog muligt, at *mønstrene er blevet forstærket af optagesituationen*, jævnfør Rasmussens (1990) påpejning af, at optagesituationer typisk forstærker eksisterende interaktionsmønstre men ikke ændrer dem (afsnit 5.5.4). Det er derfor muligt, at den enkelte terapeut er mere støttende/provokerende end normalt; at hun oftere svarer på barnets sædvanlige initiativer, eller selv initierer mere end sædvanligt osv. *I så fald er det observerede samspil mere forventeligt end sædvanligt for barnet*, hvilket kan give indtryk af et bedrefungerende barn/samspil end sædvanligt i sekvenser med interaktions-temaet. Igen er det vigtigt at pointere, at der er tale om analyser af optagne situationer med det mål at afdække interaktionsmønstre - ikke at lave en vurdering af det enkelte barn eller forløb.

Dobbeltoptagelserne med to-kamera-systemet har muliggjort den holistiske interaktionsanalyse. Med videooptagelser kan man således indfange et *temporalt forløb* i lyd og billeder, hvilket er væsentligt i denne sammenhæng, fordi musik, (spille-)gestik og interaktioner alle er fænomener, der udspiller sig i tid. Desuden gør *de gentagne gennemsyn* det muligt at fastholde, beskrive og dermed analysere detaljer ved disse handlingsforløb, så der kan påvises sammenhænge mellem musik (lyd) og handling (billede), og mellem barn og musikterapeut (afsnit 5.5.1). I den forbindelse har transskriptionerne været et uundværligt redskab dels i den horisontale analyse og dels i forbindelse med deltager-interviews'ene med musikterapeuterne. Endelig muliggør transskriptionerne en 'temporal' præsentation af materialet,

samt af de fundne interaktionsmønstre beskrevet i den vertikale analyse.

På grund af det lille data-udsnit, dobbeltoptagelserne samt den adskilte musikterapeut- og forskerrolle har jeg kunnet vælge nogle andre indfaldsvinkler end de sædvanlige indenfor musikterapiforskningen, jævnfør afsnit 5.2.3. Dels har jeg kunne analysere forskellige musikterapeuters arbejde, dels har jeg med det lille udsnit kunnet beskrive de musikalske og nonverbale social-pragmatiske cues, der får interaktionen til at forløbe mere eller mindre gensidigt. For eksempel er tur-analysen af Eigil og Lones^T samspil et resultat af den mikroanalytiske tilgang, som har gjort det muligt at afdække en række tur-organiserende cues mellem dem samt beskrive alle Lones^T små musikalske forstærkninger (variationer) i hendes 'imitationer' af Eigils udsagn (afsnit 11.3.1.5).

Den adskilte musikterapeut- og forskerrolle fremmer endvidere det *interaktionelle* perspektiv i analysen (afsnit 5.2.3), men reelt er det naturligvis muligt for en musikterapeut selv at analysere sit arbejde på den måde (hvis hun har dobbeltoptagelser af det). Observationer genererer dog en anden form for viden end den, deltagerne har i situationen, hvilket fremgår af Helgas^T deltagerperspektiv i forbindelse med Karstens solo. I situationen var hun (i starten) på vagt, fordi hun ikke vidste, hvad hans amorfe slag fik af betydning for samspillet, mens hun med observationsrollens distance kunne opfatte hans spil som solistisk (afsnit 9.2.1). Fremfor en fænomenologisk viden om at være i samspillet med barnet genererer observationsforskning således en række mere eller mindre implicite interaktionsmønstre eller ordningssystemer mellem barn og musikterapeut (afsnit 5.4).

12.3.2 Anvendelse af anden forskningslitteratur

Inddragelse af den kvalitative musikterapeutiske case-litteratur (del II) gør det muligt at bekræfte eksistensen af interaktions-temaer som hyppigt opstået klinisk fænomen i musikterapeutisk samspil på tværs af tid, sted og personer. Navnlig eksemplerne fra henholdsvis Nordoff og Robbins' forløb med Edward (afsnit 7.2.1) og Schumachers forløb med Max (afsnit 7.2.2) bekræfter ligheden. Hvor Schumacher (1994, 1999) selv ekspliciterer et lignende begreb med 'Spielform', og endvidere personligt har bekræftet ligheden med mit interaktions-tema-begreb, er det i forhold til de andre case-beskrivelser alene mig, som påpeger en lighed med (nogle af) de fire karakteristika. I Edward-forløbet er det således kun på grund af det vedlagte kassettebånd med audioeksempler, at jeg har kunnet udpege et interaktions-tema i materialet. Da der selvsagt ikke er nogle relevante søgeord i databaser, er det samlet set svært at vurdere, hvor udbredt interaktions-temaer, som jeg beskriver dem, reelt er, og dermed hvor repræsentativ oversigt 7.1 over de fundne interaktions-temaer i litteraturen er (afsnit 7.3).

I mikroanalyserne (del III) har anvendelsen af henholdsvis spædbarns- og autismeforskningen fungeret som tolkningsramme. En generaliseret normativ viden om afvigende reaktionsmønstre hos børn med autisme kan naturligvis hverken 'bevise' eller 'modbevise' en given tolkning af en konkret interaktion, jævnfør Glaser og Strauss (1967) kritik af rene deduktive tolkninger (afsnit 5.6.2). Men omvendt kan autismeforskningen pege på typiske problemfelter hos disse børn, det vil sige skærpe bevidstheden om eventuelt kontroversielle tolkninger, der kræver ekstra argumentation.

Spædbarns- og autismeforskningen gør det således muligt at præcisere og *begrebsliggøre* sociale eller eventuelt intersubjektive handlinger i musikterapeutiske samspil, der ikke normalt får opmærksomhed. Uden fastholdelse af et helhedsperspektiv på barnet kan en begrebsliggørelse dog i sig selv give indtryk af et mere socialt barn end tilsigtet. At jeg med spædbarnsforskningen således kan præcisere Mikael's primære og sekundære intersubjektive evner i samspillet med Kirsten^T, ændrer jo ikke ved, at der er tale om en dreng med en betydelig funktionsnedsættelse (atypisk autisme). Omvendt er netop intersubjektivitet (samt inter-affektivitet og inter-timing) meget vigtige evner at besidde i forhold til socialt liv, og derfor vigtige for musikterapeuten at kunne påpege i forhold til fagets virkefelt.

12.3.3 Perspektiverende eksempler (negativ case-analyse)

Den negative case-analyse forbindes typisk med afprøvning af opstillede hypoteser, der kan modsiges af materialet. Da der i denne afhandling er tale om beskrivende observationsforskning med fokus på at finde, beskrive og begrebsliggøre mere eller mindre implicite interaktionsmønstre, har jeg fundet det mere relevant at undersøge materialet for eksempler, der kan *perspektivere* det fundne snarere end at modsige det, jævnfør afsnit 5.6.4.

I del II sammenholdes interaktions-tema-begrebet med to *perspektiverende eksempler* (afsnit 6.4.1-2), der dels har skærpet afgrænsningen af interaktions-tema-begrebet (navnlig formuleringen af punkt 1 og 2), dels har antydnet et udviklingsperspektiv i forhold til interaktions-temaernes styrke, og endelig vist, at de bestemt ikke er den eneste eller bedste måde at opbygge et musikterapeutisk samspil på.

I del III indgår negativ-case-metoden som en del af den horisontale analyse men på et langt mere *mikroskopisk og diskuterende* plan end formuleret af Lincoln og Guba (1985). I forskningsprocessen har angivelsen af parallelle tolkningsmuligheder primært fungeret som et redskab til at fastholde de ideer, der gradvist er blevet kondenseret til den foreliggende analyse (se afsnit 8.3.3). I præsentationen fremstår den midterste kolonne i den horisontale analyse således som et resultat af min dialog med materialet, som samtidig gør det muligt for læseren at følge mønster-dannelsen i den vertikale analyse.

12.3.4 Deltagerperspektiv (deltager-tjek)

Som nævnt inddrog jeg musikterapeuternes perspektiv for at supplere det snævre analyseperspektiv med deres bredere (historiske) perspektiv af hele forløbet. Desuden ønskede jeg så vidt muligt at sikre mig mod de værste fejltolkninger i de horisontale analyser.

Den viden, der fremkommer af en sådan procedure, kan opdeles i forskellige epistemologiske områder. Således har musikterapeuten en viden om barnet, forløbet og dermed interaktions-historien, som jeg netop ikke har (deltager-indsigt). Omvendt har jeg gennem analyserne og forskningslitteraturen en viden, som musikterapeuten ikke har (forsker-indsigt). Endelig er der et midterfelt, hvor musikterapeutens kommentarer kan perspektivere, supplere eller modsige mine tolkninger, ligesom terapeuten omvendt kan blive inspireret eller forandre syn på samspillet gennem min præsentation af analysen (gensidig perspektivering). Hvor terapeuten altså i visse tilfælde reelt kan tjekke (sandsynligheden af) min analyse, giver det i andre tilfælde mere mening at tale om en perspektivering af den.

Endelig suppleres analysen af terapeutens beskrivelse af hele forløbet via interview'et. Samlet set har jeg valgt at kalde proceduren for *deltagerperspektiv* i stedet for deltager-tjek, jævnfør afsnit 5.6.6.

I forskningsprocessen omkring udviklingen af interaktions-tema-begrebet og de fire karakteristika (del II) gav musikterapeuternes fælles tilbagemelding mig en klar fornemmelse af at være på rette spor, fordi de umiddelbart genkendte det præsenterede 'fænomen' som noget generelt for musikterapi med disse børn. I de senere interviews angående det enkelte interaktions-tema fik jeg endvidere en indsigt i dets udvikling og generelle betydning for forløbet. Interviews'ene tog udgangspunkt i mine iagttagelser, som i visse tilfælde 'korrigerede' terapeutens erindring af, hvornår visse variationer dukkede op i forløbet. De 2 år imellem optagelsestidspunkt og disse interviews har givetvis forårsaget nogle mindre erindringsforskydninger hos terapeuterne, hvilket dog ikke har nogen betydning for påvisningen af interaktions-temaer som klinisk fænomen.

Det historiske perspektiv blev konkretiseret i mikroanalyserne (del III), hvor visse interaktions-sammenhænge af terapeuten kunne stadfæstes som (sandsynligvis) velkendte, mindre kendte eller ukendte af barnet. I trommesekvensen med Karsten fungerede Helgas^T kommentarer endvidere som en rettesnor til at tolke hans særegne og 'svært-læselige' udtryk, men i alle tre mikroanalyser havde terapeuterne vigtige tilføjelser eller uddybninger til tolkningerne. (I forskningsforløbet lå deltagerperspektivene før de vertikale analyser, så de fundne interaktionsmønstre eller ordningssystemer er ikke blevet præsenteret endsige kommenteret af musikterapeuterne.)

I de konkrete deltager-interviews var 'mødet' mellem mine mikroanalyser og musikterapeuternes perspektiv yderst spændende og gav en saltvandsindsprøjtning, fordi terapeuterne var lige så engagerede i materialet (deres arbejde) som jeg, og tilmed interesserede i forskning på dette felt. Engagemnet gjorde dem til gode 'informanter' men mindskede givetvis deres kritiske indstilling. Ifølge Silverman (1993) er respons fra deltagere kun mulig, hvis forskningsresultaterne er forenelige med deltagerens selvbillede (afsnit 5.6.6). I dette tilfælde er der nok snarere tale om, at *min* forståelse af, hvad der foregår i samspillet, ligger tæt op af musikterapeuternes, da vi har samme faglige baggrund, har arbejdet med samme målgruppe og i øvrigt har samme køn og nogenlunde samme alder.

Deltagerperspektivet (deltager-tjekket) som valideringsmetode har dog et langt større problem indbygget i sig, *idet jeg ofte kendte materialet bedre end musikterapeuterne*, hvilket må være meget typisk, når en forsker præsenterer sine analyser for deltagerne. Som jeg pointerer i afsnit 5.6.6 har jeg ikke set dette etiske og epistemologiske aspekt berørt noget sted i metodelitteraturen, selvom det selvkært må være svært for deltageren at 'modstå' en forskers ekspertviden efter langvarige analyser af et udsnit af 'virkeligheden', som deltageren selv forlængst har forladt. Nu er musikterapeuterne jo nogle forholdsvis 'robuste' deltagere, og i de konkrete samtaler var der desuden meget hjælp at hente i det fælles gennemsyn af videooptagelserne, fordi det fastholdt deltagerperspektivets fokus på det konkrete samspil og tydeligvis *fik terapeuterne til at fastholde/præciserer deres synspunkter*.

12.3.5 Mønster-generalisering og figur/grund-perspektivet

Ifølge Alvesson og Sköldberg (1994) udgør korrespondens, anvendelighed og mening forskellige aspekter af 'sandheden', hvorfor total undgåelse af et af felterne er ugunstig for forskningsprocessen (afsnit 1.3.3). I denne afhandling udgør det primære fokus *mening gennem anvendelse*, men mønster-generaliseringen er en kvalitativ måde at inddrage korrespondens-spørgsmålet på, da gentagne ens interaktioner mellem barn og musikterapeut jo tyder på, at der faktisk ér tale om interaktioner og ikke tilfældige parallelle hændelser. Omvendt skal man naturligvis være varsom med at opfatte kvantitet som *et kriterium* i kvalitativ forskning, jævnfør Bruscia (1998a), afsnit 5.6.3.

I del II foregår mønster-generaliseringen 'på tværs' af de forskellige terapiforløb i datamaterialet samt 'på tværs' af musikterapilitteraturen, hvilket tydeliggør interaktions-temaer som et alment klinisk fænomen. Da jeg startede forskningen, havde jeg bestemt ikke regnet med at finde et så generelt mønster i materialet. Som beskrevet i afsnit 6.5.1.1 var der tale om en klinisk egenerfaring, der (implicit) blev aktiveret under videooptagelserne og siden gjort gradvist mere eksplicit gennem arbejdet med materialet. Således kunne en adskilt musikterapeut- og forskerrolle 'frigøre' mit blik fra det sædvanlige terapeutperspektiv og i stedet generere viden gennem sammenstillingen af forløb med forskellige børn og musikterapeuter, inklusiv forløb fra musikterapilitteraturen.

I del III foregår mønster-generaliseringen 'på tværs' af det temporale forløb indenfor den enkelte sekvens. I denne proces forlades nogle af de tolkninger, der angives i den horisontale analyse, til fordel for de, der indgår i et vertikalt mønster. Faren er, at de 'afvigende' tolkninger ikke levnes den omtale, de fortjener, så mønster-generaliseringen kommer til at 'ensrette' det samlede billede. Omvendt er fordelene ved at fokusere på gentagne interaktioner i denne sammenhæng, *at de sandsynliggør børnenes mulige forventninger* til musikken, handlingsaspektet og/eller terapeuten.

Forventningsaspektet kan belyses ud fra kulturanalysens fokus på figur-grund, idet forventninger danner en grund, hvorpå en afvigelse eller figur kan opfattes (afsnit 5.5.2). På det musikalske felt udgør motivanalyserne endvidere en figur-grund analyse, der kan påvise variationer i barnets og musikterapeutens musikalske materiale (jævnfør punkt 1). Umiddelbart fungerede analysen bedst i forhold til Eigil, hvis udtryk netop er knyttet til motiv-varianter, mens den viste sin begrænsning i forhold til Karsten, fordi hans 'variationer' fortrinsvis består af temposkift. Omvendt kunne Karstens motivvariationer (figur) anskueliggøres ud fra sammenligningen med det normale a-motiv (grund) trods deres amorfe karakter, og i trampolinsekvensen tydeliggjorde motivanalysen sammenhængen mellem Mikael's initiativer og c-motivet i det melodiske forløb.

Fra et observationssynspunkt udgør de mange gentagne handlinger den grund, hvorpå afvigelser (figur) kan aflæses. Grunden/konteksten kan forstås som interaktions-temaet, dets motiver, de mindre interaktionsmønstre eller ordningssystemer samt interaktions-historien mellem barn og musikterapeut. Hele dette net af kontekst er rammesættende for fortolkningen - både for deltagerne selv og for de(n), der observerer interaktionen. Her fremtræder der en meget klar forbindelse mellem musikterapeutisk praksis med disse børn og kvalitativ observationsforskning, idet grunden til, at interaktions-temaerne som 'grund' er så relativt nemme at observere, er, *at deres enkelhed og gennemskuelighed også er*

nødvendig for barnet og musikterapeuten (afsnit 7.8.3)

12.4 Diskussion af resultater

I dette afsnit diskuteres resultaterne af forskningen i forhold til musikterapilitteraturen, præsenteret i kapitel 4. Først sammenholdes *interaktions-temaerne* i korte træk med den kvalitative musikterapeutiske case-litteratur, og dernæst sammenholdes resultaterne af *mikroanalyserne* med den kvantitative musikterapiforskning suppleret af case-litteraturen. Diskussionen perspektiveres af enkelte resultater fra henholdsvis spædbarns- og autismeforskningen og afsluttes med en pointering af det interaktionelle aspekt ved musikterapeutiske samspil.

12.4.1 Interaktions-temaerne sammenholdt med den kvalitative musikterapilitteratur

Af den kvalitative musikterapeutiske case-litteratur fremgår det, at klinikere ofte fokuserer på tilbagevendende samspilsformer som væsentlige i forløb med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme (afsnit 4.5.4). I det lys er der påfaldende få klinikere, som levner disse samspilsformer større opmærksomhed som et generelt fænomen i musikterapi, hvilket blandt andet kan hænge sammen med den manglende inddragelse af andres case-beskrivelser af tilsvarende samspilsformer, jævnfør afsnit 7.3.

Med interaktions-tema-begrebet får dette kliniske fænomen et navn, ekspliciteret ved de fire karakteristika. Den tværgående analyse af det kliniske materiale og terapeuternes kommentarer viser, at der ikke blot er tale om en gentagen musikalsk grundfigur, eventuelt suppleret af en gentagen bevægelse (punkt 1), men om en opbygning af en fælles interaktions-historie mellem barn og musikterapeut (punkt 2), der er af stor betydning for begges mulighed for at deltage og forstå samspillet og den andens handlinger som meningsfulde (punkt A og B).

Med påpegningen af 'Spielform' som et generelt fænomen i musikterapi med børn med autisme udgør Karin Schumacher en væsentlig undtagelse fra resten af musikterapilitteraturen, skønt hun dog heller ikke inddrager andres case-materiale endsige præciserer begrebet i punktform (afsnit 7.2.2). Sammenholdt med mit interaktions-tema-begreb er Schumachers 'Spielform'-begreb mere vidtfavnende, idet det inkluderer samspilsformer uden musikalske grundfigurer (punkt 1). Hun pointerer 'Spielformens' betydning for, at terapeuten kan opfatte barnets udtryk, men kommenterer ikke, at den også kunne tænkes at gøre det nemmere for barnet at opfatte terapeutens udtryk (punkt B). Hvor Schumacher henviser til Sterns selvteori, vægter jeg således et kommunikationsteoretisk perspektiv med en fælles forståelsesramme som forudsætning for et meningsfuldt samspil. Begge understreger vi betydningen af at tage udgangspunkt i noget, barnet viser interesse for, fordi der herved sikres en vedvarende motivation, der gør det muligt at vende tilbage til samspilsformen fra session til session. Schumacher vægter således også det historiske aspekt (punkt 2 og A), idet hun pointerer betydningen af, at den gentagne 'Spielform' gradvist skaber en erindring i barnet, der viser sig som forventninger til samspillet [Schumacher, 1994 #166; Schumacher, 1999 #574].

Ud over Schumacher fremhæver også Benenzon (i Pedersen 1992) og Bunt (1994) det historiske aspekt i arbejdet med børn med betydelige funktionsnedsættelser, og herunder børn med autisme (afsnit 7.5.4). Både Schumacher og Bunt påviser dette aspekt med case-vignetter, der viser *enkelstående situationer*, hvor barnet viser tegn på forventning som følge af sin samspilserfaring med terapeuten.

I de optagne musikterapeuters beskrivelser af de fire interaktions-temaers udvikling og funktion (del II) ses en lignende pointering af forventningsaspektet, tydeligst i Helgas^T understregning af, at der med udviklingen af 1-til-1-dialogen for første gang var noget, *hun kunne regne med* - ligesom Karsten tydeligvis *regnede med hendes reaktion*, da han begyndte at tage initiativ til dette første interaktions-tema mellem dem (afsnit 6.3.1).

Modsat disse forholdsvis eksplicite og enkeltstående tegn på forventninger påviser mikroanalyserne (del III) *en række* interaktionsmønstre eller ordningssystemer mellem hvert barn og musikterapeut. Disse har ofte en del *implicitte træk* - navnlig på det nonverbale felt - og indgår derfor ikke i den normale musikterapeutiske case-litteratur's fortælling. Ordningssystemerne ekspliciterer det historiske perspektiv som *påviselige forventningsstrukturer i samspillet*, idet de viser, hvad barn og musikterapeut må have erfaret, for at gøre som de gør - en erfaring, der måske først viser sig, hvis den anden part varierer sit udtryk eller gør noget uventet. Hos børnene ses der tegn på forventninger i forhold til musikken, samspillet og eventuelt til det intersubjektive plan afhængig af graden af autisme. Forventningsstrukturerne fremgår naturligvis også af terapeuternes handlinger og reaktioner, men her kan deltagerperspektiverne yderligere tilføje, at navnlig dele af den nonverbale ('visuelle') del af interaktionen foregår implicit, ligesom terapeuterne ofte ikke er klar over eksistensen af interaktions-*mønstrene* som sådan. For eksempel er Kirsten^T klar over, at hun nikker og smiler til Mikael, mens hun ikke kender til hilse-mønstret, endside at det bliver initieret af Mikael i forbindelse med c-motiverne (afsnit 10.2.1).

Min pointering af, at *meningsfuldhed skabes gennem forventninger skabt fra session til session*, har sit udspring i den pragmatiske forståelse af meningsdannelse som knyttet til den fælles 'lokale' samspilsramme (afsnit 2.5.3 og 5.2.1.1). Ifølge Smalls (1998) pragmatiske tilgang til meningsaspektet ved 'at musikke', er det således alene ved at iagttage, hvad mennesker gør, når de tager del i en musik-handling, at det er muligt at finde ud af musikkens funktion (afsnit 1.3.2). Tilsvarende pointerer autismeforskerne Epstein et al. (1985), at den samme tilsyneladende rigide handling både kan fungere som stereotypi og som socialt forsøg på interaktion (afsnit 4.5.1), hvilket igen pointerer et fokus på handlingens pragmatiske mening fremfor dens semantiske betydning.

Den pragmatiske indfaldsvinkel medfører automatisk en inddragelse af bevægelse, gestik, mimik osv. som del af musikhandlingen. Modsat dele af den musikterapeutiske case-litteratur, der har tendens til udelukkende at beskrive det, der foregår på det musikalske plan (afsnit 7.3), så viser analyserne af det kliniske materiale, at denne adskillelse ikke giver mening i forhold til at forstå det *interaktionelle felt* med denne klientgruppe.

Isoleret set er Karstens c-motiver for eksempel noget mere velformede end hans amorfe a"-motiver, men ser man på interaktionssammenhængen, indgår c-motiverne i situationer, hvor han afskærer Helga^T fra samspillet (lægger sig ned over trommen), mens han i slutningen af episoden med a"-motivet laver en gestisk tur-givning til Helga^T og derved 'inviterer' hende ind i samspillet (se afsnit 9.3.1.1). I trampolinsekvensen med Mikael ville en udeladelse af bevægelsesaspektet, gestik, smil og blik kun vise en dreng, som siger "To" som svar på terapeutens kaldemotiver, mens der reelt er tale om en dreng, der initierer kontakt i en række små hilse-episoder, forstærker sit "To" rent gestisk med som-om afsæt (afsnit 10.3.2.2.1), reagerer timet på Kirstens^T udtryk (afsnit 10.3.2.2.2) og i al fald et sted i den analyserede sekvens afstemmer sin hoppen efter hendes spil (10.3.1.3).

Modsat disse to sekvenser kan det give en vis mening at analysere det musikalske udtryk isoleret i sekvensen med Eigil og Lone^T. Men så snart analysen angår *det interaktionelle felt*, det vil sige terapiens virkefelt, opfatter jeg det som meningsløst at adskille musikken fra 'the musicking' - og for *Eigil selv* er meningsaspektet jo fuldstændig knyttet til bevægelsesaspektet, jævnfør hans begejstring for at hoppe og synge samtidigt (afsnit 11.3.1.1).

12.4.2 Mikroanalyserne sammenholdt med den kvantitative musikterapiforskning

Den kvantitative musikterapiforskning har samlet set fundet, at børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme, som resultat af musikterapi navnlig viser øget koncentration, visuel opmærksomhed, respons og initiativ, tur-tagning, (affektivitet) samt brug af stemmen, kombineret med færre stereotypier og mindre afbrydende eller undvigende adfærd (afsnit 4.4.2.1).

Med mit data-design kan jeg ikke påvise ændringer som følge af musikterapien, skønt musikterapeuternes beskrivelse af interaktions-temaernes udvikling og funktion fremviser nogle af de samme ændringer hos børnene. Derimod kan resultaterne af de kvalitative mikroanalyser tilføre faget en pragmatisk-interaktionel indfaldsvinkel til at forstå nogle af disse ændringer og sætte dem i et udviklingspsykologisk perspektiv.

12.4.2.1 Koncentration, visuel opmærksomhed, initiativ og respons

Musikterapiforskningens påvisning af *øget koncentration* om spillet samt *færre afbrydelser* i slutningen sammenholdt med starten af et musikterapiforløb er en tendens, der går igen i flere af musikterapeuternes beretninger (del II). Således var starten af forløbene med henholdsvis Eigil, Susanne og Mathias (de to perspektiverende eksempler afsnit 6.4.1-2) præget af rastløshed og afbrydelser, der gradvist mindskedes, efterhånden som *barn og musikterapeut udviklede nogle gentagne samspilsformer*. I forløbet med Karsten ses en udvikling fra enkeltstående korte 'samspils-øer' i et kaos af lyd frem til interaktions-temaet på optagelsestidspunktet, hvor 'samspils-øerne' har bredt sig til en sekvens på 5 minutter jævnlige afbrudt af Karsten men efterfulgt af hans genstart. 'Færre afbrydelser' må her forstås relativt, da det jo kræver et samspil overhovedet, før der er noget at afbryde!

Påvisningen af øget koncentration er interessant i lyset af autisdeforskningen, fordi denne har vist, at børn (og voksne) med autisme generelt set er opmærksomme på musik (afsnit 4.2.2), samt at børnene

er mere tilbøjelige til at imitere brug af legetøj, hvis det afstedkommer en sjov visuel eller auditiv effekt (afsnit 3.4.1). Da musikinstrumenter typisk har disse 'effekter' (afsnit 4.2.3), har autismeforskningen dermed indirekte påvist nogle gode grunde til, at musikterapi ofte appellerer til børn (og voksne) med autisme. Ved hjælp af musikterapeuten kan interessen så gradvist kanaliseres over i en vis rettedhed mod omverdenen (samspillet, terapeuten), hvilket tydeligvis er sket i forløbet med Karsten.

Påvisningen af øget *visuel opmærksomhed, initiativ og respons* som følge af musikterapi kan, ligesom den øgede koncentration, sammenholdes med, at samspillet gradvist bliver mere genkendeligt og dermed meningsfuldt for barnet, som formodentlig derfor også ser/reagerer mere på den voksne.

Mit design kan ikke påvise kvantitative ændringer i visuel opmærksomhed, og på optagelsestidspunktet er det alene Karsten, som ser forholdsvis lidt (og ofte skævende) på musikterapeuten. Omvendt kan mikroanalysen med Karsten og Helga^T påvise *en kvalitativ interaktionel sammenhæng* mellem det, der sker i interaktionsforløbet, og Karstens blik i retning af Helga^T/hendes hænder. Således ser Karsten i retning af Helga^T som følge af hendes imitation (visuel som auditiv) eller ændringer i lyd (sang, spil), men der kan også påvises sammenhænge, hvor han (sandsynligvis) ser på hende i mere eller mindre implicit forventning om hendes reaktion. Ud fra en pragmatisk indfaldsvinkel viser dette, at samspillet har givet Karsten en grund til at tjekke Helgas^T handlinger.

Der er en væsentlig *interaktionel pointe* i dette samspil, idet Karstens blik næsten hver gang får Helga^T til at reagere (ofte med imitation), hvilket på sin side i flere tilfælde vækker Karstens opmærksomhed yderligere, eventuelt med synlig begejstring (afsnit 9.3.1.4). Det vil sige, at i de situationer, hvor Helga^T (mere eller mindre implicit) forud har modtaget visuelle cues fra Karsten, fungerer hendes 'teknikker', fordi de tager udgangspunkt i Karstens udtryk. Derfor kommer hun til at gøre de rigtige i forhold til situationen, hvilket betyder, at Karsten 'kan følge med', bliver begejstret osv., hvilket man kan formode, tilskynder ham til at se endnu mere på Helga^T.

For en udenforstående er nogle af Karstens initiativer og reaktioner yderst svære at få øje på, men Helga^T reagerer sikkert i situationerne på grund af hendes interaktions-historie med ham. Pointen er, at det netop er dén, der giver hende muligheden for at opfange de sociale tiltag og reaktioner, Karsten faktisk viser. Dette understreger med al tydelighed, at den voksnes chance for at opfatte barnets handlinger, og derved kunne reagere spontant (timet), dynamisk og affektivt på dem, hænger nøje sammen med muligheden for at kunne forstå dem ud fra en velkendt kontekst.

12.4.2.2 Imitation

Den musikterapeutiske case-litteratur omfatter en del beskrivelser af anvendelse af imitation til at vække barnets interesse, efterfulgt af barnets begyndende imitation af terapeuten (afsnit 4.3). I den sammenhæng har Bunt (1994) kvantitativt kunnet påvise øget imitation hos børn med betydelige funktionsnedsættelser, heraf nogle med svære autistiske træk, som følge af musikterapi (afsnit 4.4.2). Igen kan autismeforskningen tilføje, at imitation har vist sig at være den sikreste måde at øge social respons

hos de svageste børn med autisme, samt at tendensen til at barnet selv begynder at imitere øges, hvis den voksne tager udgangspunkt i barnets eget adfærdsrepertoire (afsnit 3.4.1). I den udvalgte sekvens reagerer Karsten netop socialt, når Helga^T imiterer ham, ligesom hans eneste imitation af Helga^T kan henføres til en bevægelse, han kender i forvejen (afsnit 9.3.1.5).

Ud over at musikerapeuter typisk tager udgangspunkt i barnets eget udtryksrepertoire, foregår imitationerne både visuelt og auditivt i musikterapi, hvilket giver en række muligheder for at indføre små variationer i udtrykket. Dette er beskrevet på et forholdsvis overordnet plan i de kvalitative case-beskrivelser (afsnit 4.5.1), men er her påvist direkte i det empiriske materiale, synliggjort i transskriptionerne. Således viser tur-analysen af Lones^T imitative svar på Eigils udsagn, at *en forstærkning eller variation af hans udtryk er reglen snarere end undtagelsen* (afsnit 11.3.1.5). Variationerne er små men uhyre effektfulde og skaber et levende samspil, der i dette tilfælde også har et humoristisk præg på grund af Eigils evne til at fange Lones^T hensigt med 'overraskelserne'.

Imitationsforskningen påpeger betydningen af, at der (løbende) sker et rolleskift mellem 'imitator' og 'initiator', hvilket de svageste børn med autisme sjældent formår (afsnit 3.4.3). Udvides dette til mere generelt at omfatte, hvem der følger hvem i de analyserede samspil, tegner der sig et klart diagnostisk-betinget billede. Således er det *næsten udelukkende Helga^T*, som imiterer/følger Karsten (selvom det modsatte altså forekommer), mens interaktionskæderne i samspillet mellem Mikael og Kirsten^T er langt *mere gensidige* med skift mellem, hvem der følger hvem (afsnit 10.4). Desuden kan Kirsten^T bruge sine imitationer af Mikael's udtryk til at formidle en hensigt i form af understregning af tur-givning eller signalering af, at hun fortsætter med at spille (afsnit 10.3.1.5). Sammenholdt med Mikael formår Eigil langt bedre *at indgå i begge roller* i tur-samspillet. Ganske vist imiterer han ikke Lone^T i det udvalgte udsnit (hvilket han gør senere i sekvensen), men alle hans (sprog-)lyde kan betegnes som forsinkede imitationer fra tidligere samspil med hende, jævnfør hans evne til at udvikle en idé, variere den og forlade den igen til senere (afsnit 11.3.1.2).

12.4.2.3 Tur-tagning og timing

Den kvantitative musikterapiforskning har påvist øget deltagelse i samspil med *tur-tagning* som følge af musikterapi. I en enkelt del-analyse af et samspil med en dreng med autisme påviste Plahl (2000) endvidere, at den kommunikative kvalitet af hans blikadfærd øgedes, idet han så hen på terapeuten i forbindelse med slutningen af sin tur (tur-givning). Plahl er den eneste musikerapeut, jeg har set inddrage *tur-organisering* i sin analyse, resten taler således blot om tur-tagning (tur-samspil) som sådan, hvilket jo kan være alt fra Karsten og Helgas^T simple 1-til-1 dialog i starten af forløbet, til Eigil og Lones^T additive kædeform, varieret såvel musikalsk som affektivt.

I modsætning hertil afslører mikroanalyserne en række *kvalitative tur-organiserende cues*. Hos Karsten er der tale om enkeltstående begivenheder, som at han for eksempel stopper og venter med at spille, til Helga^T er færdig med at tælle og siden laver en gestisk tur-givning til hende (afsnit 9.3.2.2.1). Hos Mikael er tale om gentagne sociale reaktioner på Kirstens^T tur-cues, samt eksempler på tur-reparationer efter sammenfald mellem hans og Kirstens^T udsagn (afsnit 10.3.2.2.1). Hos Eigil er der tale om klare

tur-afslutninger, eventuelt kombineret med et tur-givende blik i retning af Lone^T, ligesom han reagerer socialt på hendes tur-overlapninger og efterfølgende genstarter dialogen med deres a-motiv. Desuden betyder Eigils veludviklede musikalske periodefornemmelse, at han automatisk venter til det følgende 3. taktslag, hvis Lone^T forlænger sit udsagn og derved udfylder pausen for tur-givningen (afsnit 11.3.2.2.1).

Timing er et væsentligt aspekt i denne sammenhæng, idet børn med betydelige funktionsnedsættelser og herunder børn med autisme, ofte har problemer med (inter-)timing (afsnit 3.3.1.1 og 3.4.3). Specielt har Wimpory et al. (1995) påvist, at musikterapeutisk akkompagnement til leg mellem børn med autisme og vigtige omsorgsgivere i barnets liv fremmer format-dannelse mellem dem, navnlig ved at *dramatisere legen og kompensere for børnenes dårlige sans for timing* (afsnit 4.5.4).

Mit datadesign levner ikke mulighed for at påvise, om Karstens timing er endnu dårligere uden musik (afsnit 9.3.1.2), eller om Mikael's timing er lige så god udenfor musikterapien/interaktions-temaet (afsnit 10.3.2.2.2). Derimod gør det sammenredigerede billede af begge parter det muligt *at påvise eksistensen af inter-timing* mellem barn og musikterapeut (Mikael-Kirsten^T og Eigil-Lone^T), mellem *flere modaliteter* (f.eks. musik og bevægelse) og af et vist *affektivt præg* (begejstring, smilespiraler osv.). Ud over inter-timing er der eksempler på, at Helga^T reagerer prompte, det vil sige timet, i forhold til Karstens cues og for eksempel imiterer hans ansigtsudtryk synkront. At den voksne kan reagere timet på barnets udtryk, er en vigtig pointe i forhold til børn, der er svære at 'læse', og som derfor typisk vil få 'flade' eller forsinkede reaktioner fra andre.

Med hensyn til timing er det endvidere vigtigt at fremhæve, at hoppebevægelsen hos Mikael og Eigil (og Susanne og Mathias) giver børnene og derved samspillet en (forholdsvis) konstant puls, hvilket er en pointe, jeg ikke har set nævnt i musikterapilitteraturen, skønt arousalaspektet ved fysisk-rytmiske bevægelser kommenteres (afsnit 7.4.1). Ud over 'årvågenhed' hos børnene *sikrer hoppebevægelsen således samspillet en grundpuls*, der fortsætter, selvom barnet et øjeblik er uopmærksom på samspillet (afsnit 7.7.2). Dette muliggør en lille pause i interaktionen, inden et nyt 'møde' bygges op.

12.4.2.4 Affektivitet

Af flere af de musikterapeutiske forskningsundersøgelser fremgår det (gennem kvalitative interviews og rating-scales eller via case-vignetter), at børnene opleves som *mere affektivt udtryksfulde* og dermed *nemmere at 'læse'* for omgivelserne (forældre, lærere, pædagoger og musikterapeuter) som følge af musikterapien (afsnit 4.4.2.1). Denne pointe er yderst væsentlig for den interaktive kvalitet, da børn med betydelige funktionsnedsættelser med eller uden autisme, typisk giver mindre eller afvigende affektiv feedback (afsnit 3.4.2), hvilket gør det svært for den voksne *at reagere og afstemme sig relevant i forhold til barnet*. Specielt har Müller og Warwick (1993) påvist, at mindre krævende adfærd hos mødre automatisk afstedkom mindre undvigende adfærd hos de autistiske børn, samt at netop musikterapien hjalp mødre til at få øje på positive træk i børnenes adfærd, hvilket samlet set gjorde mor-barn samspillet mere legende (afsnit 4.4.2).

Resultatet af Müller og Warwicks forskning viser, at resultaterne af de andre undersøgelser både kan skyldes, at barnet er blevet mere udtryksfuldt som følge af musikterapien, og at de voksne er blevet mere opmærksomme på de nonverbale cues, barnet trods alt kommunikerer. Med udgangspunkt i mine erfaringer fra mikroanalyser og deltagerperspektiv formoder jeg, at der er tale om en kombination. Genkendelige samspilsformer gør børnene nemmere at 'læse' (punkt B), men samtidig viser såvel spædbarns- som autismeforskningen, at den svage part af interaktionen typisk er mere aktivt kommunikerende end umiddelbart formodet (afsnit 3.5.1).

I forhold til Karsten, som absolut er den sværeste at 'læse' af alle børnene, fremgår det af mikroanalysen, at selvom hans ansigt ikke viser den affektive feedback, man normalt forventer, så udtrykker hans spillegestik og kropsholdning en forholdsvis tydelig vitalitet (afsnit 9.3.2.2.2). Man kan altså forestille sig, at et barn, der som Karsten kun sjældent giver 'ansigts-feedback', i stedet giver udtryk for en vitalitet gennem musikken, instrumenterne og spillehandlingen, hvilket gør det muligt for musikterapeuten (og andre) at opfatte og afstemme sig det. Og som analysen viser, på en måde, så Karsten ser ud til at opdage Helgas^T imitation/afstemthed.

Om musikterapi har en speciel evne til at 'vitalisere' disse børns udtryk er et åbent spørgsmål, men både hos Mikael og Eigil ses en 'vitalisering' af deres udtryk i form af begejstrede hop, smil og opmærksomhed, hvilket har en synligt smittende virkning på terapeuterne. Indenfor den vante ramme er Mikael således meget affektiv udtryksfuld, jævnfør smile-spiralerne imellem dem, mens han omvendt viser tegn på usikkerhed, når Kirsten^T bevæger sig udenfor de vante rammer. Ikke alene er Mikael's udtryk 'læseligt' som sådan, men grundet de velkendte rammer er det nemt for Kirsten^T at regne ud, hvad der forårsager hvad, hvilket hun så *løbende kan forholde sig* til såvel musikalsk som gestisk/mimisk.

12.4.2.5 Verbalisering, sang og/eller brug af stemmen

Den påviste *øgede verbalisering, sang og/eller brug af stemmen* som følge af musikterapi (afsnit 4.4.2) hænger naturligt sammen med den øgede opmærksomhed, respons, initiativ, tur-tagning osv. Såvel i Ih/ae-sekvensen med Mette som i hoppeboldsekvensen med Eigil og det senere interaktions-tema med Susanne udvikles det musikalske samspil således som tur-tagning med brug af stemmen (afsnit 7.7.2). Desuden reagerer Mikael jo på Kirstens^T kaldemotiver med et "To", og endelig 'jodler' Karsten, når han begejstret spiller, alt hvad han kan, på trommen. Således rummer de fleste fundne interaktions-temaer stemmelyde, vokale motiver og prosodi, der har udviklet sig siden forløbets start.

Som påpeget i afsnit 7.4.3 kan disse stemmelyde sammenholdes med de forskellige former for spontan-sang, Bjørkvold (1990, 1992) har beskrevet i normaludviklingen. Hvor de optræder spontant hos almindelige børn, kræver det dog ofte længere tids musikterapeutisk arbejde, før de dukker op hos børn med betydelige funktionsnedsættelser, og endnu længere tid - hvis overhovedet - hos børn med typisk autisme.

Bjørkvold tegner en udviklingslinie fra amorfe stemmelyde, til små motiviske 'sangformularer' med et vist musik-semantisk indhold (afsnit 7.4.3). I flere af forløbene øjnes denne udvikling *med en styring*

fra musikterapeutens side. I starten af forløbet med Eigil afbryder Lone^T således helt bevidst hans amorf sang og introducerer i stedet tre-toners motivet (jævnfør afsnit 6.3.4). Tilsvarende lavede Nina^T tre- eller fem-toners motiver med Susanne, da hun sad med hende i trampolinen (afsnit 6.4.1). Og i forhold til Mettes Ih-lyde, var det Helga^T, der oprindeligt gentog Mettes halslyde og formede dem til egentlige prosodiske udtryk (afsnit 6.3.3).

I lyset af Bruners (1983) vægtning af udvikling af format-lege mellem forældre og spædbarn som forudsætning for begyndende symbolforståelse og sprogudvikling er det påfaldende, at både Eigil og Mette gradvist slipper interaktions-temaet *efterhånden som deres sangrepertoire øges*, og at Mathias, som har et fungerende sprog, ikke udviklede et egentlig interaktions-tema med Dorthe^T (afsnit 7.8.2).

Det kan altså tænkes, at interaktions-temaerne udgør en form for musikalske formater, der via det legende 'kommunikalske' samspil med bevægelse, lyd og efterhånden stemme og sang styrker overgangen til det intentionelt-formede (semantiske) udtryk - afhængig af barnets diagnose og dermed sproglige og intersubjektive udviklingspotentialer.

12.4.3 Det interaktionelle perspektiv på musikterapeutiske samspil

En 'ægte' interaktionel indfaldsvinkel til analyse af samspil fordrer, at der fokuseres på begge parter. Trods det selvfølgelig i dette udsagn, og trods hyppig pointering af det interaktionelle aspekt i musikterapilitteraturen og -forskningen, er der i praksis næsten altid tale om ensidige beskrivelser af barnets adfærd, jævnfør Aldridge et al.'s (1995) kritik af Nordoff og Robbins (1977) assessmentskalaer (afsnit 4.4.1).

Naturligvis er det vigtigt at kunne foretage vurderinger af barnet, men i analyser af socialt samspil er det interessante jo netop, hvad barnet kan sammen med en anden eller altså sammen med musikterapeuten. I det lys er Bunts (1994) sammenligning af effekten af henholdsvis musikterapi og leg med en velkendt voksen interessant, fordi han her undersøgte, om de målte forbedringer som følge af musikterapi alene skyldtes en øget voksenkontakt. Dette viste sig, ikke at være tilfældet, idet musikterapi var mere effektivt end leg til at fremme en række kommunikative evner hos børnene (afsnit 4.4.2).

Bunts undersøgelse fokuserede på børnene, men ud fra en interaktionel indfaldsvinkel kunne det have været interessant, om han også havde sammenlignet de voksnes andele i samspillet. Rent spekulativt kunne man således forestille sig, at det musikalske samspil ikke blot havde en positiv indvirkning på børnene, men også på musikterapeuten, sammenholdt med den virkning legen havde på den velkendte voksne (børnenes lærer). I den sammenhæng skal det ikke glemmes, *at musikterapeuter typisk anvender deres hobby, nemlig musikken, i det professionelle arbejde*, hvilket - ud over musikkens øvrige karakteristika - kan vise sig, at være en ret vigtig pointe i forhold til *kvaliteten* af musikterapeuters andel af samspillet.

Ud fra en interaktionel indfaldsvinkel er det således vigtigt at se på, hvad der kan gøre terapeuten til

en god medspiller for barnet, *idet en engageret voksen i sig selv virker fremmede for et barns kommunikative udvikling*. Denne pointe øjnes i autismedforskernes understregning af, at et legende samspil ikke blot er mest effektivt i forhold til at fremme spontane former for socialt samspil hos børn med autisme, men også sjovest for begge parter (afsnit 3.5.2). Müller og Warwick (1993) påviste netop, at mødrener ændrede holdning gennem det musikterapeutiske samspil med deres børn automatisk gjorde mor-barn samspillet mere legende og dermed positivt for begge parter.

Men for at kunne indgå i sådanne legende samspil har den voksne brug for en god samspilsramme, der gør det muligt at tolke barnets udtryk ind i en kommunikativ sammenhæng. Denne afhandling har således påpeget, hvor væsentlige de fælles opbyggede interaktions-temaer også er *for musikterapeuterne* i forhold til at indgå i et meningsfuldt samspil med børnene.

Hermed præsenteres en pragmatisk indfaldsvinkel til at forstå musikterapiens virkefelt, som et felt, hvor der kan opbygges en legende samspilsramme, indenfor hvilken den voksne kan møde barnet forholdsvis timet, dynamisk, eventuelt med humor, fordi musikhandlingen animerer terapeuten og desuden hjælper hende til at fastholde et timet dynamisk udtryk, trods forsinket, afvigende eller manglende feedback fra barnet, navnlig i starten af samspillet.

12.5 Perspektivering af forskningen

Resultaterne af denne forskning, og navnlig interaktions-tema-begrebet, rejser en række spørgsmål, der står ubesvarede tilbage.

Først og fremmest kunne det naturligvis være relevant at undersøge med hvilke klientgrupper, der typisk udvikles interaktions-temaer. Når der i musikterapilitteraturen er flest eksempler på interaktions-temaer fra forløb med børn med autisme (og en lille overvægt i det kliniske materiale), kan det hænge naturligt sammen med, at autismeområdet i musikterapilitteraturen dominerer på børneområdet, men også at udviklingen af interaktions-temaer tager længere tid og har en større betydning i disse forløb og derfor beskrives oftere, end i case-beskrivelser af musikterapi med socialt set bedre fungerende børn.

Umiddelbart vil jeg dog tro, at interaktions-tema-lignende samspil findes i improvisatorisk musikterapeutisk arbejde med mange forskellige klientgrupper (i sig selv er gruppen af børn med betydelige funktionsnedsættelser jo meget vidtfavnende). I forhold til min definition kan punkt 1 og 2 af de fire karakteristika umiddelbart generaliseres til mere sofistikerede musikalske temaer og variationer, mens *punkt A og B er knyttet specifikt til en målgruppe, hvor kontakt og kommunikation er i fokus på helt basale niveauer*. Allerede i samspillet mellem Eigil og Lone^T var opbygningen af et samspil, der gjorde det muligt overhovedet at 'læse' hinandens handlinger som sociale cues, ikke nær så påkrævet som i samspillet mellem Karsten og Helga^T. Skal interaktions-tema-begrebet derfor udvides eller ændres i forhold til andre klientgrupper, kræver det andre definitioner af 'interaktions-temaet' *funktion og betydning* i samspillet (eventuelt som punkt C og D osv.).

Dansk opsummering

'Kommunikalsk' samspil i musikterapi

Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme

Mål og indfaldsvinkel

I musikterapeutisk arbejde med børn med varige og betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme, er målet primært at udvikle børnenes evne til at indgå i sociale eller kommunikative samspil. Når der er tale om et barn med svære kommunikationsproblemer (som oftest også har problemer på det nonverbale område i form af manglende/afvigende imitation, tur-tagning, gestik osv.), er det første skridt overhovedet at vække barnets interesse eller lyst til at deltage i samspillet. Ofte fremgår denne motivation alene af barnets reaktioner på musikterapeutens udspil, men da reaktionerne kan forekomme både sporadiske, forsinkede og/eller modsætningsfyldte, besværliggør det terapeutens mulighed for at skabe et meningsfuldt samspil med barnet.

Denne afhandling afdækker dele af meningsaspektet i musikterapi med disse børn. Det primære forskningsspørgsmål angår, hvordan man kan forstå og beskrive samspillet som meningsfuldt, dels det konkrete samspil mellem barn og musikterapeut, dels mere overordnet i forhold til fagets virkefelt med disse børn.

Meningsaspektet belyses ud fra to indfaldsvinkler. Med *den pragmatiske tilgang* indkredses betingelserne for at barn og musikterapeut kan opfatte og forstå hinandens handlinger som kommunikative og/eller som socialt meningsfulde. Med denne indfaldsvinkel forstås de musikalske eller kommunikative handlinger ud fra deres funktion i den 'lokale' kontekst. Med *den udviklingsteoretiske tilgang* sættes de (fortrinsvis) præverbale samspilsformer i musikterapien ind i en udviklingspsykologisk ramme med mulighed for at stadfæste, beskrive og perspektivere sociale (og eventuelt intersubjektive) interaktionsformer i forhold til forskellige udviklingstrin.

Forskningsspørgsmålet besvares gennem en omfattende litteraturgennemgang af henholdsvis spædbarns-, autisme og musikterapiforskningen, efterfulgt af videoanalyser af seks samspilssekvenser med forskellige børn og musikterapeuter. Der er tale om en holistisk interaktionsanalyse med inddragelse af såvel det auditive (musik, stemme, lyd) som det visuelle felt (bevægelse, gestik, mimik, ansigtsudtryk).

Resultatet af litteraturgennemgangen (del I)

Beskrivelsen af den tidlige normaludvikling tager udgangspunkt i *spædbarnsforskningen*, der har beskrevet præverbale samspilsformer, ofte ved hjælp af musikalske termer (timing, rytme, stemmekonturer osv.), og sat dem ind i en udviklingsteoretisk ramme i forhold til barnets intersubjektive udvikling. Denne forskning sammenholdes med *autismeforskningen*, der har påvist en række

udviklingsmæssige afvigelser hos børn med autisme, primært indenfor det sociale og kommunikative område. Autismeforskningen perspektiverer den enorme sociale kapacitet, som normale spædbørn fremviser meget tidligt i udviklingen, og som børn med betydelige funktionsnedsættelser uden autistiske træk har i varierende grad. De to forskningsgrene viser således et spænd i social formåen, indenfor hvilket det er muligt at analysere samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser, med eller uden autisme.

Musikterapiforskningen har påvist, at de tidlige præverbale samspilsformer kan understøttes ved hjælp af musikterapeutisk samspil, men selvom børn i musikterapi på visse områder fungerer på et præverbalt stadie, er der jo sjældent tale om spædbørn. Derfor indfører forfatteren begrebet '*kommunikalsk samspil*' om samspilsformer i musikterapi, der har analoge træk med tidlige (præverbale) kommunikative samspilsformer men som modsvarer barnets kronologiske alder og i sagens natur er musikalske.

Ud over at fungere som udviklingsteoretisk analyseramme for det empiriske materiale præciserer litteraturgennemgangen det pragmatiske aspekt i forhold til børns social-kommunikative udvikling. Såvel indenfor den tidlige normaludvikling som i forhold til børn med autisme (uden funktionelt sprog) pointeres således opbygning af *enkle, forudsigelige men legende samspilsrammer* mellem barn og voksen, fordi der herved opbygges en række forventninger, der gør det muligt for barnet at forstå meningen med den voksnes handlinger. I samspil med børn, hvis udtryk er svære at opfatte, pointeres det '*historiske*' aspekt ekstra kraftigt, fordi en fælles opbygget samspilsramme giver den voksne en tolkningsramme, indenfor hvilken det er muligt at 'læse' barnets handlinger som meningsfulde. Det pragmatiske aspekt angår også parternes interesse og evne til at *få samspillet til at fungere*. På det nonverbale område sker dette typisk gennem mere eller mindre implicite cues, hvor parterne gennem blik, nik, smil, prosodi osv. viser interesse for den andens handlinger, reagerer på dem og medvirker til at samspillet fortsætter. Dette område er særdeles vigtigt for vurderingen af social gensidighed hos børn, der (endnu) ikke forstår det semantiske aspekt ved kommunikation.

Databehandling og analysemetode

Den empiriske del af afhandlingen tager afsæt i kvalitativ observationsforskning med udgangspunkt i videoanalyse. Datamaterialet består af udvalgte sekvenser fra fem musikterapeuters arbejde med i alt seks børn med betydelige funktionsnedsættelser, hvoraf de tre har en diagnose indenfor det autistiske spektrum. Sekvenserne er optaget med to kameraer, og optagelserne er efterfølgende sammenredigeret til ét billede med mulighed for analyse af såvel den auditive som den visuelle interaktion mellem barn og terapeut.

Der foretages dels sammenlignende analyser 'på tværs' af datamaterialet (del II) og dels mikroanalyser af tre udvalgte sekvenser (del III).

Analysen tager afsæt i en række kvalitative valideringsmetoder tilpasset den foreliggende analyse af musikterapeutiske (ikke-verbale) interaktioner. I den tværgående analyse sammenholdes fundne interaktionsmønstre på tværs af tid, sted og personer (*mønster-generalisering*) og perspektiveres af den

musikterapeutiske case-litteratur (*abduktion*), mens spædbarns- og autismeforskningen inddrages i forbindelse med tolkning af interaktionelle sammenhænge i mikroanalyserne. De dele af datamaterialet, der om ikke modsiger så dog perspektiverer de fundne mønstre, inddrages og diskuteres (*negativ case analyse*). Gennem interviews opnås musikterapeuternes respons og tilføjelser til såvel den tværgående analyse som mikroanalyserne (*member check*). Endelig baseres de tre mikroanalyser på detaljerede *transskriptioner* med de gestiske og mimiske handlinger placeret grafisk i forhold til noderne. Transskriptionerne tydeliggør den temporale sammenhæng mellem de sociale (gestiske og musikalske) cues parterne giver hinanden for at få interaktionskæden til at fortsætte. Materialet analyseres såvel *horisontalt* som *vertikalt*, og nedenunder transskriptionen indtegnes de fundne interaktionsmønstre, så det er muligt at se den enkelte interaktion i sin 'lokale' kontekst.

Resultatet af den tværgående analyse (del II)

Den tværgående analyse af det empiriske materiale påviser, at der i flere af terapiforløbene er udviklet en personlig samspilsform mellem barn og musikterapeut, der gentages og varieres fra session til session. Det musikalske materiale er i sig selv ret enkelt, men indenfor den musikalske ramme har samspillet en improvisatorisk karakter, såvel musikalsk som interaktionelt. Ofte er det barnet, der tager initiativ til samspilsformen, vel at mærke med tydelige tegn på forventning om musikterapeutens medvirken.

Forfatteren har valgt betegnelsen 'interaktions-tema' som fællesbetegnelse for dette kliniske fænomen i musikterapi med børn uden funktionelt sprog. Med *interaktion* præciseres det handlingsmæssige aspekt, mens *tema* skal forstås som området for denne samhandling. Der er ikke tale om temaer i musikvidenskabelig forstand, men om musikalske figurer og bevægelsesmæssige strukturer, der er vævet sammen i et tema for samhandling. Interaktions-temaer kan beskrives ved følgende fire karakteristika, opstillet ved hjælp af den tværgående analyse, interviews af musikterapeuterne angående interaktions-temaernes udvikling samt litteraturen indenfor spædbarns- og autismeområdet.

Hvad og hvordan:

1. Interaktions-temaet er bygget op omkring en bestemt musikalsk grundfigur (f.eks. et rytmisk motiv eller et break), der *gentages og varieres* afhængig af barnets evne til at opfange eller skabe et varieret udtryk. Til interaktions-temaet er der ofte knyttet en bestemt bevægelse, gestik eller mimik, der er lige så grundlæggende for samspillet, som den musikalske figur.
2. Interaktions-temaet er fremkommet gennem improvisation mellem barn og musikterapeut over en vis tidsperiode og er under stadig udvikling. Skønt strukturen i sig selv er enkel, er interaktions-temaet præget af samarbejdet mellem barnet og musikterapeuten og har derfor fået en personlig udformning. Således vidner interaktions-temaet om en *fælles (implicit) interaktions-historie*, de begge har sat deres præg på.

Betydning for samspillet:

- A: På grund af den fælles opbyggede interaktions-historie har såvel barn som musikerapeut nogle *forventninger* til samspillet. Det kan være på det handlingsmæssige, det musikalske og/eller det intersubjektive plan. Herved kan *afvigelser* fra det forventede opfattes af den anden part, hvilket betyder at det er muligt at opfatte humor, spændingsopbygning, overraskelse, drilleri, frustration, modvilje osv., afhængig af barnets intersubjektive udvikling.
- B: Grundlæggende gør interaktions-temaet det nemmere for barnet at handle socialt - vel at mærke på en måde, så musikerapeuten opfatter det. Derved kommer musikerapeutens reaktioner i højere grad til at matche barnets udspil, hvilket på sin side øger barnets muligheder for at forstå dem. Således skaber interaktions-temaet en fælles ramme om samspillet, der gør det lettere for begge parter at opfatte og forstå den andens handlinger som meningsfulde, hvilket fremmer de sociale eller affektive nonverbale cues, der får *interaktions-kæden til at fortsætte*.

Datamaterialet rummer fire veludviklede interaktions-temaer samt to perspektiverende eksempler, hvoraf navnlig det ene tyder på, at interaktions-temaernes udviklingsmæssige force ligger hos præverbale børn. Dette underbygges af, at to af de fire veludviklede interaktions-temaer gradvist afvikles (efter optagelsestidspunktet) i takt med, at de pågældende børn bliver interesserede i sange og deres fortællinger.

Interaktions-temaernes udviklingsmæssige potentiale kræver yderligere udforskning, men at der overordnet set er tale om et udbredt klinisk fænomen fremgår af, at den musikerapeutiske case-litteratur på børneområdet fremviser en række eksempler på samspilsformer, der kan betegnes som interaktions-temaer ud fra de opstillede fire karakteristika. Ved hjælp af litteraturen (abduktion) kan interaktions-temaer som klinisk fænomen i musikterapi således generaliseres på tværs af tid (40 år), sted (lande) og personer (børn med forskellig alder og diagnose, så som børn med betydelige funktionsnedsættelser, autisme, autistiske træk, samt børn med høre- eller synshandicaps, samt musikerapeuter med forskellig uddannelsesmæssig baggrund).

Resultatet af mikroanalyserne (del III)

Generelt kan målet med kvalitativ observationsforskning beskrives som en søgen efter de observeredes ordningssystemer eller praksisformer i forhold til, *hvad de må vide eller have erfaret (eventuelt implicit) for at gøre, som de gør*. Dette felt ligger tæt op ad de fire karakteristika, beskrevet ovenfor, fordi de indkredser den erfaring, som interaktions-temaerne giver såvel barn som terapeut. En erfaring, der ud fra et pragmatisk synspunkt gør det muligt for dem at 'læse' hinandens handlinger som meningsfulde i sammenhængen.

Konkret belyser mikroanalyserne dels interaktionsmønstre mellem barn og musikerapeut, der vidner om forventninger (jævnfør punkt A), og dels rækken af nonverbale musikalske og gestiske cues, der

sikrer den sociale interaktions fortsættelse (jævnfør punkt B).

I alt tre sekvenser af musikterapeutisk samspil analyseres på mikroniveau; en sekvens med en dreng med typisk autisme (9 år), en sekvens med en dreng med atypisk autisme (5 år) og en sekvens med en dreng uden autistiske træk (2½ år), alle tre børn har en generel til svær mental retardering.

Analysen af sekvensen med drengen med typisk autisme viser en række korte sociale interaktionskæder indenfor interaktions-temaets ramme, hvor drengen for eksempel laver en musikalsk-gestisk turgivning (invitation) til musikterapeuten eller ser på hende i forbindelse med forandringer i hendes musikalske udtryk. Uden gentagne gennemsyn af videooptagelserne er det svært for en udenforstående at få øje på disse cues, men på grund af sin interaktions-historie med drengen, opfanger musikterapeuten dem som socialt meningsfulde og reagerer prompte, hvilket på sin side i flere tilfælde vækker hans yderligere interesse eller begejstring.

Interaktions-historien har en lidt anden betydning i samspillet med drengen med atypisk autisme, fordi han reagerer langt mere socialt, timet og navnlig affektivt på musikterapeutens udtryk. Her kan musikterapeuten 'provokere' hans trang til (rigid) enshed en smule, fordi hun nøjagtigt ved, hvordan hun kan vende tilbage til det trygge velkendte med ham.

Den sidste analyse perspektiverer de to andre, fordi der her er tale om en dreng uden autistiske træk. Denne dreng indgår med et musikalsk (vokalt) varieret udtryk i interaktionen og reagerer på musikterapeutens musikalske jokes, hvilket han kun kan gøre på grund af musikalske forventninger, der (forventeligt) bliver snydt.

Som det fremgår, viser mikroanalyserne meget forskellige svar på, hvad barn og musikterapeut *må vide eller have erfaret for at gøre, som de gør*. Ved at inddrage henholdsvis spædbarns- og autismeforskningen i tolkningen af de konkrete interaktions-kæder, kan disse endvidere placeres i en udviklingsteoretisk ramme i forhold til det sociale eller intersubjektive område, hvilket tydeliggør musikterapiens virkefelt med disse børn. Samlet viser del I, II og III således forskellige vinkler at forstå og beskrive meningsfuldheden i musikterapeutiske samspil med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme.

English summary

'Commusical' interplay in music therapy

Qualitative video analyses of musical and gestural interaction with children with severe functional limitations, including children with autism.

Aim and approach

In music therapy for children with marked and severe functional limitations, including children with autism, the primary aim is to develop the child's ability to participate in social or communicative interplay. If the child has severe communication difficulties (and most often also problems with non-verbal communication such as lack of or deviant imitation, turn-taking and facial expression, etc.), the first step is to awaken the child's interest in interacting at all. Often the child's motivation can only be seen through his/her reactions to the music therapist's initiatives. Because these reactions can be sporadic, delayed or ambivalent, it can be difficult for the therapist to create meaningful interplay with the child.

This thesis explores some of the aspects of meaning in music therapy with these children. The primary research question regards how to understand and describe interplay as meaningful, both in the specific interaction between child and music therapist and in music therapy in general with this population.

The question of meaning is seen from two perspectives. From *the pragmatic perspective*, the conditions are identified, whereby the child and the music therapist can perceive and understand each other's actions as being communicative and/or socially meaningful. From this perspective, the musical or communicative actions are understood through their function in the 'local' context. In *the developmental theory perspective*, the (primarily) preverbal communication in music therapy is placed in the frame of developmental theory, so that social (and possibly intersubjective) interaction forms can be identified, described and put in perspective, in relation to various developmental stages.

The research question is answered through a thorough literature review of infant, autism and music therapy research, followed by video analyses of six sequences with different children and music therapists. The interactional analysis is holistic, including auditory (music, voice, sound) as well as visual (movement, gestures, facial expression) material.

Results of the literature review (part I)

The description of normal development is based on *infant research*, where preverbal interplay often is described through musical terms (timing, rhythm, voice contour, etc.) and placed in the context of the child's intersubjective development. This research is compared to the existing *autism research*, which has shown developmental deviation in children with autism, primarily in the social and communicative area. Autism research puts into perspective the enormous social capacity that normal infants show in a very early age, and that children with severe functional limitations and no autistic traits have in varying degrees. The two branches of research thus define a range of social competence,

within which it is possible to analyse interplay with children with severe functional limitations, with or without autism.

Music therapy research has shown that musical interplay can strengthen early preverbal communication forms. However, although children in music therapy may function on a preverbal level in certain areas, they are seldom infants. Therefore the author has introduced the term '*commusical*' interplay to describe forms of interaction in music therapy, that are analogue to early (preverbal) communication forms, but correspond to the child's chronological age and are inherently musical.

Aside from providing a theoretical frame for analysis of the empirical material, the literature review clarifies the pragmatic aspect of the child's social-communicative development. In early development stages of the normal child, as well as that of the child with autism (without language skills), the construction of *simple, predictable but playful frameworks for interplay* between child and adult is emphasised. The structure of these frameworks creates a series of expectations that make it possible for the child to understand the meaning of the adult's actions. In interplay with children who are difficult to 'read', the '*historical*' aspect is especially emphasised, because it gives the adult a framework for interpreting the child's actions as meaningful. The pragmatic aspect is also concerned with the partners' interest and ability to *make the interplay 'work'*. On the non-verbal level this happens through more or less implicit cues, where each partner shows interest for the other's actions with eye contact, nodding, smiles, prosody etc., reacts to them and helps to keep the interplay going. This area is especially important for the assessment of social mutuality in children who don't (yet) understand the semantic aspect of communication

Data analysis methods

The empirical part of the thesis has its source in qualitative observational research on the basis of video analysis. Data consists of selected sequences from five music therapist's work with a total of six children, all with severe functional limitations. Three of these children have a diagnosis within the autistic spectrum. The sequences are recorded with two cameras, and the recordings are subsequently edited, so that both appear in the same frame. This makes it possible to analyse auditory as well as visual aspects of the interaction between child and therapist.

Cross-comparative analyses (part II) of the data are undertaken, as well as microanalyses of three selected sequences (part III).

The analysis is based on several qualitative validation methods, adapted by the author to the specific analysis of music therapeutic (non-verbal) interactions. In the comparative analysis, interactional patterns found in the material are compared across time, place and persons (*pattern-generalisation*) and related to existing music therapy case literature (*abduction*). Infant and autism research is incorporated in the interpretation of interactional patterns in the microanalyses. Parts of the data material that do not completely concur with the found patterns are considered and discussed in relation to the findings (*negative case analysis*). The music therapists' responses and additions to the

comparative analyse, as well as to the microanalysis, are obtained through interviews (*member check*). Finally, in the three microanalyses there are *detailed transcriptions* where gestures and facial expressions are recorded graphically alongside the musical notation. The transcriptions make clear the temporal connection between the social cues (gestures and facial expressions) offered by each partner to keep the interplay going. The material is analysed *horizontally* as well as *vertically*. The interactional patterns found in the material are drawn under the transcription, so that it is possible to see each specific interaction in its 'local' context.

Results of the comparative analysis (part II)

The comparative analysis of the empirical material shows that in several cases, the child and therapist have developed their own personal form for interplay, that is repeated and varied from session to session. The musical material is in itself quite simple, but within the musical structure the interplay has an improvisational quality, musically as well as interactively. Often the child takes the initiative, at the same time obviously anticipating the music therapist's participation.

The author has chosen 'interaction theme' as a general term for this clinical phenomenon in music therapy for children without language skills. *Interaction* pertains to those aspects having to do with actions, while *theme* pertains to the area for these actions. The term 'theme' is not to be understood in the musicological sense, but rather as an interwoven structure of musical figures and movement, creating a theme for interaction. Through the comparative analysis, through interviews of music therapists concerning the development of interaction themes, and through infant research and autism literature, the author has found that the following four characteristics can be used to describe interaction themes:

What and how:

1. The interaction theme is built up around a specific core motive (for example a rhythmic motive or a break) that is *repeated and varied* depending on the child's ability to register or create varied expressions. Often a particular movement, gesture or facial expression is connected to the interaction theme, and often this is just as fundamental to the interplay as the musical motive.
2. The interaction theme arises out of joint improvisation between child and music therapist over a course of time and develops continuously. Although the structure in itself is simple, the interaction theme has its own personal form, created by the child and the music therapist in co-operation. In this way, the interaction theme affirms *a joint (implicit) interaction history* that bears the stamp of both partners.

Significance for the interplay:

- A. Because of their common interaction history, both the child and the music therapist have *expectations* regarding the interplay. These expectations can have to do with actions or music, or they can be on the intersubjective level. *Departure from the expected* can make it possible for the child to recognise humour, building of intensity, surprise, teasing, frustration, or aversion, depending on his/her intersubjective development.

- B. Essentially, the interaction theme makes it easier for the child to act socially, in way that the music therapist can understand. The music therapist's reactions will then match the child's initiatives more, which in turn increases the child's possibilities for understanding them. In this way, the interaction theme creates a common structure for the interplay between partners, that makes it easier for both to perceive and understand the other's actions as meaningful. This supports the social or affective non-verbal cues that *keep the chain of interaction going*.

The data material contains four well-developed interaction themes and two additional examples that further illustrate the concept. Particularly one of these additional examples implies that the interaction theme is most useful in the development of preverbal children. This is supported by the fact that two of the four well-developed interaction themes are gradually dissolved (after the time of recording), as the children become more interested in songs and narratives.

The developmental potential of interaction themes needs further investigation. However, it is clear that it is a common clinical phenomenon. Music therapy case literature on children shows a number of examples of types of interplay that can be defined as interaction themes according to the four above-mentioned characteristics. By reviewing the literature (abduction), interaction themes as clinical phenomena in music therapy can be generalised across time (40 years), place (countries) and persons (children of different ages and diagnoses, such as children with severe functional limitations, autism, autistic traits, and children with hearing or visual disabilities, as well as music therapists with different educational backgrounds).

Results of the microanalyses (part III)

Generally, the aim of qualitative observation research is to investigate the systems or practices of the person(s) being observed, as to *what they need to know or to have experienced (perhaps implicitly), in order to do as they are doing*. This is a similar domain to that of the four characteristics described above - they describe the child's, as well as therapist's, experience of interaction themes. Experiences that from a pragmatic point of view make it possible to 'read' each other's actions as meaningful in the context.

The microanalysis examines interactional patterns between the child and the music therapist, that show signs of expectation (see point A) and non-verbal musical and gestural cues, that assure the continuation of the social interaction (see point B).

Three sequences of music therapy interplay are analysed on the micro-level; a sequence with a boy with typical autism (9 years), a sequence with a boy with atypical autism (5 years) and a sequence with a boy without autistic traits (2½ years). All three children have general to severe mental retardation.

The analysis of the sequence with the boy with typical autism shows several short chains of social interaction within the frame of the interaction theme. For example, the boy makes a musical-gestural turn-giving (invitation) towards the music therapist or looks at her when there is a change in her musical expression. Without repeated viewing of the video recordings it is difficult for the uninvolved observer to see these cues, but because of her interaction history with the boy, the music therapist sees them as socially meaningful and reacts immediately. Several times this further sparks the child's interest and enthusiasm.

The interaction history has a different significance in the interplay with the boy with atypical autism, because he reacts much more socially, well timed and, most importantly, emotionally to the music therapist's expression. Here the music therapist can 'challenge' his need for (rigid) conformity a little, because she knows exactly when she can return to the well-known and secure with him.

The last analysis puts the two others into perspective, because it concerns a boy without autistic traits. This boy participates in the interaction with musically (vocal) varied expression, and reacts to the music therapist's musical jokes. This he can do because of musical expectations that the music therapist (expectedly) doesn't fulfil.

As it appears, the microanalyses give very different answers to the question of *what the child and the music therapist need to know or to have experienced, in order to do as they are doing*. By incorporating both infant and autism research into the interpretation of the specific chains of interaction, these can be placed in a developmental frame of reference in the area of social relation and intersubjectivity, further clarifying the work of music therapy with these children. Together, parts I, II and III show different perspectives from which to understand and describe meaning in music therapy interplay with children with severe functional limitations, including autism.

Litteratur

- Aasgaard, T. (2000). "A suspiciously cheerful lady. A study of a song's life in the paediatric oncology ward and beyond." *British Journal of Music Therapy*, 14(2), 70-82.
- Abeles, H. F., and Chung, J. W. (1996). "Responses to music." *Handbook of Music Psychology*, D. A. Hodges, ed., IMR-Press, San Antonio, pp.285-342.
- Adler, P. A., and Adler, P. (1994). "Observational techniques." *Handbook of Qualitative Research*, N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, eds., Sage Publications, London, pp.377-392.
- Adrien, J. L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C., and Sauvage, D. (1993). "Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(3), 617-626.
- Agrotou, A. (1988). "A case study: Lara." *Journal of British Music Therapy*, 2(1), 17-23.
- Agrotou, A. (1993). "Spontaneous ritualised play in music therapy." *Music Therapy in Health Education*, M. Heal and T. Wigram, eds., Jessica Kingsley Publishers, London, pp.175-192.
- Aigen, K. (1995). "Interpretational research." *Music Therapy Research. Quantitative and qualitative perspectives*, B. L. Wheeler, ed., Barcelona Publishers, Phoenixville, PA, pp.329-364.
- Aigen, K. (1996). "The role of values in qualitative music therapy research." *Qualitative Music Therapy Research. Beginning Dialogues*, M. Langenberg, K. Aigen, and J. Frommer, eds., Barcelona Publishers, Gilsum, pp.9-33.
- Aigen, K. (1998). *Paths of Development in Nordoff-Robbins Music Therapy*, Barcelona Publishers, Gilsum.
- Aigen, K. (1999). "Revisiting Edward: An exemplar of tacit knowledge." *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(1), 89-95.
- Aldridge, D. (1991). "Physiological change, communication, and the playing of improvised music: Some proposals for research." *The Arts in Psychotherapy*, 18, 59-64.
- Aldridge, D. (1996). *Music Therapy Research and Practice in Medicine. From Out of the Silence*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Aldridge, D., Gustorff, D., and Neugebauer, L. (1995). "A preliminary study of creative music therapy in the treatment of children with developmental delay." *The Arts in Psychotherapy*, 22(3), 189-205.
- Aldridge, G. (1998). *Die Entwicklung einer Melodie im Kontext improvisatorischer Musiktherapie. (Ph.D.)*, Aalborg Universitet, Humanistisk Fakultet, Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg.
- Alvesson, M., och Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*, Studentlitteratur, Lund.
- Alvin, J. (1978). *Music Therapy for the Autistic Child*, Oxford University Press, Oxford.
- Alvin, J. (1985). "Det ikke-kommunikerende barn." *Musik & Terapi*, 12(2), 27-41.
- Amir, D. (1992). *Awakening and Expanding the Self: Meaningful Moments in the Music Therapy Process as Experienced and Described by Music Therapists and Music Therapy Clients*,

Doctoral Dissertation, New York University.

- Ansdell, G. (1995). *Music for Life. Aspects of Creative Music Therapy with Adult Clients*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Ansdell, G. (2000). "Will the real Edward kindly stand up?" *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(1), 90-96.
- Ansdell, G. (2001). "Musicology: Misunderstood guest at the music therapy feast?" Music Therapy in Europe, D. Aldridge, G. De Franco, E. Ruud, and T. Wigram, eds., ISMEZ, Rom, pp.17-33.
- APA. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, APA, Washington, DC.
- Applebaum, E., Egel, A., Koegel, R., and Imhoff, B. (1979). "Measuring musical abilities of autistic children." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 279-285.
- Asperger, H. (1944/1996). "De "autistiske psykopater" i barnealderen." Hans Asperger & Leo Kanner. Oversættelse af originalartikler, Videnscenter for Autisme, København, s.21-92.
- Baron-Cohen, S. (1987). "Autism and symbolic play." *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1988). "Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?" *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402.
- Baron-Cohen, S. (1989a). "Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism." *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.
- Baron-Cohen, S. (1989b). "Joint-attention deficits in autism: Towards a cognitive analysis." *Development and Psychopathology*, 1, 185-189.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., and Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a "theory of mind" ?" *Cognition*, 21, 37-46.
- Bates, E. (1979). "Intentions, conventions, and symbols." *The Emergence of Symbols. Cognition and Communication in Infancy*, E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, and V. Volterra, eds., Academic Press, New York, pp.33-68.
- Bates, E., Camaioni, L., and Volterra, V. (1975). "The acquisition of performatives prior to speech." *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205-226.
- Bateson, G. (1987a). "Cybernetic explanation." *Steps to an Ecology of Mind*, G. Bateson, ed., Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, pp.405-416.
- Bateson, G. (1987b). "Redundancy and coding." *Steps to an Ecology of Mind*, G. Bateson, ed., Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, pp.417-431.
- Bateson, M. C. (1975). "Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction." *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263, 101-113.
- Bedrosian, J. L., Wanska, S. K., Sykes, K. M., Smith, A. J., and Dalton, B. M. (1988). "Conversational turn-taking violations in mother-child interaction." *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 81-86.
- Beebe, B., Feldstein, S., Jaffe, J., Mays, K., and Alson, D. (1985). "Interpersonal timing: The application of an adult dialogue model to mother-infant vocal and kinesic interactions." *Social Perception in Infants*, T. Field and N. Fox, eds., N.J.:Ablex, Norwood, pp.217-247.
- Beller, E. K. (1999). *Udviklingsbeskrivelse af småbørn - et pædagogisk hjælpemiddel*, Weltzer,

- Hans og Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Benenzon, R. O. (1982). *Music Therapy in Child Psychosis*, Charles C. Thomas publisher, Springfield.
- Bergstrøm-Nielsen, C. (1999a). "Graphic notation: How to map the landscape of musical improvisations." Music Therapy Info CD-Rom II: The 4th European Music Therapy Congress, 1998, Leuven, Belgien, D. Aldridge, ed., Institute for Music Therapy, Universität Witten, Herdecke.
- Bergstrøm-Nielsen, C. (1999b). "The music of Edward, session one, as graphic notation." *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(1), 96-99.
- Bertelsen, P. (1989). "Analyse af terapeutiske processer, Bind 1." *Psykologisk Skriftserie, Aarhus*, 14(6).
- Beyer, J., og Gammeltoft, L. (1998). *Autisme og Leg*, Videnscenter for Autisme, København.
- Birkeback, M., und Winther, U. (1985). "Musiktherapie mit autistischen Kindern." *Beschäftigungstherapie und Rehabilitation*, 2, 113-118.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den Spontane Barnesangen - vårt Musikalske Morsmål*, J. W. Cappelen's Forlag, Oslo.
- Bjørkvold, J.-R. (1990). "Canto-ergo sum. Musical child cultures in the United States, the Soviet Union, and Norway." *Music and Child Development*, F. R. Wilson and F. L. Roehmann, eds., MMB Music, St. Louis, MO, pp.117-135.
- Bjørkvold, J.-R. (1992). *Det Musiske Menneske. Barnet og Sangen, Leg og Læring gennem Livets Faser*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary Hermeneutic. Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bonde, L. O. (1994). "Fra opera til drama." Rundt om "Ringens". Veje til Wagners Verdensteater, L. O. Bonde, ed., Danmarks Radio forlaget, København, s.114-127.
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N., og Wigram, T. (2001). "Musikterapi: Når Ord ikke slår til. En Håndbog i Musikterapiens Teori og Praksis i Danmark." , Klim, Århus.
- Brown, S. (1994). "Autism and music therapy - is change possible, and why music?" *Journal of British Music Therapy*, 8(1), 15-25.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*, Harvard University Press, London.
- Bruner, J., and Feldman, C. (1993). "Theories of mind and the problem of autism." *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, eds., Oxford University Press, pp.267-291.
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield.
- Bruscia, K. E. (1995). "Diferences between quantitative and qualitative research paradigms: Implications for music therapy." *Music Therapy Research. Quantitative and Qualitative Perspectives*, B. L. Wheeler, ed., Barcelona Publishers, Phoenixville, PA, pp. 65-76.
- Bruscia, K. E. (1998a). *Defining Music Therapy*, Barcelona Publishers, Gilsum.
- Bruscia, K. E. (1998b). "Standards of integrity for qualitative music therapy research." *Journal of*

Music Therapy, 35(3), 176-200.

- Bråten, S. (1988). "Dialogic mind: The infant and the adult in protoconversation." *Nature, Cognition and System*, M. E. Carvallo, ed., Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp.187-205.
- Bråten, S. (1989). "G.H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse." *Oppdragelse til det Moderne*, H. Thuen og S. Vaage, eds., Universitetsforlaget, Oslo, s.95-118.
- Bråten, S. (1998a). *Kommunikasjon og Samspill. Fra Fødsel til Alderdom*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Bråten, S. (1998b). "Introduction." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.1-12.
- Bråten, S. (1998c). "Infant learning by altercentric participation: The reverse of egocentric observation in autism." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.105-124.
- Bråten, S. (1998d). "Intersubjective communion and understanding: Development and perturbation." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.372-382.
- Buday, E. M. (1995). "The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism." *Journal of Music Therapy*, 22(3), 189-202.
- Bunt, L. (1994). *Music Therapy. An Art beyond Words*, Routledge, London.
- Burford, B., and Trevarthen, C. (1997). "Evoking communication in Rett syndrome: Comparisons with conversations and games in mother-infant interaction." *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6(suppl. 1), 26-30.
- Butterworth, G., and Jarret, N. (1991). "What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy." *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- Charman, T., and Baron-Cohen, S. (1994). "Another look at imitation in autism." *Development and Psychopathology*, 6, 403-413.
- Charman, t., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Cox, A., Baird, G., and Drew, A. (1997). "Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation." *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Condon, W. S. (1975). "Multiple response to sound in dysfunctional children." *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5(1), 37-56.
- Condon, W. S. (1980). "The relation of interactional synchrony to cognitive and emotional processes." *The relationship of verbal and nonverbal communication*, M. R. Key, ed., Mouton Publishers, New York, pp.49-65.
- Condon, W. S., and Ogston, W. (1966). "Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns." *Jornal of nervous and mental disease*, 143, 338-347.
- Curcio, F. (1978). "Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children." *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(3), 281-292.
- Dahlgren, S. O., and Gillberg, C. (1989). "Symptoms in the first two years of life." *European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences*, 238, 169-174.
- Dawson, G., and Adams, A. (1984). "Imitation and social responsiveness in autistic children."

- Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 209-226.
- Dawson, G., and Galpert, L. (1986). "A developmental model for facilitating the social behavior of autistic children." *Social Behaviour in Autism*, E. Schopler and G. B. Mesibov, eds., Plenum Press, New York, pp.237-261.
- Dawson, G., and Galpert, L. (1990). "Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children." *Development and Psychopathology*, 2, 151-162.
- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., and Watson, L. (1990). "Affective exchanges between young autistic children and their mothers." *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(3), 335-345.
- De Backer, J. (1996). "Regression in music therapy with psychotic patients." *Nordic Journal of Music Therapy*, 5(1), 24-30.
- DeCasper, A. J., and Fifer, W. P. (1980). "Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices." *American Association for the Advancement of Science*, 208, 1174-76.
- DeCasper, A. J., and Spence, M. J. (1986). "Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds." *Infant Behavior and Development*, 9, 133-150.
- DeMyer, M. K. (1979a). "Intelligence perceptual-motor and musical skills." *Parents and Children in Autism*, M. K. DeMyer, ed., V.H.Winston & Sons, Washington, D.C., pp.123-148.
- DeMyer, M. K. (1979b). "Problems with social behavior, emotional expression, and discipline." *Parents and Children in Autism*, M. K. DeMyer, ed., V.H.Winston & Sons, Washington, D.C., pp.101-124.
- DeMyer, M. K., Alpern, G. D., Barton, S., DeMyer, W. E., Churchill, D. W., Hingtgen, J. H., Bryson, C. Q., Pontius, W., and Kimberlin, C. (1972). "Imitation in autistic, early schizophrenic and non-psychotic subnormal children." *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2, 264-287.
- Di Franco, G. (1999). "Music and autism. Vocal improvisation as containment of stereotypes." *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*, T. Wigram and J. D. Backer, eds., Jessica Kingsley Publishers, London, 93-118.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (1997). "Video som medium i dialogforskning og organisatorisk læring." *Videoobservation*, H. Alrø og L. Dirckinck-Holmfeld, eds., Institut for Kommunikation, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg, s.101-121.
- Dittmann, A. T. (1987). "The Role of Body Movement in Communication." *Nonverbal behavior and communication*, A. W. Siegman and S. Feldstein, eds., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp.37-64.
- Duncan, S., and Fiske, D. W. (1977). *Face-to-Face Interaction: Research, Methods, and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Edgerton, C. L. (1994). "The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children." *Journal of Music Therapy*, 31(1), 31-62.
- Ekman, P., and Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the Face. A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

- Ekman, P., and Friesen, W. V. (1981). "The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding." *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*, A. Kendon, ed., Mouton Publishers, New York, pp.57-105.
- Elder, J. H., and Goodman, J. J. (1996). "Social turn-taking of children with neuropsychiatric impairments and their parents." *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 19(4), 249-261.
- Elefant, C. (2001). "Speechless yet communicative: Revealing the person behind the disability of Rett syndrome through clinical research on songs in music therapy." *Music Therapy in Europe*, D. Aldridge, G. De Franco, E. Ruud, and T. Wigram, eds., ISMEZ, Rom, pp.113-128.
- Ellis, D. G. (1992). "Syntactic and pragmatic codes in communication." *Communication Theory*, 2(1), 1-23.
- Epstein, L. J., Taubman, M. T., and Lovaas, O. I. (1985). "Changes in self-stimulatory behaviors with treatment." *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(2), 281-294.
- Fehr, B. J., and Exline, R. V. (1987). "Social Visual Interaction: A Conceptual and Literature Review." *Nonverbal behavior and communication*, A. W. Siegman and S. Feldstein, eds., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp.225-326.
- Feinman, S. (1982). "Social referencing in infancy." *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(4), 445-470.
- Feldstein, S., and Welkowitz, J. (1987). "A chronigraphy of conversation: In defense of an objective approach." *Nonverbal behavior and communication*, A. W. Siegman and S. Feldstein, eds., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp.435-499.
- Fernald, A. (1989). "Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message?" *Child Development*, 60(6), 1497-1510.
- Ferrara, C., and Hill, S. D. (1980). "The responsiveness of autistic children to the predictability of social and nonsocial toys." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 51-57.
- Feuser, G. (1988). "Grundlegende Aspekte eines Verständnisses des 'kindlichen Autismus'." *Musiktherapeutische Umschau*, 9(1), 29-54.
- Fifer, W. P., and Moon, C. M. (1995). "The effects of fetal experience with sound." *Fetal Development. A Psychobiological Perspective*, J.-P. Lecanuet, W. P. Fifer, N. A. Krasnegor, and W. P. Smotherman, eds., Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, pp.351-366.
- Fiske, J. (1982/1990). *Introduction to Communication Studies*, Routledge, London.
- Forinash, M. (2000). "On listening to Edward." *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(1), 83-89.
- Friis, B. Z. (1993). *Det Indre Udtryk. Dybdepsykologiske Aspekter i Musikterapi (Licentiatafhandling)*, Aalborg Universitet, Humanistisk Fakultet, Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg.
- Frith, U. (1989/1992). *Autisme. En Gådes Afklaring*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Gade, A. (1997). *Hjerneprocesser. Kognition og Neurovidenskab*, Frydenlund, København.
- Garfin, D. G., and Lord, C. (1986). "Communication as a social problem in autism." *Social Behavior in Autism*, E. Schopler and G. B. Mesibov, eds., Plenum Press, New York, pp.133-151.

- Geertz, C. (1973). "Thick description: Toward an interpretative theory of culture." *The Interpretation of Cultures*, C. Geertz, ed., Basic Books, New York, pp.3-30.
- Gillberg, C. (1993). "Autism and related behaviours." *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 343-372.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine & Atherton, Chicago & New York.
- Grandin, T. (1997). "A personal perspective on autism." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, D. J. Cohen and F. R. Volkmar, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.1032-1042.
- Grant, R. E. (1995). "Music therapy assessment for developmentally disabled clients." *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*, T. Wigram, B. Saperston, and R. West, eds., Harwood Academic Publishers GmbH, London, pp.273-287.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation." *Syntax and Semantics*, P. Cole and J. Morgan, eds., Academic Press, New York, pp.41-58.
- Grinde, B. (2000). "A biological perspective on why music has aesthetic and therapeutic qualities." *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(2), 18-27.
- Gustorff, D., and Neugebauer, L. (1988). "Ein Lied, ein Lied für Bahman." *Musiktherapeutische Umschau*, 9(1), 79-88.
- Hadsell, N. A. (1993). "Levels of external structures in music therapy." *Music Therapy Perspectives*, 11(2), 61-65.
- Hairston, M. J. P. (1990). "Analyses of responses of mentally retarded autistic and mentally retarded nonautistic children to art therapy and music therapy." *Journal of Music Therapy*, 27(3), 137-150.
- Hannibal, N. (2000). *Præverbal Overføring i Musikterapi - Kvalitativ Undersøgelse af Overføringsprocesser i den Musikalske Interaktion (Ph.D.-afhandling)*, Aalborg Universitet, Humanistisk Fakultet, Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg.
- Hansen, B. R. (1991). *Den første Dialogen. En Studie av Spedbarnets Oppmerksomhet i Samspill*, Solum Forlag, Oslo.
- Happé, F. (1995). *Kommunikation og "Theory of Mind"*, Forlaget Skolepsykologi, København.
- Haracopos, D. (1988). *Hvad med Mig? Om Autistiske Børn og Unge*, Andonia Forlag, København.
- Haracopos, D., and Kelstrup, A. (1978). "Psychotic behavior in children under the institutions for the mentally retarded in Denmark." *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(1), 1-12.
- Hargreaves, D. J. (1996). "The development of artistic musical competence." *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, I. Deliège and J. Sloboda, eds., Oxford University Press, Oxford, pp.145-170.
- Hauge, T. S., og Tønsberg, G. E. H. (1998). *Musikalske Aspekter i Førspåklig Samspill. En Analyse av Musikalske Elementer i Førspåklig Sosialt Samspill mellom Døvblindfødte Barn og Seende Hørende Voksne*, Skådalen Kompetansesenter, Oslo.
- Heimann, M. (1998). "Imitation in neonates, in older infants and in children with autism: Feedback to theory." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten,

- ed., Cambridge University Press, pp.89-104.
- Heimann, M., and Ullstadius, E. (1999). "Neonatal imitation and imitation among children with autism and Down's syndrome." *Imitation in Infancy*, J. Nadel and G. Butterworth, eds., Cambridge University Press, pp.235-253.
- Hettinger, V. J. (1990). "Stereotypes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung oder Autismussyndrom." *Heilpädagogische Forschung*, 16(2), 69-79.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards Understanding Relationships*, Academic Press, London.
- Hirsbrunner, H.-P., Frey, S., and Crawford, R. (1987). "Movement in Human Interaction: Description, Parameter Formation, and Analysis." *Nonverbal behavior and communication*, A. W. Siegman and S. Feldstein, eds., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp.99-140.
- Hobson, P. (1993). "Understanding persons: The role of affect." *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, eds., Oxford University Press, pp.204-227.
- Hobson, R. P. (1986). "The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 671-680.
- Hobson, R. P. (1991). "Against the theory of 'Theory of Mind'." *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Hobson, R. P. (1994). "On developing a mind." *British Journal of Psychiatry*, 165, 577-581.
- Hobson, R. P. (1998). "The intersubjective foundations of thought." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.283-296.
- Hobson, R. P., and Lee, A. (1999). "Imitation and identification in autism." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 649-659.
- Hobson, R. P., Ouston, J., and Lee, A. (1988). "Emotion recognition in autism: Coordinating faces and voices." *Psychological Medicine*, 18, 911-923.
- Holck, U. (1992). "Musikterapi med socialt og/eller psykisk belastede unge." *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 1(1), 27-29.
- Holck, U. (1997). "Med et videokamera på dataindsamling!" *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 6(1), 53-58.
- Holck, U. (1999). "Musical and gestural interactions in contact sequences between client and therapist." *Music Therapy Info CD-Rom II: The 4th European Music Therapy Congress, 1998, Leuven, Belgien*, D. Aldridge, ed., Institute for Music Therapy, Universität Witten, Herdecke.
- Holck, U. (2001). "Musikterapi med børn uden sprog og børn med forsinket eller afvigende kommunikativ udvikling." *Musikterapi: Når Ord ikke slår til. En Håndbog i Musikterapiens Teori og Praksis i Danmark*, L. O. Bonde, I. N. Pedersen, og T. Wigram, eds., Klim, Århus, 165-169.
- Hollander, F. M., and Juhrs, P. D. (1974). "Orff-Schulwerk, an effective treatment tool with autistic children." *Journal of Music Therapy*, 11(Spring), 1-12.
- Holle, B., Kemp, E., Bønnelycke, K., og Mortensen, L. T. (1977). *Motorisk-Perceptuel Udvikling*.

- Tværfagligt behandlingsgrundlag, standardiseret på 1206 normale børn.*, Munksgaard, København.
- Howat, R. (1995). "Elisabeth: A case study of an autistic child in individual music therapy." *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*, T. Wigram, B. Saperston, and R. West, eds., Harwood Academic Publishers GmbH, London, pp.238-257.
- Howlin, P. (1986). "An overview of social behavior in autism." *Social Behavior in Autism*, E. Schopler and G. B. Mesibov, eds., Plenum Press, New York, pp.103-131.
- Jacobsen, C. H., og Thybo, J. (1994). *Klienters Oplevelse af Psykoterapi. Et Empirisk Single-Case Studie*, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Jensen, L. R. (1994). "Kognitive kommunikationsforstyrrelser. En oversigt over ikke-afatiske kommunikationsforstyrrelser hos voksne senhjerneskadede." *Dansk Audiologopædi*, maj, 39-50.
- Jerlang, E., og Ringsted, S. (1986). "Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjiew, Elkonin." *Udviklingspsykologiske Teorier*, E. Jerlang, ed., Munksgaard, København, pp.229-288.
- Jolliffe, T., Lansdown, R., and Robinson, C. (1992). "Autism: A Personal Account." *Communication*, 26(3), 12-19.
- Jørgensen, O. S. (1993). "Gennemgribende udviklingsforstyrrelser." *Børnepsykiatri*, L. Lier, T. Isager, O. S. Jørgensen, og F. W. Larsen, eds., Hans Reitzels Forlag, København, pp.182-195.
- Kanner, L. (1943/1996). "Autistiske forstyrrelser af affektiv kontakt." Hans Asperger & Leo Kanner. Oversættelse af originalartikler, Videnscenter for Autisme, København, pp.97-145.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., and Yirmiya, N. (1988). "Caregiver interactions with autistic children." *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(1), 45-56.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., and Yirmiya, N. (1990). "Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 87-100.
- Kasari, C., Sigman, M., and Yirmiya, N. (1993). "Focused and social attention of autistic children in interactions with familiar and unfamiliar adults: A comparison of autistic, mentally retarded, and normal children." *Development and Psychopathology*, 5(3), 403-414.
- Kaye, K., and Charney, R. (1981). "Conversational asymmetry between mothers and children." *Journal of Child Language*, 8, 35-49.
- Kehrer, H. E. (1992). "Savant capabilities of autistic persons." *Acta Paedopsychiatrica*, 55(3), 151-155.
- Kendon, A. (1987). "On gesture: Its complementary relationship with speech." *Nonverbal Behavior and Communication*, A. W. Siegman and S. Feldstein, eds., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp.65-97.
- Klin, A. (1991). "Young autistic children's listening preferences in regard to speech." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(1), 29-42.
- Klin, A. (1992). "Listening preferences in regard to speech in four children with developmental disabilities." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(4), 763-769.

- Klinger, L. G., and Dawson, G. (1992). "Facilitating early social and communicative development in children with autism." *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*, S. F. Warren and J. Reichle, eds., Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, pp.157-186.
- Kloborg, B. (2001). "Musikterapiens arbejdsområder 'set udefra': Bidrag fra tværfaglige kolleger." *Fermaten*, august(særunummer), s. 31-32.
- Knapp, M. L., and Hall, J. A. (1992). *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Harcourt Brace College Publishers, New York.
- Knight, C. (1991). "Developing Communication through Interaction." *Innovatory Practice and Severe Learning Difficulties*, J. Watson, ed., Moray House Publications, Edinburgh, pp.13-24.
- Kolko, D. J., Anderson, L., and Campbell, M. (1980). "Sensory preference and overselective responding in autistic children." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(3), 259-271.
- Kristiansen, S. (1998). *At Forklare Autisme. Myter og Realiteter i Autismens Idéhistorie*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Kugiumutzakis, G. (1993). "Intersubjective vocal imitation in early mother-infant interaction." *New Perspectives in Early Communicative Development*, J. Nadel and L. Camaioni, eds., Routledge, London, pp.23-47.
- Kugiumutzakis, G. (1998). "Neonatal imitation in the intersubjective companion space." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.63-88.
- Kuhl, P. K. (1998). "Language, culture and intersubjectivity: The creation of shared perception." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.297-315.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications, London.
- Langenberg, M., Frommer, J., and Langenbach, M. (1996). "Fusion and separation: Experiencing opposites in music, music therapy, and music therapy research." *Qualitative Music Therapy Research. Beginning Dialogues*, M. Langenberg, K. Aigen, and J. Frommer, eds., Barcelona Publishers, Gilsum, pp.131-160.
- Langer, S. K. (1942/1969). *Menneske og Symbol. Et Studie i Fornuftens, Ritualets og Kunstens Symboler*, Gyldendals Uglebøger, København.
- Lecourt, E. (1991). "Off-beat music therapy: A psychoanalytic approach." *Case Studies in Music Therapy*, K. E. Bruscia, ed., Barcelona Publishers, Phoenixville, PA, pp.73-98.
- Lee, C. (1996). *Music at the Edge. The Music Therapy Experiences of a Musician with AIDS*, Routledge, London.
- Leslie, A. M. (1987). "Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind"." *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lewy, A. L., and Dawson, G. (1992). "Social stimulation and joint attention in young autistic children." *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(6), 555-566.

- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Sage publications, London.
- Littlejohn, S. W. (1999). *Theories of Human Communication*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, CA.
- Lord, C. (1993). "The complexity of social behaviour in autism." *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, eds., Oxford University Press, pp.292-316.
- Lord, C., and Magill, J. (1989). "Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behavior and autism." *Autism. Nature, Diagnosis, and Treatment*, G. Dawson, ed., The Guilford Press, New York, pp.326-345.
- Lord, C., and Paul, R. (1997). "Language and communication in autism." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, D. J. Cohen and F. R. Volkmar, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.195-225.
- Lord, C., and Rutter, M. (1994). "Autism and pervasive developmental disorders." *Child and Adolescent Psychiatry*, M. Rutter, E. Taylor, and L. Hersov, eds., Blackwell Scientific Ltd, Oxford, pp.569-593.
- Loveland, K. A., Landry, S. H., Hughes, S. O., Hall, S. K., and McEvoy, R. E. (1988). "Speech acts and the pragmatic deficits of autism." *Journal of Speech and Hearing Research*, 31(4), 593-604.
- Loveland, K. a., Tunali-Kotoski, B., Pearson, D. A., Brelsford, K. A., Ortegon, J., and Chen, R. (1994). "Imitation and expression of facial affect in autism." *Development and Psychopathology*, 6, 433-444.
- Madsen, K. B. (1987). "Systematologi: En sammenlignende videnskabsteori." *Psyke & Logos*, 8, 261-286.
- Mahns, B. (1988). "Musiktherapeutische Ansätze in der Praxis mit autistischen Kindern und Jugendlichen." *Musiktherapeutische Umschau*, 9(1), 68-78.
- Malloch, S. N. (1999). "Mothers and infants and communicative musicality." *Musicae Scientiæ*(Special issue 1999-2000), 29-57.
- Mayer, N. K., and Tronick, E. Z. (1985). "Mothers' turn-giving signals and infant turn-taking in mother-infant interaction." *Social Perception in Infants*, T. Field and N. Fox, eds., N.J.:Ablex, Norwood, pp.199-216.
- Meltzoff, A., and Gopnik, A. (1993). "The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind." *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, eds., Oxford University Press, pp.335- 366.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K. (1977). "Imitation of facial and manual gestures by human neonates." *Science*, 198, 75-78.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K. (1994). "Imitation, memory, and the representation of persons." *Infant Behavior and Development*, 17, 83-99.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K. (1998). "Infant intersubjectivity: Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.47-62.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K. (1999). "Persons and representation: Why infant imitation is

- important for theories of human development.” Imitation in Infancy, J. Nadel and G. Butterworth, eds., Cambridge University Press, pp.9-35.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*, The University of Chicago Press.
- Meyer, L. B. (1967/1994). *Music, the Arts, and Ideas*, The University of Chicago Press.
- Mirenda, P. L., Donnellan, A. M., and Yoder, D. E. (1983). “Gaze behavior: A new look at an old problem.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(4), 397-409.
- Moe, T. (1998). “Musikterapiforløb med en skizotypisk patient ud fra en modifikation af metoden Guided Imagery and Music (GIM).” *Nordic Journal of Music Therapy*, 7(1), 14-23.
- Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-school Child*, Schott Music, London.
- Morris, C. W. (1938). “Foundations of the theory of signs.” *International Encyclopedia of Unified Science*, O. Neurath, ed., The University of Chicago Press, Chicago, pp.1-59.
- Moseley, M. J. (1990). “Mother-child interaction with preschool language-delayed children: Structuring conversations.” *Journal of Communication Disorders*, 23(3), 187-203.
- Mundy, P. (1995). “Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism.” *Development and Psychopathology*, 7, 63-82.
- Mundy, P., and Sigman, M. (1989). “The theoretical implications of joint-attention deficits in autism.” *Development and Psychopathology*, 1, 173-183.
- Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C. (1990). “A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C. (1993). “The theory of mind and joint-attention deficits in autism.” *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, eds., Oxford University Press, pp.181-203.
- Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C. (1994). “Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism.” *Development and Psychopathology*, 6, 389-401.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., and Sherman, T. (1986). “Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669.
- Murray, L. (1998). “Contributions of experimental and clinical perturbations of mother-infant communication to the understanding of infant intersubjectivity.” *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.127-143.
- Murray, L., and Trevarthen, C. (1985). “Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers.” *Social Perception in Infants*, T. Field and N. Fox, eds., N.J.: Ablex, Norwood, pp.177-197.
- Murray, L., and Trevarthen, C. (1986). “The infant's role in mother-infant communications.” *Journal of Child Language*, 13, 15-29.
- Müller, P., and Warwick, A. (1993). “Autistic children and music therapy. The effects of maternal involvement in therapy.” *Music Therapy in Health and Education*, M. Heal and T. Wigram, eds., Jessica Kingsley Publishers, London, pp.214-234.
- Møller, A. S. (1995). “Kontaktiveauer i musikterapi med fysisk/psykisk udviklingshæmmede.”

- Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 4(2), 99-102.
- Møller, A. S. (2001). "Sono ergo sum - jeg lyder, altså er jeg." Musikterapi 2000. Foredrag fra Første Danske Konference, Brandbjerg Højskole, 8.-9. juni, 2000, B. Frederiksen, ed., MusikTerapeuternes Landsklub og Dansk forbund for Musikterapi, s.49-57.
- Nadel, J., Guérini, C., Pezé, A., and Rivet, C. (1999). "The evolving nature of imitation as a format for communication." *Imitation in Infancy*, J. Nadel and G. Butterworth, eds., Cambridge University Press, pp.209-234.
- Nadel, J., and Pezé, A. (1993). "What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children?" *New Perspectives in Early Communicative Development*, J. Nadel and L. Camaioni, eds., Routledge, London, pp.139-156.
- Nelson, D., Anderson, V., and Gonzales, A. (1984). "Music activities as therapy for children with autism and other pervasive developmental disorders." *Journal of Music Therapy*, 21(3), 100-116.
- Nelson, K. (1986). "Event knowledge and cognitive development." *Event Knowledge. Structure and Functional Development*, K. Nelson, ed., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1-19, 231-247.
- Nelson, K., and Gruendel, J. (1981). "Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development." *Advances in Developmental Psychology*, M. B. Lamb, A., ed., N.J.:Ablex, Norwood, pp.131-158.
- Neugebauer, L. (1999). "Meeting Edward - thoughts on case study material at different stages of a professional life." *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(2), 200-203.
- Newson, E. (1987). "The education, treatment and handling of autistic children." *Children and Society*, 1, 34-50.
- Newson, E. (1995). *To Foredrag: Om Kommunikation hos Mindre Børn og om Social Empati*, Forlaget Skolepsykologi, København.
- Nordoff, P., and Robbins, C. (1971). *Therapy in Music for Handicapped Children*, Victor Gollancz, London.
- Nordoff, P., and Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy. Individualized Treatment for the Handicaped Child*, The John Day company, New York.
- North, E. F. (1966). "Music therapy as an important treatment modality with psychotic children." *Journal of Music Therapy*, 3(1), 22-24.
- O'Callaghan, C. (1999). "Recent findings about neural correlates of music pertinent to music therapy across the lifespan." *Music Therapy Perspectives*, 17(1), 32-36.
- O'Connell, T. S. (1974). "The musical life of an autistic boy." *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4(3), 223-229.
- Oldfield, A. (1995). "Communicating through music: The balance between following and initiating." *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*, T. Wigram, B. Saperston, and R. West, eds., Harwood Academic Publishers GmbH, London, pp.226-237.
- Orff, G. (1984). *Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie*, Beltz Verlag, Weinheim.
- Osterling, J., and Dawson, G. (1994). "Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247-

- Papoušek, M. (1994). "Melodies in caregivers' speech: A species-specific guidance towards language." *Early Development and Parenting*, 3(1), 5-17.
- Papoušek, M. (1996). "Frühe Eltern-Kind-Beziehungen: Gefährdungen und Chancen in der Frühentwicklung von Kindern mit genetisch bedingten Anlagestörungen." *Kindheit und Entwicklung*, 5, 45-52.
- Papoušek, M., Papoušek, H., and Bornstein, M. H. (1985). "The naturalistic vocal environment of young infants: On the significance of homogeneity and variability in parental speech." *Social Perception in Infants*, T. Field and N. Fox, eds., N.J.: Ablex, Norwood, pp.269-297.
- Papoušek, M., Papoušek, H., and Symmes, D. (1991). "The meaning of melodies in motherese in tone and stress languages." *Infant Behavior and Development*, 14, 415-440.
- Paul, R. (1987). "Communication." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, D. J. Cohen and A. M. Donnellan, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.61-84.
- Pavlicevic, M. (1991). *Music in Communication: Improvisation in Music Therapy. (Unpublished Ph.D. Thesis)*, University of Edinburgh, Edinburgh.
- Pavlicevic, M. (1995). "Music and emotion. Aspects of music therapy research." *Art and Music Therapy Research*, A. Gilroy and C. Lee, eds., Routledge, London, pp.51-65.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Pavlicevic, M., and Trevarthen, C. (1989). "A musical assessment of psychiatric states in adults." *Psychopathology*, 22, 325-334.
- Pedersen, I. N. (1992). "Musikterapi med autistiske klientmålgrupper." *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 1(1), 5-13.
- Peeters, T. (1997). *Autisme. Fra Teoretisk Forståelse til Pædagogisk Praksis*, Videnscenter for Autisme, København.
- Peskett, R., and Wootton, A. J. (1985). "Turn-taking and overlap in the speech of young Down's syndrome children." *Journal of Mental Deficiency Research*, 29, 263-273.
- Piaget, J. (1970). *Barnets Imitation, Leg og Symbolbrug. Tekster fra Jean Piagets værker II*, Munksgaard/Hans Reitzels Forlag, København.
- Plahl, C. (2000). *Entwicklung fördern durch Musik. Evaluation Musiktherapeutischer Behandlung (Ph.D.-thesis, 1999)*, Waxmann, Münster.
- Polanyi, M. (1966/1983). *The Tacit Dimension*, Peter Smith, Gloucester, Mass.
- Priestley, M. (1994). *Essays on Analytical Music Therapy*, Barcelona Publisher, Phoenixville, PA.
- Prizant, B., and Wetherby, A. (1987). "Communicative intent: A framework for understanding social-communicative behavior in autism." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(4), 472-479.
- Prizant, B. M., and Duchan, J. F. (1981). "The functions of immediate echolalia in autistic children." *Journal of Speech and Hearing Research*, 46(3), 241-249.
- Rasmussen, T. A. (1993). "Medieetnografi og kvalitativ metode." *Mediekultur*, 21, 23-33.
- Rasmussen, T. A. (1997). "Video mellem samtale og observation." *Videoobservation*, H. Alrø og L. Dirckinck-Holmfeld, eds., Institut for Kommunikation, Aalborg Universitetsforlag,

- Aalborg, s.51-71.
- Ricks, D. (1979). "Making Sense of Experience to make Sensible Sounds. Experimental Investigations of Early Vocal Communication in Pre-verbal Autistic and Normal Children." Before Speech. The Beginning of Interpersonal Communication, M. Bullowa, ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp.245-268.
- Ridder, H. M. O. (2001). "Musikterapi med ældre." Musikterapi: Når Ord ikke slår til. En Håndbog i Musikterapiens Teori og Praksis i Danmark, L. O. Bonde, I. N. Pedersen, og T. Wigram, eds., Klim, Århus, s.178-181.
- Rimland, B. (1978). "Inside the mind of the autistic savant." *Psychology Today*, 12, 68-80.
- Robarts, J. Z. (1998). "Music therapy for children with autism." Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs, C. Trevarthen, K. Aitken, D. Papoudi, and J. Robarts, eds., Jessica Kingsley Publishers, London, pp.172-202.
- Robarts, J. Z. (1999). "Clinical and theoretical perspectives on poietic processes in music therapy, with reference to Nordoff and Robbins' case study of Edward." *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(2), 192-199.
- Roeyers, H., Oost, P. v., and Bothuyne, S. (1998). "Immediate imitation and joint attention in young children with autism." *Development and Psychopathology*, 10, 441-450.
- Rogers, S. J. (1988). "Characteristics of social interactions between mothers and their disabled infants: A review." *Child: Care, Health and Development*, 4, 301-317.
- Rogers, S. J. (1999). "An examination of the imitation deficit in autism." Imitation in Infancy, J. Nadel and G. Butterworth, eds., Cambridge University Press, pp.254-283.
- Rogers, S. J., Bennetto, L., McEvoy, R., and Pennington, B. F. (1996). "Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders." *Child Development*, 67, 2060-2073.
- Rogers, S. J., Ozonoff, S., and Masle-Cole, C. (1993). "Developmental aspects of attachment behavior in young children with pervasive developmental disorders." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1274-1282.
- Rogers, S. J., and Pennington, B. F. (1991). "A theoretical approach to the deficits in infantile autism." *Development and Psychopathology*, 3, 137-162.
- Rolvjord, R. (1996). "Et interaksjonsteoretisk perspektiv på musikkterapi." *Musikkterapi*(1), 15-31.
- Rolvjord, R. (1998). "Another story about Edward." *Nordic Journal of Music Therapy*, 7(2), 113-120.
- Rutter, D. R., and Durkin, K. (1987). "Turn-taking in mother-infant interaction: An examination of vocalizations and gaze." *Developmental Psychology*, 23(1), 54-61.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som Kommunikasjon og Samhandling*, Solum Forlag, Oslo.
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture*, Barcelona Publisher, Gilsum, NH.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., and Jefferson, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation." *Language*, 50(4), 696-735.
- Sacks, O. (1995). "Musical ability (letter)." *Science*, 268(5211), 621-622.

- Saperston, B. (1973). "The use of music in establishing communication with an autistic mentally retarded child." *Journal of Music Therapy*, 10, 184-188.
- Schuler, A., Prizant, B. M., and Wetherby, A. M. (1997). "Enhancing language and communication development: Prelinguistic approaches." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, D. J. Cohen and F. R. Volkmar, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.539-571.
- Schulz, M. (1987). "Stereotypic movements and music therapy." *Journal of British Music Therapy*, 1(2), 11-16.
- Schumacher, K. (1994). *Musiktherapie mit Autistischen Kindern.*, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart.
- Schumacher, K. (1999). *Musiktherapie und Säuglingsforschung*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Schumacher, K., and Calvet-Kruppa, C. (1999a). "Video: The Instrumental Expression I + II." , The authors and Stonehead Cut, Berlin.
- Schumacher, K., und Calvet-Kruppa, C. (1999b). "Musiktherapie als weg zum Spracherwerb." *Musiktherapeutische Umschau*, 20, 216-230.
- Seibert, J. M., Hogan, A. E., and Mundy, P. C. (1982). "Assessing interactional competencies: The early social-communication scales." *Infant Mental Health Journal*, 3(4), 244-258.
- Seibert, J. M., Hogan, A. E., and Mundy, P. C. (1986). "On the specifically cognitive nature of early object and social skill domain associations." *Merrill-Palmer Quaterly*, 32(1), 21-36.
- Shotter, J. (1983). "On viewing videotape records of oneself and others: A hermeneutical analysis." *Using Video. Psychological and Social Applications*, P. W. Dowrick and S. J. Biggs, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.199-210.
- Sigman, M., and Mundy, P. (1989). "Social attachments in autistic children." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(1), 74-81.
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T., and Ungerer, J. (1986). "Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 647-656.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage Publications, Inc, London.
- Skille, O. (1989). "VibroAcoustic Therapy." *Music Therapy*, 8(1), 61-77.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, Wesleyan/New England, London.
- Smeijsters, H. (1997). *Multiple Perspectives. A Guide to Qualitative Research in Music Therapy*, Barcelona Publisher, Gilsum, NH.
- Smeijsters, H. (1999). *Grundlagen der Musiktherapie*, Hogrefe, Göttingen.
- Smith, I. M., and Bryson, S. E. (1994). "Imitation and action in autism: A critical review." *Psychological Bulletin*, 116(2), 259-273.
- Sorce, J. F., and Emde, R. N. (1982). "The meaning of infant emotional expressions: Regularities in caregiving responses in normal and Down's syndrome infants." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 145-158.
- Steffenburg, S., Gillberg, C., Hellgren, L., Andersson, L., Gillberg, I. C., Jakobsson, G., and Bohman, M. (1989). "A twin study of autism in Denmark, Finland, Iceland, Norway and

- Sweden." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(3), 405-416.
- Stern, D. (1982). "Some interactive functions of rhythmic changes between mother and infant." *Interaction Rhythms. Periodicity in Communicative Behavior*, M. Davis, ed., Human Sciences Press, Inc., New York, pp.101-118.
- Stern, D. N. (1985/1991). *Barnets Interpersonelle Univers*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Stern, D. N. (1985/2000). *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York.
- Stern, D. N. (1989a). "Developmental prerequisites for the sense of a narrated self." *Psychoanalysis: Toward the Second Century*, A. M. Cooper, O. F. Kernberg, and E. S. Person, eds., Vail-Ballou Press, New York, pp.168-178.
- Stern, D. N. (1989b). "The representation of relational patterns: Developmental considerations." *Relationship Disturbances in Early Childhood*, A. J. Sameroff and R. N. Emde, eds., Basic Books, New York, pp.52-69.
- Stern, D. N. (1995/1997). *Moderskabskonstellationen*, Hans Reitzels forlag, København.
- Stern, D. N. (2000). "Putting time back into our considerations of infant experience: A microdiachronic view." *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 21-28.
- Stern, D. N., Hofer, L., Haft, W., and Dore, J. (1985). "Affect attunement: The sharing of feeling state between mother and infant by means of inter-modal fluency." *Social Perception in Infants*, T. Field and N. Fox, eds., N.J.:Ablex, Norwood, pp.249-268.
- Stern, D. N., Jaffe, J., Beebe, B., and Bennett, S. L. (1975). "Vocalizing in unison and in alternation: Two modes of communication within the mother-infant dyad." *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263, 89-100.
- Stern, D. N., Spieker, S., and MacKain, K. (1982). "Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants." *Developmental Psychology*, 18(5), 727-735.
- Stern, M., and Hildebrandt, K. A. (1986). "Prematurity stereotyping: Effects on mother-infant interaction." *Child Development*, 57(2), 308-315.
- Stige, B. (1998). "Perspectives on meaning in music therapy." *British Journal of Music Therapy*, 12(1), 20-27.
- Stige, B. (2001). "Writing music therapy. Clinical research as ethnography." *Music Therapy in Europe*, D. Aldridge, G. De Franco, E. Ruud, and T. Wigram, eds., ISMEZ, Rom, pp.129-148.
- Stone, W., and Caro-Martinez, L. (1990). "Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 437-453.
- Stone, W. L., and Rosenbaum, J. L. (1988). "A comparison of teacher and parent views of autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 403-414.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1994). "Grounded theory methodology." *Handbook of Qualitative Research*, N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, eds., Sage Publications, London, 273-285.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tager-Flusberg, H. (1981). "On the nature of linguistic functioning in early infantile autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 45-56.

- Tager-Flusberg, H. (1997). "Perspectives on language and communication in autism." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, D. J. Cohen and F. R. Volkmar, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.894-900.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types & Software Tools*, The Falmer Press, New York.
- Thaut, M. H. (1984). "A music therapy treatment model for autistic children." *Music Therapy Perspectives*, 1(4), 7-13.
- Thaut, M. H. (1987). "Visual versus auditory (musical) stimulus preferences in autistic children: A pilot study." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 425-432.
- Thaut, M. H. (1988). "Measuring musical responsiveness in autistic children: A comparative analysis of improvised musical tone sequences of autistic, normal, and mentally retarded individuals." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 561-571.
- Toigo, D. (1992). "Autism: Integrating a personal perspective with music therapy practice." *Music Therapy Perspectives*, 10(1), 13-20.
- Trehub, S. E., Trainor, L. J., and Unyk, A. M. (1993). "Music and speech processing in the first year of life." *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 1-35.
- Trevarthen, C. (1974). "Conversations with a two-month-old." *New Scientist*, 2(May), 230-235.
- Trevarthen, C. (1988). "Infants trying to talk: How a child invites communication from the human world." *Children's Creative Communication*, R. Söderberg, ed., Lund University Press, Lund, pp.9-31.
- Trevarthen, C. (1995). "The child's need to learn a culture." *Children & Society*, 9(1), 5-19.
- Trevarthen, C. (1998). "The concept and foundations of infant intersubjectivity." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.15-46.
- Trevarthen, C. (1999). "Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication." *Musicae Scientiae*(Special issue 1999-2000), 155-215.
- Trevarthen, C. (2000). "The path to Meaning: Narratives of emotion shared from birth." *Konference med prof. Colwyn Trevarthen*, 27.-28. april, 2000, Odense, arrangeret af Danmarks Lærerhøjskole og Videnscenter for Døvblindfødt.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., and Robarts, J. (1998). *Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Trevarthen, C., and Burford, B. (1995). "The central role to parents: How they can give power to a motor impaired child's acting, experiencing and sharing." *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 138-148.
- Trevarthen, C., and Hubble, P. (1978). "Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year." *Action, Gesture and Symbol*, A. Lock, ed., Academic Press, London, pp.183-229.
- Trevarthen, C., Kokkinaki, T., and Fiamenghi, G. A. (1999). "What infants' imitations communicate: With mothers, with fathers and with peers." *Imitation in Infancy*, J. Nadel and G. Butterworth, eds., Cambridge University Press, pp.127-185.
- Trillingsgaard, A. (1994). "Blind for andres sjæleliv - om autistiske børns sociale mangler."

- Nordisk Psykologi*, 46(2), 81-107.
- Trillingsgaard, A. (1999). "The script model in relation to autism." *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(1), 45-48.
- Trillingsgaard, A. (2000). *Tidlige Tegn på Autisme - i de Tre Første Leveår*, Videnscenter for Autisme, København.
- Tüpker, R. (1988/1996). *Ich singe, was ich nicht sagen kan. Zu einer morphologischen Grundlegung der Musiktherapie*, Lit Verlag, Münster.
- Tüpker, R. (1990). "Wissenschaftlichkeit in kunsttherapeutischer Forschung." *Musiktherapeutische Umschau*, 11, 7-20.
- Ungerer, J., and Sigman, M. (1981). "Symbolic play and language comprehension in autistic children." *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Volkmar, F., Carter, A., Grossman, J., and Klin, A. (1997). "Social development in autism." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, D. J. Cohen and F. R. Volkmar, eds., John Wiley & Sons, New York, pp.173-194.
- Walker, M. B., and Trimboli, C. (1984). "The role of nonverbal signals in co-ordinating speaking turns." *Journal of Language and Social Psychology*, 3(4), 257-272.
- Warwick, A. (1995). "Music therapy in education service: Research with autistic children and their mothers." *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*, T. Wigram, B. Saperston, and R. West, eds., Harwood Academic Publishers GmbH, London, pp.209-225.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., and Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, W. W. Norton & Company, Inc, New York.
- Weber, C. (1991). "Musiktherapie als therapeutische Möglichkeit beim autistischen Syndrom." *Musik, Tanz, und Kunsttherapie*, 2, 66-74.
- Wheeler, B. L. (1995). *Music Therapy Research. Quantitative and Qualitative Perspectives*, Barcelona Publishers, Phoenixville, PA.
- Whiten, A., and Brown, J. D. (1998). "Imitation and the reading of other minds: Perspectives from the study of autism, normal children and non-human primates." *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, S. Bråten, ed., Cambridge University Press, pp.260-280.
- WHO. (1992-94). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Diagnostic Criteria for Research*, WHO, Geneva.
- Wigram, T. (1995). "A model of assessment and differential diagnosis of handicap in children through the medium of music therapy." *The art and science of music therapy: A handbook*, T. Wigram, B. Saperston, and R. West, eds., Harwood Academic Publishers, London, pp.181-193.
- Wigram, T. (1997). "Musicoterapia: Estructura y flexibilidad en el proceso de musicoterapia. (eng. Music therapy: Structure and flexibility in the music therapy process)." *La Música como Proceso Humano*, P. d. Campo, ed., Amarú Ediciones, Salamanca, pp.171-189.
- Wigram, T. (1999a). "Assessment methods in music therapy: A humanistic or natural science framework?" *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(1), 7-25.

- Wigram, T. (1999b). "Contact in music: The analysis of musical behaviour in children with communication disorder and pervasive developmental disability for different diagnosis." *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*, T. Wigram and J. D. Backer, eds., Jessica Kingsley Publishers, London, pp.69-92.
- Williams, D. (1996). *Autism. An Inside-Out Approach*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Wimpory, D., Chadwick, P., and Nash, S. (1995). "Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 541-552.
- Wing, L. (1996/1997). *Det Autistiske Spektrum. En Vejledning for Forældre og Fagfolk*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Wing, L., and Gould, J. (1979). "Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.
- Yirmiya, N., Kasari, C., Sigman, M., and Mundy, P. (1989). "Facial expression of affect in autistic, mentally retarded and normal children." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(5), 725-735.
- Young, R. L., and Nettelbeck, T. (1995). "The abilities of a musical savant and his family." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 231-248.

Indledning

til transskriptionshæftet

I kapitel 8 præsenteres analysedesignet, herunder *formålet* med at lave en transskription og en motivanalyse af de udvalgte sekvenser. I denne indledning gennemgås, hvordan transskriptionerne *konkret* er udført i forhold til henholdsvis det auditive (musikalske) og visuelle (gestiske osv.) materiale, opstilling af motivanalyserne (samt tur-analysen i hoppeboldsekvensen). Indledningen afsluttes med en oversigt over anvendte musikalske fagudtryk.

Herefter følger transskription A (trommesekvens), B (trompolinsekvens), og C (hoppeboldsekvens) med tilhørende analyser. Hver transskription indledes med en kort redegørelse for de specifikke tegn, der var påkrævet i transskriptionen, samt en noterings- og en motivnøgle.

GENERELT OM TRANSSKRIFTIONERNE

Musikken er transskriberet først, hvorefter hver 5. sekund er angivet øverst på siderne ved hjælp af videobåndets VITC-kode⁴⁵. Det betyder, *at der kan være forskellig afstand mellem sekundangivelserne afhængig af tempoændringer*. (Når tempoet øges, bliver der som regel større afstand mellem tidsangivelserne, fordi flere takter fylder mere på papiret.) I breaks, hvor der ikke er nogen musikalsk puls, er tidsaksen lavet først, hvorefter det lydige materiale er placeret i forhold til den.

Tempi er angivet med metronomtal (antal pulsslag pr. minut) øverst på siden, mens relative tempoændringer er angivet med henholdsvis *accelerando* og *ritardando* i nodebilledet. De steder, hvor der forekommer metronomtal uden tilsvarende ændringsbetegnelser i nodebilledet, skyldes det gradvise tempoforskydninger snarere end 'lokale' *accelerando* eller *ritardando*.

I forhold til stemmematerialet er sungne toner transskriberet med almindelige *noder*, glissandi med håndtegnede *buer* (til forskel fra computertegnede legatobuer) og talesang eller prosodi med *romber*. Mens de sungne toner er præcist placeret i forhold til tonehøjde, tages der visse forbehold vedrørende tonehøjde i forbindelse med transskription af glissandi og navnlig talesang/prosodi.

Det skal understreges, *at de faste fortegn kun fremgår i starten af transskriptionen og ikke gentages ved hvert sideskifte*. Løse fortegn er anført ud fra de gældende faste fortegn. Endvidere følger styrkeangivelser (*forte*, *piano* osv.) *den enkelte 'stemme'*.

⁴⁵ VITC-koden (Video Index Time Code) er en tidskode på videobåndet, der stammer fra videoredigeringsmaskinen. Derfor viser koden ikke det reelle optagelsestidspunkt i sessionen - står der for eksempel 45:20 (altså 45 minutter og 20 sekunder), kan optagelsen have fundet sted 5 minutter inde i sessionen.

Som beskrevet i afsnit 8.3.1 er transskriptionen af det visuelle materiale placeret *i forhold til noderne*, hvilket sikrer, at musik, bevægelser, gestik og mimik er placeret præcist i forhold til hinanden, så man umiddelbart kan aflæse hændelser på de forskellige områder i forhold til hinanden.

De gentagne bevægelser, der udgør en del af selve interaktions-temaet, er markeret med *kursiv* og placeret *tættest* på nodematerialet, til forskel fra enkeltstående bevægelser, gestik, mimik osv., der er placeret længere væk fra nodebilledet.

Som udgangspunkt ser terapeuten på barnet, med mindre andet er angivet. Med hensyn til børnene er deres (omtrentlige) blikretning angivet på en *linie parallelt med nodelinierne*. Når der står, at barnet ser i retning af terapeuten, indikerer det en mulighed for øjenkontakt. Hvorvidt en sådan kontakt reelt er til stede beror på en tolkning i forhold til konteksten, som at der for eksempel samtidig foregår en interaktionskæde af smil, nik eller mimik imellem barn og terapeut. (Det er den slags tolkninger, der foretages i den horisontale analyse, jævnfør afsnit 8.3.3.) K¹ angiver, at barnet ser hen mod det håndholdte kamera og mig, mens K² angiver det stationære kamera.

Terapeutens *mimiske* udtryk (affektive laden-som-om udtryk) hører ofte til indenfor spektret af spørgende, forbløffet, forbavset, undrende eller forundret udtryk. De er angivet i *parentes* under beskrivelsen af terapeutens konkrete ansigtsudtryk (løftede øjenbryn, opspilede øjne osv.).

Varighed af bevægelser, gestik, ansigtsudtryk og mimik er angivet med en vandret linie efter det pågældende hændelse, indtil den er slut. Specielt smil vokser frem og klinger af, hvilket markeres med en *stiplet linie* i starten eller slutningen af linien. Der skelnes mellem kategorierne lette smil, smil og store smil, men det er naturligvis relativt fra person til person, hvor stort et 'stort smil' er.

I forbindelse med disse varighedsangivelser skal det pointeres, *at liniernes længde ikke kan sammenlignes indbyrdes*. Et smil, der varer fra taktslag 1 til 2 er ikke kortere, end et smil der varer fra taktslag 4 til 1, men taktstreger, fortegn osv. kan få det til at se sådan ud! Her kolliderer angivelse af 'musikalsk tid' (takter) med almindelig tid.

GENERELT OM MOTIVANALYSERNE

Ved et motiv forstås den mindst delelige enhed, der her kan bestå af en enkeltlyd som for eksempel "To". Motivbetegnelsen anvendes, når der er tale om *gentagne musikalske udsagn med en fast genkendelig form* (også for barnet).

Konkret findes motiv-analyserne placeret under transskriptionerne. Med undtagelse af trampolinsekvensen (se denne) er barnets motiver placeret over linien (ligesom i transskriptionen), mens terapeutens motiver er placeret under linien.

Forskelligartede motiver benævnes med forskellige *bogstaver* (a, b, c). Variationer indenfor det enkelte

motiv angives med *tal* (a_1, b_1 osv.), mens mindre motivvarianter angives med lodrette *mærker* (a', a'' , a_1' osv.). Enkeltstående små-variationer, der ikke adskiller sig nævneværdigt fra motivet, angives med en lille vandret streg ($a\bar{,} b\bar{}$ osv.). Forkortes motivet angives det med et *minus*, og omvendt angiver et *plus*, at motivet er længere end sædvanligt (typisk i forbindelse med optakt eller 'eftersætning').

Forskellen mellem større og mindre variationer er relativ, idet en markant variation i den ene sekvens ikke nødvendigvis er lige så markant i den anden sekvens *set i lyset af den samlede variationsmængde*. For eksempel er motivanalysen ikke helt så finmasket i hoppeboldsekvensen med Eigil og Lone^T, hvor der er mange variationer, som i trommesekvensen med Karsten og Helga^T, hvor der er relativt få variationer.

GENERELT OM EPISODER OG INTERAKTIONSMØNSTRE

Under motivanalysen er først episoderne (afsnit 8.3.3) og derefter de fundne interaktionsmønstre (afsnit 8.3.4) angivet grafisk, så man kan se deres placering i forhold til interaktions-sammenhængen. Her udgør transskription C med hoppeboldsekvensen en undtagelse, idet pladsen i stedet er brugt til en analyse af tur-samspillet.

Udvalg af anvendte musikalske fagbegreber

accelerando (accel); stadig hurtigere

amorfe slag (lille kryds over tonen); slag på tværs af/uden klar pulsfornemmelse

a tempo; tilbage til det oprindelige tempo/udgangstempo

augmentation; forøgelse af varigheden, et motiv/tema forlænges til den dobbelte tid

cantabile; syngende

crescendo (cresc); med stigende styrke

diminuendo (dim); med aftagende styrke

efterslag; toner eller slag på ubetonede taktdele

forzando (fz); kraftig betoning

glissando (håndtegnede kurver); glidende tonebevægelser (der skelnes ikke mellem glissando og portamento)

jambe; metrisk figur der består af en tryksvag stavelse efterfulgt af en trykstærk

legato (computertegnede buer over/under noderne); tonerne spilles/synges glidende uden ophold mellem dem

metrik; A: Taktlære, B: Betegnelse for rytmiske mønstre dannet af ubetonede/betonede slag og/eller kombination af korte og lange varigheder af nodeværdier

metrum; taktart

prosodi; betegnelse for sprogets musikalske accentuering. Desuden reglerne for stavelsernes længde- og trykforhold, samt stemmens eller lydets klangfarve

puls/pulsslæg (beat); taktslæg - som regel organiseret i takt og tempo

ritardando (rit); stadig langsommere

snølle (vandret S); det pågældende rytme- eller akkordmønster fortsætter indtil andet er angivet

staccato (en prik over/under noden); tonerne spilles/synges med ophold/pause mellem de enkelte toner
tekstur; sats-tæthed

trokæ; metrisk figur der består af en trykstærk stavelse efterfulgt af en tryksvag

unison; at der spilles/synges enstemmigt

vamp; harmonisk sekvens bygget op omkring den tonale kadences hovedfunktioner. Her spillet i D-dur med akkordrundgangen D - h - E - A.

De fundne interaktions-temaer i datamaterialet har en udviklingshistorie, som jeg takket være musikterapeuterne har fået kendskab til. For at kunne følge den *gradvise udvikling* af et interaktions-tema samt dets eventuelle afvikling/omformning til andre interaktionsformer kunne det derfor være interessant at indsamle empirisk materiale fra hele terapiforløb (ikke dobbeltoptaget eller mikroanalyseret!). Eftersom den kvalitative musikterapi case-litteratur jo allerede har beskrevet udviklingsforløb af gentagne musikalske strukturer (punkt 1) skulle fokuset være rettet mod udvikling af forventningsstrukturer (punkt A) samt parternes gradvise evne til at 'læse' og reagere socialt på hinandens udtryk (punkt B).

Det kunne endvidere være relevant at undersøge, om interaktions-temaerne reelt kan påvises *at gøre det nemmere* for barnet og terapeuten at interagere socialt meningsfuldt. Ved at sammenholde mikroanalyser af et samspil omkring et interaktions-tema med mikroanalyser af et samspil omkring en (børne-)sang kunne man undersøge ligheder og forskelle i musikkens funktion, parternes respons på hinandens cues, initiativrigdom, affektivitet, (inter-)timing osv.

På det fælles møde med musikterapeuterne (første deltagerperspektiv) opstod tankeeksperimentet at lade et barn skifte musikterapeut for at se, om der ville udvikle sig et beslægtet - eller et helt andet - interaktions-tema. Eftersom barnet jo netop har udviklet et interaktions-tema, ville eksperimentet først og fremmest kunne vise, om barnet formår at styre den nye terapeut i den 'rigtige' retning, men bag tankeeksperimentet er der en nysgerrighed i forhold til, hvor meget terapeuten styrer i forhold til barnet, om to terapeuter ville styre i samme retning med det samme barn osv. Idet de fleste interaktions-temaer i såvel datamaterialet som i litteraturen har en række fællestræk, jævnfør min pointering af standard-former, kunne analyser af flere interaktions-temaers udviklingsforløb sandsynligvis afsløre bestemte måder, hvorpå musikterapeuter inviterer barnet ind i en fælles-kulturel udtryksform.

Ud over interaktions-temaerne er der naturligvis også andre felter, der kunne undersøges nærmere. *Imitation* er et af dem. Som beskrevet fandt Bunt (1994), at musikterapi er mere effektivt end leg til at fremme kommunikative træk hos disse børn, men som pointeret i afsnit 4.4.2.1 melder der sig i den forbindelse et spørgsmål, fordi autismeforskningen har vist, at (visuel) imitation fremmer det autistiske barns sociale respons (jævnfør afsnit 3.5.2). En opfølgning af Bunts forskning kunne derfor gå ud på at undersøge musikterapeutisk anvendelse af imitation versus legeterapeutisk anvendelse af imitation, med henblik på at undersøge forskellen mellem auditiv og visuel imitation i forhold til at få social respons og initiativ fra børn med autisme. Dette kunne dels gøres kvantitativt som en påvisning af eventuelt forskel i 'effektivitet' og dels kvalitativt med en beskrivelse af forskelle i forhold til timing, dynamiske udtryk og herunder variationsspændvidde i de to imitationsformer.

Det *temporale aspekt ved musikterapeutisk interaktion*, og herunder timing og inter-timing, er et andet felt, der kræver nærmere udforskning. For eksempel med en undersøgelse af, om musikalsk puls (målbart) øger barnets evne til at indgå i tur-tagning, eller om musikkens temporale aspekt (kvalitativt) påvirker terapeuten's evne til at reagere timet og dynamisk. I forhold til det sidste emne kunne en pudsigt men dog interessant indfaldsvinkel være, at undersøge forskellen mellem en engageret og ikke-

engageret musikerapeut i forhold til samspilskvalitet (timing, dynamik og spontanitet) ved at analysere optagelser af samspil, hvor terapeuten fortæller, at hun ikke følte sig engageret (i starten af en influenza osv.) sammenholdt med samspil, hvor hun følte sig engageret. Dette ville kræve en kvalitativ-deskriptiv indfaldsvinkel med udgangspunkt i mikroanalyser af begges andel af samspillet (dobbeltoptagelser).

Det sidste felt, jeg vil berøre her, angår *assessment*. I den foreliggende forskning gives en udviklings-teoretisk ramme med hensyn til at stadfæste imitationsformer, tur-organisering, intersubjektivitet osv. i det musikerapeutiske samspil. Et videre arbejde kunne derfor være at ekspliciterer disse felter endnu mere med henblik på assessment, dels i form af diagnostisk udredning af barnets vanskeligheder på disse områder set ud fra en musikerapeutisk/auditiv vinkel, og dels til vurdering af fremskridt undervejs i musikerapiforløbet (jævnfør afsnit 4.4). Svarende til Bruscias (1987) fler-dimensionelle IAP-model kunne man således forestille sig en imitationsskala, en tur-skala osv. beskrevet trinvis i forhold til normal udvikling (intersubjektivt, affektivt osv.) og sammenholdt med de musikerapeutiske samspilsformer. Hvorvidt dette reelt er en farbar vej, er dog et åbent spørgsmål.

12.6 Afslutning

I indledningsafsnittet henviste jeg til spørgsmålet om musikerapiens virkefelt, eller altså på hvad måde musikerapi kan gøre en forskel. Som Kloborg (2001) ganske rigtigt påpeger, er glæden ved musik ikke ensbetydende med, at et barn med betydelige funktionsnedsættelser skal i musikerapi (se afsnit 1.1), men omvendt er det jo værd at hæfte sig ved, at forskning påviser, at børn med autisme ofte viser musik øget opmærksomhed, hvilket kan være det første skridt til udvikling af et samspil.

Ifølge Smeijsters (1999) analogibegreb må der således være *visse ligheder og visse forskelle* i og udenfor musikerapirummet, for at musikerapien 'virker' (afsnit 1.3.1). Han understreger endvidere indikationsspørgsmålet ved (som Kloborg) at pointere, at man kun kan godtgøre musikerapi ved at svare på, på hvilken måde den kan hjælpe *specifikke problemer* hos den *enkelte klient*. Hertil kan jeg med litteraturgennemgangen (del I) tilføje, at jo mere musikerapeuten ved om de musikalske aspekter ved det tidlige samspil, des større chance er der for, at hun kan præcisere indikationsspørgsmålet i forhold til et kommunikationssvagt barn, endsige udvikle et 'kommunikalsk' samspil med det.

Indikationsspørgsmålet er vigtigt, for ofte får musikerapeuter, børn/klienter ingen andre kan nå, med netop dén begrundelse. Men det er jo ikke nødvendigvis dér, musikerapien kan gøre mest gavn. Hvis Eigils fysioterapeut for eksempel havde kunnet arbejde normalt med ham, havde det jo været grotesk, om han af den grund ikke var kommet i musikerapi! Det skal netop være dem, der profiterer mest af musikerapien - uanset på hvilket niveau - der får dette tilbud.

Interaktions-temaerne er naturligvis den vigtigste eksplicitering af fagets muligheder i forhold til børn, der ikke ellers indgår i normale format-strukturer med deres nærmeste omgivelser. Fokuset på *forventningsstrukturers betydning for meningsfuldt samspil* med disse børn er således meget centralt

i denne afhandling. I forhold til indikationsspørgsmålet kan det tænkes, at nogle børn hurtigere opbygger forventningsstrukturer i musikalske samspil sammenholdt med andre former for samspil, hvilket i så fald *gør musikterapi specielt egnet for dem*.

Ud over musikkens appel som sådan finder jeg det *temporale-interaktive* aspekt essentielt for at forstå musikterapiens virkefelt i forhold til at få meget kommunikationssvage børn 'i tale', fordi musikterapeuten gennem den improvisatoriske tilgang løbende kan matche musikken til barnets skiftende udtryk. I den sammenhæng er *timing* et centralt begreb. Den første variationsmulighed mellem mor og barn er således morens *temporale lyd-variationer*, og inter-timing synes endvidere at være af betydning for den intersubjektive udvikling. Specifikt i forhold til børn med neurologiske skader og deres problemer med timing ser jeg musikterapien som det *eneste fagfelt, der reelt har mediet og mulighederne for at arbejde med timing*.

Analyserne viser, at musikmediet og den improvisatoriske samværsform mellem barn og musikterapeut gør det muligt at opbygge samspil af en *vis gensidighed*, eventuelt med intersubjektive træk hos barnet. Om musikterapien fremmer udviklingen af disse træk, eller 'blot' gør det muligt for barnet at vise dem, vil jeg som forsker lade stå åbent. Derimod er der ingen tvivl om, at *den musikterapeutiske forstærkning af de tidlige samspilsformer* har en enorm betydning i forhold til at skabe sociale og kommunikative samspil med disse børn - vel at mærke i et medie, der samtidig kan matche barnets kronologiske alder. Ved hjælp af 'kommunikalsk' samspil er det således muligt at skabe en fælles samspilsramme, der gør samspillet pragmatisk meningsfuldt og derved fremmer social interaktion mellem barn og musikterapeut.

Transskription A

Tromme-sekvens med Karsten og Helga^T

Indledning

TRANSSKRIFTIONEN

Sekvensen og dermed transskriptionen er præget af mange og markante tempoændringer. Udgangspunktet er et tempo omkring 80-88 slag pr. minut, som Karsten vender tilbage til efter perioder med andre tempi. I transskriptionen angives dette som *a tempo*.

I forhold til tempo*forandringerne* skelnes der mellem følgende angivelser afhængig af karakteren af forandringen: (1) Der er 'lokale' ujævnheder i pulsen, som for eksempel ottendedele der spilles lidt for hurtigt eller langsomt i forhold til den herskende pulsforfølelse. Disse markeres med *pile over noderne* (se transskriptionsnøglen på næste side). (2) Der er fremadskridende ændringer, som når tempoet ændres i løbet af en eller flere takter. Disse angives ganske normalt med betegnelserne *accelerando* og *ritardando*. Overgangen mellem ujævnhederne (pilene) og accel./rit. kan dog være svær at afgøre. Desuden kan begge dele forekomme på én gang, som når Karsten laver et ritardando og samtidig 'løber' på ottendedelene i sit a-motiv. (3) Endelig er der bratte tempoændringer, hvor tempoet ændres fra det ene slag til det næste. Disse angives som *tempo op* eller *tempo ned* i nodesystemet, størrelsen af ændringen fremgår af metronomtallet ovenfor systemet.

Fordi tempoet ændres så ofte, skal metronomtallet specielt i denne sekvens opfattes som relative angivelser. Læseren skal derfor holde øje med sekundangivelserne øverst på siden, idet et a-motiv (en takt) nogle steder varer 2½ sekund, mens det andre steder varer 4 sekunder.

Amorfe slag er angivet med et *kryds øverst på nodehalsen*, mens passager, hvor taktfornemmelsen delvist forsvinder, er angivet med *korte taktstreger*.


Tonematerialet består fortrinsvis af Helgas sang og talesang noteret med henholdsvis node- og rombehovedet i et ekstra system de pågældende steder. Et enkelt sted laver Karsten nogle jodleagtige stemmelyde, ligeledes noteret med rombehoveder i et ekstra nodesystem.


Karsten ændrer ofte på spillegestikken, det vil sige spiller med håndryggen, fingerspidserne, læner sig ned over trommen osv. Da disse bevægelser (sammen med tempoet) er en af de vigtigste kilder til tolkning af hans engagement, har de fået en særskilt linie gennem *hele* transskriptionen. Ændringer i Helgas spillegestik er derimod blot angivet de steder, de foregår.


Med hensyn til transskription af blikretning er det vigtigt at understrege, at *Karsten aldrig ser vedvarende på Helga*, så eventuel øjenkontakt sker kun glimtvis. Når der derfor står Helga (He.) i linien for Karstens blikretning, betyder det, at han ser i retning af hendes ansigt, mens det er ikke muligt at afgøre, om han reelt ser lidt ved siden af hendes ansigt eller flakker til og fra. (Dette forbehold gælder for alle transskriptionerne, men til forskel fra de andre børn, opsøger Karsten ikke øjenkontakt og giver ingen eller meget sporadisk affektiv ansigts-feedback, hvilket gør det sværere at afgøre, hvad han reelt ser på.)

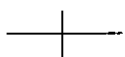
NØGLE TIL TRANSSKRIFTIONEN:

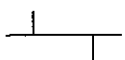
 = almindeligt slag på trommen

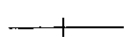
 = amorfe slag, det vil sige 'skæve' slag i forhold til pulsen


 = almindelig tone (Helgas sang)


 = talesang (Helga) eller jodleagtige lyde (Karsten)
- romberne angiver tonehøjden omtrentligt

 = almindelig taktstreg

 = angivelse af at Karsten og Helga spiller med forskellig taktforfølelse og/eller hvert sit metrum

 = angivelse af opløst takt, hvor puls eller metrum dog stadig kan fornemmes

 = trommeslaget ligger efter pulsslaget - tempoet falder eller trækkes

 = trommeslaget ligger før pulsslaget - tempoet løber eller skubbes

MOTIVANALYSEN

I størstedelen af sekvensen spiller Karsten sit a-motiv, men han laver dog også nogle få rytmiske varianter af a-motivet (a' og a''), ligesom han ændrer betoningen, dels i et a₁-motiv, dels et i c-motiv.

Med hensyn til c-motivet (se motivnøglen nedenfor), så er betoningen af det tredje taktslag ikke så fremherskende i praksis, som notationen her giver indtryk af. Men betoningen er alligevel anderledes end i a-motivet.

Helgas b-motiv kan karakteriseres som en komplementær udfyldningsrytme i forhold til Karstens a-motiv. Alle b-varianterne har denne udfyldningskarakter, således er forskellen mellem a'-motivet og b'-motivet (se nedenfor), at ottendedelene i b'-motivet placeres som efterslag, der ind imellem betones.

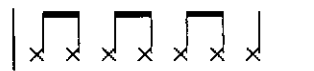
Helga spiller også unisont med Karsten eller synger en melodi bygget over samme rytmefigur som a-motivet (angivet som a_s).

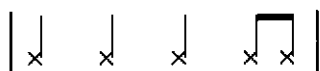
NØGLE TIL MOTIVANALYSEN:


Da deres motiver og motivvarianter ikke er sammenfaldende, er nøglen opdelt i henholdsvis Karstens og Helgas motiver.


Karstens motiver

a = 

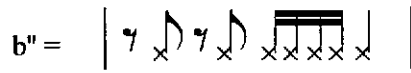
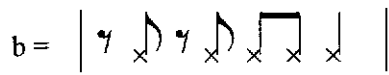
a' = 

a₁ = 

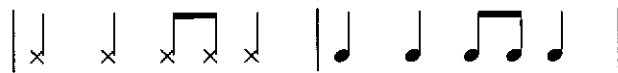
a'' = 
(solo)

c = 

Helgas motiver:



a og a_{sang} =





Uden kamera!

K¹ på plads

Ka.	Ansigtstr./ bevægelser (spillebev.)	Ka. begynder at spille, inden han sidder ned. (Amorfe slag)	Blikretning (så vidt muligt!):	Højre
	Stemmelyde & tromme	Di-di-lyde x x x x x x x x x x	Venter med hånden løftet	Spillehånd: Venstre
He.	Tromme & sang	"En -to -tre -fire"	<i>f</i>	<i>f</i>
	Bevægelser (spillebev.)/ ansigtstr.	He. lægger hænderne på trommeskindet, (dæmper lyden), rækker en hånd i vejret og tæller	Drejer kroppen mod Ka.	Spillehånd: Højre Smiler hoved lidt på skrå

Motivanalyse:	Karsten:	a	a ⁻	a	a
	Helga:	b	b ⁻	b ⁻	b

Episoder: [Karsten venter - - - - -] [Karsten genstarter med a-motivet - - - - -]
på Helga

Karstens-
mønstre:

Karstens
afbrydelses-
mønster

Helgas-
reaktions-
mønstre:

Blik-reaktions-
mønstre:

:30

:35

:40



Stikker tungen lidt frem

Smiler let

Smiler

K¹/mig - Venstre

K¹/mig - Højre - K¹/mig - He's hænder

Højre hånd

Tommel-
finger - Venstre



5

rit. --- a tempo --- accel. --- molto ---

Ligger generelt lidt fremme på slaget

Nikker let med hovedet i takt

K²

Smiler
bredt

Smiler

a	a	a	a	a
b	b	b	b	b

-----] [Begeistret udbrud - Helga imiterer Karstens spil -----

Karstens
afbr.-mønster

Karstens begejstrings-
mønster

Helgas reaktions-
mønster B

Ka (blik) →

:45

:50

:55

♩-108

♩-84

Kaster sig ned over trommen, — Sætter sig op igen
og spiller alt hvad han kan

Smiler stort

Skindet — Ned i trommen — Højre — He.'s ansigt? — Op

Store armbev. (~rit.) — Skiftevis h-v — Venstre — H. fingerspidser — Venstre

10 *cresc.* *ff* *(Samt stemmeudbrud)* *mf a tempo* *pp* *pp* *f*

Skiftevis h-v højre h. fingerspidser højre

Smiler let

a-		a-	a	a
b-		b-	a	a

----- || Helga imiterer - ----- || Karsten laver mundbevægelser - Helga begynder
Karstens spillegestik

**Karstens
afbr.-mønster**

He (følger/imiterer)

**Ka (blik) →
He (imitation)**

02:00

:05

:10

♩ ~76

Retter sig op

Bevæger tungen
~ syngebev.?

Mundbev:
- vokaler?

Venstre

He.?! Op over He.

He.'s ansigt? - Opad m. højre

Slår midt på trommen

Større armbevægelser

15

Åbner munden la la la ej ej ej la la æ ni na na na ej å - di la la la

p mp mf

Smiler

Smiler bredt

*) Flytter hænder væk fra trommekanten

a	a ⁻	a	a	a
a	a _s	a _s	a _s	a _s ⁻

at synge

X

Karstens opmærksom på Helgas sang

→

Karstens begejstring-mønster

Helgas reaktions-mønster B

Ka (mundbev.) → He ('imitation') → Ka (blik)

(→)

Ka (blik → begejstring)

:15

:20

:25

Vender ansigt skråt opad,
løfter øjenbrynene

(Mund- Hoved lidt Hoved
bev.) på skrå- venstre — på skrå- højre

He.—Ned Venstre Op Op/bagud venstre Op/øjne flakker
Egen halvdel Alm. armbev. Fingerspidser- håndfladen

æ ni na na na ej ej jar jar jar jar e ni njar nar nar la la la la la en ja ja la la

mp p mp

Løfter øjenbrynene
("Stille" ansigt)

Hoved på — Retter hoved op
skrå t. højre

a	a	a	a	a
a _s	a _s ⁻	a _s	a _s	a _s

----- || Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 1 || Karsten virker fjern -----

Karstens
afbr.-mønster

Karstens
afbr.-mønster

Ka (blik+hovedbev.)→He (imitation) Ka (ansigtsudtryk)→
He (synkron imitation +
musikalsk afstemning)

:30
♩ ~ 63

:35
♩ ~ 84

:40

Skubber sig
lidt væk fra
trommen med
højre hånd

Højre / op

Højre/ned

Venstre

23

Slapt
slag

--- (molto) --- a tempo

la la la la la la la la la la la la ja - i ja - i ja la la æ ni ja la la ja - i ja - i ja la la

mf

intonationen skrider

mp

Klør sig

a	a	a	a	a
a' _s	a _s	a' _s	a _s	a' _s

---|| Intermezzo ---

---|| Karsten virker fjern ---

**Karstens
afbr.-mønster**

:45

:50

:55

03:00



Læner sig ned over tr.
og spiller med store
bevægelser.
Synger/stemmelyde

Højre/bagud ————— Højre/ned ————— Nedad, — He's - Højre ————— K!/ -Tr.skind —————
tr. skind hænder mig

— Håndkanten ————— Håndfladen —————

30 *mf* → *tempo ned* *mf* *tempo op* *f*

p *f*

Læfter armen højt (audi..) audi audi audi audi

e i ja la la la — — — — e i na na la — — — — (mundbev.)

p

Smiler let

a	a	a	a ⁻	Talesang (a')
a	a	b ⁻	b	
a _s	a' _s	a _s	a' _s	

----- || Karstens solo 1 -----

afbr.-mønster fortsat He (b-motiver) → ? Karstens begejstrings-mønster

Helgas reaktionsmønster A

He (efterslag) → ? Ka (blik)

♩ ~120

:05

Sætter sig op igen

:10

♩ ~72

*) Rækker hånden over mod He.'s trommehalvdel

K'/mig ned Op/He. Op/venstre Bagud

mf (Cirka) *mp* *mf*

(35) audi audi audiodu audi au didu audi audi audilio (audi - - - - -) u- do Højre

(Stadig mundbev.)

rit. - - - - - tempo \triangle ned 4 rit. - - - - -

Nikker

u dili ar ø di di ar

mp *mf* *f*

Følger hans mundbev.

Smiler let

Bredt

\triangle He. løfter automatisk hånden, men ombestemmer sig, og svarer istedet på lydene

a''	a''	a'' (+ eftersætning - - - - -)	a
			Talesang - - - - -

- - - - -] [Karstens tur-givning] [Helgas 'solo' - Helga imiterer Karstens sanglyd

Karsten opmærksom på a''-motiv ?

Helgas reaktionsmønster B

Ka (blik) → He (imitationsforsøg)

→ ?

Ka (Udo-lyd → He (imitation/impro.) og tur-givn.)

:15



:20

:25



:30

Bider sig lidt i læben
Grimasse; smil
Mundbev.
*) Smiler og kaster sig kort over tr. med et "Ahr"

V/ned — Skæver over mod He. — V/ned — He? Skæver opad — Trom.-skind
H. håndkant — H. håndflade

40

ø di di ar dæidæidæi ei di e æi æi jar jahl la la la la - - - - æi i na na na

mf *mf* *p*

Smiler — Smiler let — Smiler

Løfter øjenbryn — ("Forsigtig/stille")

a	a	a	a	a ⁻
---	a _s	a _s ⁻	a' _s	a _s

-----] [Helga imiterer Karstens ansigtsudtryk 2 -----

Karstens afbr.-mønster Karstens

Ka ('løber') → He (følger/imiterer) →
Ka (blik) → He (begejstring/kr. lyd) → ?Ka (ser væk)

Ka (blik + ansigtsudtryk) →
He (imitation + musikalsk afstemning) →

:35
♩ ~ 63

:40

♩ ~ 69

:45

*) Løfter v.
arm højt

Hoved på skrå til højre —

He's - Højre
hænder

*) Venstre

45

f accel.
mf
accel.
f
p
Læner sig lidt frem
Opmærksom, alvorlig

Hoved let på
skrå til venstre

a'	a	a	a	a
a' _s	a _s ⁻	a' _s	a _s ^b	a' _s ^b

--- || Intermezzo ---

begejstrings-
mønster

(stadig langsomt tempo)

Helgas reaktionsmønster B

Helgas reaktionsmønster A
('skubber' på) →

Ka (begejstret →
blik)

:50



:55

04:00



:05

Let grimasse;
lille smil ?

*)Skifter
hånd lidt
"kejtet"
(~rit.)

Grimasse
bider sig
lidt i læben,
kniber øjne
kort i

Kniber
venstre
øje i

Ned på—Højre
trommen

He./ over
He'shoved

Op

Højre

Større
arm bev.

V*) Højre

Venstre

æ i na na na

na — — — — — æi ni na na na

Ser ned på — Ser op
Ka.'s hænder igen

(2.)
Nikker
let

Smiler let

Spiler øjne
lidt op og
skubber ansigtet
lidt fremad,
alvorlig
(Spænding?)

Alvorlig
Stryger sig
gennem håret
Afvventende

*) Lidt bagud i
forhold til beatet

a	a	a ⁻	a
b	b	b ⁻	
a _s	a' _s	a _s	

----- || Helga misforstår Karstens ansigtsudtryk----- || Helga insisterer -- Karsten virker skiftevis ---
- Karsten afværger

Karstens begej-
strings-mønster

Karstens afbr.-mønster

Helgas reakti-
mønster B

Helgas reaktionsmønster A

Ka (blik)→
He (?forsøg på
imitation)

:10

:15

♩-72

:20

Bider sig i undelæbe — Grimasse —
Kniber øjne i

Grimasse —
Kniber øjne i,
rynker næsen

Skæver ned på He.'s hænder? — K¹/mig — Op — He.'s — Højre hænder

"Rører rundt" på tr. med knyttet højre hånd.

55

h h hvhv h h v hvhv h h v hvhv h h v h h h

Større armbev.

Læner sig frem og spiller over mod Ka.'s trommedel — Læner sig endnu længere frem

Smiler —
antydningvist

Alvorlig

a	a	a	a	a ⁻
b ^{''}	b ^{''}	b ^{''}	b ⁻	b ⁻

opmærksom og fjern ----- |

Helga (seksstendedele) → ? Karsten opmærksom

Karstens afbr.-mønster

Helgas reaktions-
mønster A

Ka (blik?) →
He (reaktion)

Ka ('løber') →
He (følger/
imiterer) →
Ka (blik)

:25
♩ ~ 76

:30
♩ ~ 69

:35

Slapper af i ansigt

Lægger hoved
let på skrå
til venstre

Lægger hoved
meget på skrå
til venstre

Til højre

Opad

Venstre

Højre

60

rit.

mf

f

h v h

h v h v h

*) h v h v h

Læner sig let fremover

h v h

h v h v 4: Slag over m. Karsten

Nikker

2+1

3

65

Smiler bredt

*) Ligger lidt foran beat'et
- eller fastholder tempo,
fordi Ka. trækker det lidt.

a	a	a	a	a
b	b''	b'''	b''''	a

[Helga fastholder - Karsten virker skiftevis lyttende og fjern-----] [Karsten ændrer -----

Helga (sektendedele) → ? Karsten opmærksom

Helgas reaktionsmønster A
(- smiler her)

:40

:45

♩ ~ 88

:50

*)Kigger ned på v. hånd,
der ligger på skindet
-mærker vibrationerne?

— Retter— Til højre— Retter
hoved op hoved op

Opad (venstre)

Ned/trommen *)

2+4/4 Tøver/venter
Nikker let i takt
4-1/4 accel.
70 4+1/4 tempo ned

Fugter læben

Smiler let

Alvorlig/opmærksom

a → a₁ | a₁ | a₁ | a₁ | a₁⁻

betoningen i a-motivet -----

Karsten opmærksom på egen a₁-variant ?

Karstens
afbr.-mønster

Helgas reaktionsmønster B

Helgas
r.m. A

:55

♩ ~ 66

05:00

♩ ~ 92

♩ ~ 100

:05

| |

*)Lillefinger
mod skindet

Smiler _____

Højre _____

Trommen _____ Ned i tr. _____

*) Venstre _____

Luftslag

Luftslag

Tøver~"prøver at fange" hans rytme

Smiler let

----- || Karstens solo 2 - Helga imiterer Karstens spil ----- ||-----

Karsten opmærksom på eget c-motiv ?

Helga (imitation) →

Karstens
afbr.-
mønster

Følger sine hænder

Læner sig ned over trommen
og hviler hovedet på armene

Kigger op og
spredt langsomt
armene, "flytter"
He.'s hænder til
side

Placerer sine fingerspidser
ud for He.'s, og "skubber"
He.'s hænder
langsomt væk

Lægger hænderne
på trommen, ved
siden af Ka.'s - stryger skindet i en cirkelbev.

Spredt armene,
"følger" Ka.'s
bevægelser

Samler armene
ud for Ka.'s,
ansigt og.....lader ham
"skubbe" dem
over mod sig



:25

(:27)
• ~ 88

:30

Sætter
sig op igen

Højre

Op

Højre

Højre/bagover

Åbner/
lukker
hurtigt
hænd.

Venstre

mf

76 *f* a tempo

p
(x)

(x)

Gentager
Ka.'s
'slag'

Alvorlig

a

a

a

[Karsten genstarter a-motivet - - - - -]

[Karsten virker fjern - - -]

Karsten fortsat opmærksom

:35

:40

:45

:50

♩ ~ 56

♩ ~ 60

*) Synker ned i ekstremt langsomt tempo

Hoved på skrå til højre

Hoved på skrå til højre

Højre/ned

Højre

Opad, skråt over He's hoved

Højre

Op, skråt over He's hoved

Op

Lægger hånden på tr.

Spiller alm. igen

The musical score consists of five measures of piano accompaniment. The first measure is marked *rit. mp* and contains a sequence of eighth notes. The second measure is marked *(80) *)temposkift* and shows a change in tempo and meter. The third measure is marked *f* and contains a sequence of eighth notes. The fourth measure is marked *accel.* and contains a sequence of eighth notes. The fifth measure is marked *-(molto)* and contains a sequence of eighth notes. Below the notes are rhythmic markings: *h v h v h v h v* for the first measure, *h* for the second, *h v* for the third, and *h v* for the fourth and fifth.

(De er lidt ude af trit.....He."tøver")

-Opmærksom

Smiler let

Gri-

Hoved på skrå - til venstre

Alvorlig

Smiler antydningvist

a	a ⁻	a	a	a
b ⁻	a ⁻	a	b ⁻	b ⁻

Helga insisterer

Karstens afbr.-mønster

Helgas reaktionsmønster A

Helgas reaktionsmønster A ... ('skubber' på) →

Ka (hovedbev. + blik) →
He (imitation)

♩ ~ 69

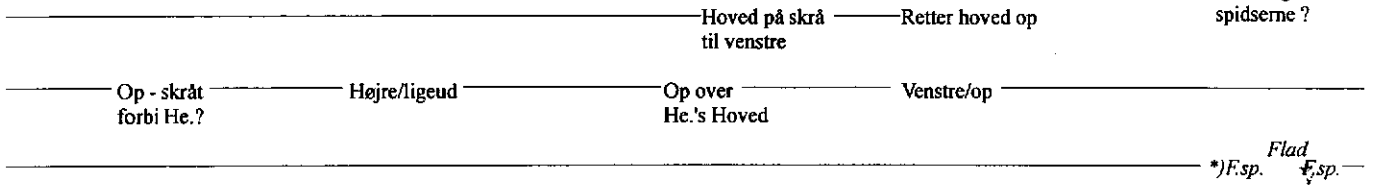
:55

06:00

♩ ~ 66

:05

*) Mærker vibrationerne med finger-spidsene ?



85

rit. ---

rit. --- (molto) ---

h v h v h h h h h v v h v h

-Retter hoved op

a	a	a	a	a
b" -	b" -		a	a

Helga (sektendedele) → ? Karsten opmærksom

Karstens afbr.-mønster

:10

:15

:20

:25

*) Mærker vibrationerne med finger-spidserne ?

Retter sig op

Mundbev./udbrud?

♩ ~ 80

Læner sig først bagover — så forover ned over trommeskindet

♩ ~ 132

— Ned/- He's skind hånd — Ned/- He's skind hånd — Højre — Op — Skindet — Egen hånd

— *) F.sp. — Flad — F.sp. — Store arm. — Kradser skindet — Klapper skindet —

(Cirka) $\frac{3}{4}$ =

90 $\frac{4}{4}$ =

accel. - - - - a tempo

mp tempo op

h
Spiller over mod Ka.'s halvdel foran slaget — "Skubber på"

Stryger skindet —

Venter —

	a ⁻	a	a ⁻	c
	b ⁻	b ⁻	b ⁻	

[Det gamle interaktions-tema - - - - -] [Karsten afslutter sekvensen - - - - -]

Karstens begejstrings-mønster

Karstens afbr.-mønster

Helgas reaktions-mønster A (ligner reaktionsmønster A, men opfattes samtidig af Helga som en invitation)

Helgas reaktionsmønster A →

Ka (blik+bevægelse) → He (reaktion/imitation) → Ka (begejstring)

:30

♩ 104

:34

A musical staff with a treble clef. The notation consists of a series of 'x' marks on a horizontal line, representing a rhythmic exercise. The exercise is divided into several measures by vertical bar lines. Above the staff, there are markings: 'rit.' above the first measure, a circled '95' above the second measure, 'accel.' above the fourth measure, and 'rit.' above the sixth measure. There are also some horizontal lines above the staff, possibly indicating phrasing or dynamics. Below the staff, there are four horizontal lines, each with a small vertical tick mark underneath it, corresponding to the measures of the exercise.

Synkegrimasse
~ondt i halsen

A diagram showing a sequence of characters and symbols. It starts with a vertical bar, followed by the character 'c'. Then another vertical bar. Then a horizontal line with a left-pointing arrow above it and a right-pointing arrow below it. Then a plus sign '+'. Then another vertical bar. Then the character 'c'. Then another vertical bar.

Karstens afbr.-mønster

:38

:41

:44

06:48

SLUT

♩ ~ 100

♩ ~ 88

Sætter sig op

Rejser sig,
går hen
til klangkassen.

Venstre _____ V/op _____ Bagud _____

_____ Højre _____ Tommelrod _____ Højre _____

(luftslag)

Ser ikke ud til at tro på det!

a	a	a ⁻
	b ⁻	b ⁻

-----]

Karstens afbr.-mønster

Karsten afslutter

Helgas r.m. A

Transskription B

Trampolin-sekvens med Mikael og Kirsten^T

Indledning

TRANSSKRIFTIONEN

Musikalsk er denne sekvens bygget op omkring en række breaks i en folkemelodi, som Kirsten spiller på klaveret (omtalt i afsnit 6.3.2). I versene er det melodien, der danner det 'temporale skelet' for transskriptionen, mens hændelserne i breaks'ene er placeret i forhold til hinanden ved hjælp af tidslinien øverst på siden.

Tempomæssigt sker der en del småændringer i løbet af sekvensen, hvilket fremgår af metronomangivelserne øverst på siden. Hvor de mange tempoændringer i forrige sekvens hænger sammen med Karstens spil, så skyldes de i denne sekvens snarere, at Kirsten *aflæser tempoet ud fra et visuelt indtryk* af Mikael's hoppepuls, hvilket nødvendigvis giver nogle forskydninger. De større ændringer hænger derimod sammen med ændringer i Mikael's hoppehøjde, men på grund af trampolinen sker disse gradvist - aldrig pludseligt som det er tilfældet i trommesekvensen med Karsten.

I transskriptionen af tonematerialet er melodilinen i Kirstens spil noteret samt eventuel sangtekst nedenunder. *Melodien bliver hele tiden spillet i E-dur, selvom de faste fortegn kun fremgår af det første nodesystem.* Det eneste auditive materiale fra Mikael er ordene "To" og "Så" i breaks'ene. Da jeg ikke skønner, at tonehøjden er vigtig, er disse ord (og Kirstens svar) noteret med *krydsnoder* (og ikke romber som i hoppebold-sekvensen med Eigil og Lone). Derimod fremgår det, om Mikael hvisker eller taler.

Mikael er meget udtryksfuld med sine ansigtsudtryk og bevægelse i trampolinen. Da han så tydeligt medvirker til interaktionen via disse udtryk - men er musikalsk set passiv - er *hans hoppebevægelser 'transskriberet' som buer i nodesystemet* (se nedenfor). Små buer omkring nederste nodelinie angiver, at han næsten sidder stille, mens store buer op til den øverste nodelinie angiver, at han hopper så højt han kan (hvilket sætter tempoet ned, da Kirsten følger hans hoppepuls). Tilfældigheder gjorde, at der bag Mikael's ansigt var en dør med håndtag og nøglehul, der har fungeret som fikspunkter, hans bevægelser har kunnet aflæses i forhold til. Da kameraet er håndholdt, skal der tages forbehold for nøjagtigheden af denne fremgangsmåde, men angivelserne giver alligevel et præj om den relative størrelse af Mikael's hoppebevægelser.

Konkret hænger 'bunden' af hoppebevægelsen (angivet med en trykstreg) sammen med den musikalske puls i Kirstens akkompagnement. I starten af hvert break, varer det lidt, inden trampolinen falder til ro, selvom Mikael ikke laver flere afsæt, dette kan aflæses af trykstregerne.

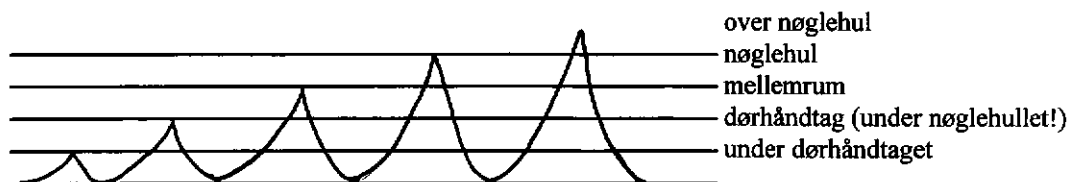
At tegne en bevægelse grafisk i forhold til almindelig nodenotation er ikke uproblematisk, fordi man i musikalsk notation ikke tager højde for, hvor meget noderne 'fylder' på papiret i forhold til deres temporale varighed, når de spilles. Derfor ser det nogle steder ud, som om Mikael pludselig hopper dobbelt så hurtigt eller omvendt venter i luften. Det gør han ikke! Navnlig nøglerne i starten af hvert nodesystem samt alle taktstregerne giver visuelle 'hak' i gengivelsen Mikael's bevægelse.

Den nøjagtige temporale sammenhæng mellem det, der sker i musikken, og bevægelse/ansigtsudtryk er meget central i denne sekvens, fordi Mikael så tydeligt indgår i en 'visuel' interaktion med Kirsten i forhold til det, hun spiller. På den ene side kræver transskription af det visuelle materiale en langsom billede-for-billede gengivelse, men på den anden side kan man jo ikke høre musikken i sådan en gengivelse. Her har hoppebevægelserne vist sig nyttige, fordi de *synliggør* den musikalske puls, hvorved også hændelser *på* og *mellem* taktslag kan placeres: Når Mikael er i bunden af hoppebevægelsen (*på* trampolinen), er det på et af taktslagene, når han er i toppen af bevægelsen (*i* luften), er det lige mellem to taktslag i musikken. På den måde er det for eksempel muligt at aflæse, præcis hvornår Mikael for eksempel begynder at smile i forhold til det, Kirsten spiller, eller hvem af dem, der starter med at smile i denne sammenhæng. I sådanne hændelsesforløb er det angivet i parentes, hvilket taktslag den pågældende handling starter på. Når en handling starter mellem to taktslag, er det angivet med *et plus*. Hvis Mikael for eksempel starter med at smile efter det første taktslag (når han er oppe i luften), er det angivet som (1.+) under blik-linien.

Generelt ser Mikael meget på Kirsten, smiler til hende og reagerer synligt, når hun smiler tilbage. Af den grund kan man formode, at der må være en del øjenkontakt mellem dem. Men i forhold til at transskribere/vurdere Mikael's blikretning, er der alligevel et par usikkerhedsmomenter. Dels sidder de forholdsvis langt fra hinanden - knap 4 meter - så små øjenbevægelser kan ikke aflæses på samme måde, som hvis de havde siddet tættere ved hinanden. Og dels hopper Mikael jo op og ned, hvilket giver en del uskarpe billeder mellem toppen og bunden af bevægelsen. Konkret skelnes der mellem, om Mikael ser *på Kirsten* (ansigtet), om han ser *nedad* (Kirstens hænder, klaveret eller gulvtæppet) eller om han ser *ned* (på sine fødder eller på trampolinen).

Kirstens mimiske ansigtsudtryk er beskrevet i en parentes ud fra et skøn af, hvad de udtrykker; overraskelse, undren osv. Der er dog gange, hvor hun spiler øjnene let op, uden at jeg har fundet det nødvendigt at angive en mimisk mening med dét.

NØGLEN TIL TRANSSKRIFTIONEN AF MIKAELS HOPPEBEVÆGELSER:



MOTIVANALYSEN

I dette interaktions-tema forekommer der et egentlig musikalsk tema, idet der er tale om en afrundet sang i enkel viseform (AAB over 12 takter). Del A består af motiv a, c₁, a, c₂, mens del B består af motiv b₁, b₂, b₁, c₂. I praksis holder Kirsten sig dog ikke stramt til denne form, men spiller delene vilkårligt, som det nu passer ind i sammenhængen med breaks og variationer. I motivanalysen under transskriptionen angives A- og B-delene *over linien*, mens motiverne angives *under*.

Ud over det melodiske materiale er der breaks'ene, hvor alle kaldemotiver er grupperet som d-motiver. I breaks'ene er der desuden Mikael's ord og Kirsten's svar, som er meget centrale for sekvensen. Da de har en fast gentagen form og bruges på samme måde hver gang, har jeg lidt utraditionelt anført dem som motiver; t_M for Mikael's tale og t_K for Kirsten's.

NØGLE TIL MOTIVANALYSEN:

(Alle motiver i E-dur)



a'' = oktivering af a' motivet



b₁'' = oktivering af b₁' motivet



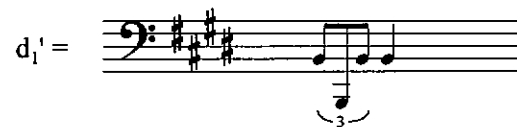
b₂" = oktivering af b₂' motivet



c₁" = oktivering af c₁ motivet



Kaldemotiver fra breaks'ene:



VITC-kode:
(minut:sekund)

50:00

:05

♩ ~ 92

♩ ~ 100

♩ ~ 96

Uden kamera¹

Uklar K¹

K¹ på plads

Mi. Ansigtsudtr./ bevægelser

Blikretning: ? ————— Ned ————— Ki. ————— K¹ —————

Smiler ————— Smiler stort (1.) — — — — —

(1)

Hoppen i trampolin/ samt få ord

Ki. Klaver (melodi) & sang

mf f

Smiler let ————— Nikker let i takt K² (3.) ————— Smiler stort Nikker — Smiler let

Motivanalyse:	Del:	A			
	Motiv:	a	c ₁	a	c ₂

Episoder: [Gensidig hilsen 1 -----]

Interaktionsmønstre:

Hilse-mønster

Kirstens-akkom-mønster: B

:10

:15

:20

(:25)



Smiler stort (1.+)

Smiler stort (2.)

Smiler

Ligeud (1.) Ki. (4.+)

Nedad (1.) Ki. (4.)

Bagud/venstre (2.+)

Ki. (1.+)

5

10

Større afsæt

mf

(2.+)
Smiler stort — — —
Nikker ———

(3.)
Lille smil,
spiler
øjne op

Lukket skæv mund — Antydning-
af smil

A				B	
a	c ₁	a	c ₂	b ₁	b ₂

[Gensidig hilsen 2 -----] [Gensidig hilsen 3 -----] [Kirsten planlægger break 1 -----]
+ Mikael forsøger en hilsen

Hilse-mønster

Hilse-mønster

Kirstens-akkom.-
mønster: B

Kirstens-akkom.-
mønster: A

*) Løfter blikket
'i takt' til kaldemotiv

Smiler (3.) — Smiler let — Smiler

Ned i trampolinen (4.) — *) — Ki. — K! — Ned/fødder — Ki. — Ser ned på fødder, bevæger dem lidt

Stopper afsæt — *Læner sig bagover* — *Sætter sig op*

Break 1

To! (Hviskende) *p* — Tjooo (Hvislende) *p*

(2.) — Åbner munden og fastholder udtrykket (Let overrasket → spørgende/afventende) — Smiler — Trækker hurtigt vejret ind (Overrasket) — Smiler

Spiler øjnene op og bevarer dem let opspilede (Overrasket → spændt)

Break 1

d_1 — t_{Mi} — d_1' — t_{Mi}

[Mikael opdager break 1 -----] [Kalden og svaren i break 1 -----]

Break-start-mønster

Kalde-mønster

| | | :45 | |
♩ ~ 100

:50
♩ ~ 92

:55

Smiler — Smiler stort — Smiler —

Ki. — Nedad (3.) — K¹ — Ki. — Ligeud/nedad (2.) (3.+)(4.) — Ki — Nedad — Ki —
(1.) (2.) (4.)

Afsæt

15

To
(Kraftig hvisken)
mp

En-to-tre-nul
(Hviskende)
p

f

Store mundbev. — Smiler stort — Smiler — Mundbev. — Antydning af smil

Spiler øjne mere op
(Spænding)

d_2 t_{Mi} t_{Ki} t_{Ki} t_{Ki} t_{Ki} b_1 c_2' A a' c_1

-----] [Mikael afslutter break 1 -----]

Break-afslutnings-
mønster

Kirstens-akkom.-mønster: B

51:00

:05

:10

♩~88

♩~92

-- Smiler — Smiler stort
lidt stift (1. - 2. - 3.)

Smiler let

Ligeud
(2.)

K¹
(2.+)

Ki. — K¹
(2.) (3.)

(20)

(4.) (1.+)
Smiler — Smiler stort —
Nikker

mf

(2.) (3. - 4.)
Lille skævt smil — Lader kæben falde
Spiler øjne let op
(Overrasket)

a'	c ₂ '	A +a'	c ₁ '	+a'	c ₂ ' ⁻	Break 2
----	------------------	----------	------------------	-----	-------------------------------	---------

[Gensidig hilsen 4 -----]

[Kirsten planlæg. break 2] [Mikael opdager]

Hilse-mønster (variant)

Break-start-

Kirstens-akkom.-mønster: A

*) Nikker og markerer
afsættet overkroppen

Smiler — Smiler stort — Smiler stort —

Ned — K¹ — Ned — Ki. — Hænder? — Ki. — K¹ — Ki.

Tager sig til maven
Grubber fødder
Stopper afsæt mod hinanden Lille afsæt Afsæt*) Afsæt Afsæt

To (Hviskende) *p* To (Hviskende) *p* (Ææ?) (mundbev.) To (Talestemme) *mp*

Tre - nul *f*

Antydning af smil

Spiler øjne kort op - og bevarer dem så let opspilede

Drejer kort hovedet, Smiler let og former så munden; først til "to" bagefter "tre", idet hun trækker vejret ind og løfter øjenbrynene

Smiler stort — Smiler — I: Nikker

d_3 t_{Mi} d_2' t_{Mi} (t_{Mi}) $d_2'^-$ t_{Mi} t_{Ki} t_{Ki} c_2'

.. break 2] [Kalden og svaren i break 2 -----] [Mikael afslutter break 2 -----]

mønster Kalde-mønster

Break-afslutnings-mønster

Kirstens-akkom.-
mønster: B

:45

:50

:55 |

♩ ~ 96

Smiler ————— Smiler — Smiler —————
 stort (3.)

Ki. (1.) Nedad (1.) Ki. (3.+)

K¹ Ki. (2.) K¹-Ki. (4.+)

Læner sig lidt bagover

30

4: Kraftigere afsæt

rit. (Smil i stemmen)

Hoppe hop - pe hop - pe hop Mi - kael hop - pe hop - pe hop - pe Mi - kael hop - pe hop hop hop
 hoppe han kan hankan hankan f

(3.) Smil

4-1: Ser ned,
 Flytter oktav ned
 2: Ser op

1: Nikker let

4-1: Nikker
 1: Spiler øjne
 let op på "Mi-"

a ^{''}	c ₂ ^{''}	A	a'	c ₁	a'	c ₂
-----------------	------------------------------	---	----	----------------	----	----------------

-----] [Gensidig hilsen 5 - -----]

Hilse-mønster

Kirstens-akkom.-mønster: B

Smiler let ————— Fniser/smiler ————— Smiler ————— Smiler stort ("Tre")

Ned (4.) ————— Ki. (7.) ————— Ned (9.) ————— Ki. ————— K! ————— Ki.

35 Stopper afsæt ————— Løfter skuldre ————— Lader sig falde bagover ————— Sætter sig op ————— Afsæt

(Fnis) så (Hviskende.....) p To

Break 3

Stop!

Åben mund ————— (5.) Smiler let ————— Smiler

3.+ Trækker vejret ind (Overrasket —————)

Dukker hoved, løfter skuldre ————— p så ————— En - to - tre - nul p f

Nikker i takt

Drejer hovedet lidt, så hun "skæver" til Mikael ————— Spiler øjne let op (Humoristisk, spændingsfyldt)

Break 3 (fnis) t' Mi t' Mi (fnis) (d) t' Ki t' Ki t' Ki t' Ki

[Mikael opdager break 3 ----] [Kalden og svaren i break 3-----] [Mikael afslutter break 3 ---

Break-start-mønster

Break-afslutnings-mønster

:30

:35

:40

♩ ~ 96

♩ ~ 100

Smiler let

Smiler let

K¹ Højre-K¹ Højre (4.+)
K¹ Højre (2.+)

Bagud (venstre)

Ki. (3.)

45

Hop-pe hop-pe hop-pe hop-pe

Ser mod døren;
uro på gangen

-----]

[Mikael forsøger en hilsen ---

Kirstens-akkom.-mønster: B → Kirstens-akkom.-mønster: A

:45

:50

:55

♩ - 104

Smiler let _____
(4.)

_____ Nedad—Ki (?) _____ K¹ _____ Ki. _____ Ser skiftevis på Ki. og hendes hænder? _____
(2.+)

50

The musical score consists of two staves. The upper staff is a rhythmic line with a series of peaks and valleys, representing a melody or rhythm. The lower staff is a piano accompaniment consisting of eighth notes in a treble clef and eighth notes in a bass clef. The score is divided into measures by vertical bar lines. Above the first measure, the time signature is $\frac{4+2}{4}$. Above the second measure, the time signature is $\frac{4}{4}$. The text "Break 4" is written below the second measure. Below the piano accompaniment, the text "[Enkelttoner uden akkompagnement....." is written, followed by the dynamic marking *mf* and a hairpin symbol.

(3.)
Smiler let, _____
skævt

Smiler let _____
Spiler øjne let op _____
Nikker let i takt _____

A diagram showing a horizontal line with vertical bar lines. Below the line, the text "+C₂⁻" is written under the first bar, and "+C₁⁺" is written under the second bar. The text "Break 4" is written above the third bar. Below the line, the text "(Bevægelse omkring dominanten - - - - -)" is written.

----- Kirsten planlægger break 4 -----] [Mikael opdager break 4 -----

53:00

:05

♩ - 100

Rynker panden let
(4.)

Smiler let
(1.)

Smiler
(3.)

K¹
(1.)

Ki.
(2.)

(Og hendes hænder ?)

K¹
(3.)

55

(4.)
Antydning af smil

mp

3

3

Antydning
af smil

Spiler øjne
let op

-----] [Mikael opdager afslutning af break 4 --

:10

:15

:20

♩ ~ 100

*) Stopper et øjeblik afsættene

Lægger hoved på skrå (4.)

Smiler

Smiler (3.)

Smiler let

Ki. (1.)

Nedad (2.)

Ligeud (4.)

Ki. (3.)

K' (2.)

Nedad

Ki.-Ligeud (1.+)

(60)

*) Afsæt

(65)

4+1
4
4
To To
(Hvisken) (Tale-
p stemme)
mp

mf Tre! f

3 Abner munden Smiler let Nikker let

(1.) Mundbev. "hop" Nikker let

t_{Mi}	t_{Mi}	A			B
d_1''	t_{Ki}	$+a_1$	c_1	a'	c_2

-----] [Gensidig hilsen 7 -----]

Break-afslutnings-variant

Hilse-mønster (variant)

Kirstens-akkom.-mønster: B

Kirstens-akkom.-mønster: B (variant)

:25

:30

:35

♩ ~ 88

♩ ~ 100

Antydning af
rynke i panden

Antydning af smil
(3.)

Ki. — Nedad Ligeud
(1.) (2.) (3.)

K¹ — Ki.
(2.) (3.+)

Ligeud — Ki.
(1.) (3.)

Stopper afsæt

70

Svejer fra side til siden
Afsæt

Lukket skæv
mund

Smiler let

♭: ♯ | ♮ | ♮ | ♮

mf

[Enkeltoner.....]

> *mp*

*) *mf*
3: Smiler let

Spiler øjne let op

*) Svejer overkroppen
fra side til side

Break 5

b_2' | b_1' | c_2^- (augmentation) | (Bevægelse omkring dominanten - - - - -)

[Mikael opdager break 5 - - - - -] [Mikael opdager, at Kirsten fortsætter - - -

Break-start-variant

:40

:45

:50

Antydning af smil ——— Antydning af panderynke

K¹ (4.) — Ki. (2.) — K¹ (4.) — Ki. (2.) — K¹ (4.+)

Hopper almindeligt (75) Stopper afsæt Starter afsæt

mp (2.) Smiler

Ser på tang.

Antydning af smil

Ser på tang.

h cis dis

b⁻ b⁻ b⁻ b⁻

-----] [Mikael opdager afslutning af break 5 - -----]

Break-afslutnings-
variant

Kirstens-akkom.-
mønster: B

:55

54:00

:05

♩ ~ 96

♩ ~ 100

Smiler (2.) — Smiler let — Smiler —

Ki. (2.) — Siden Ki. (3.) (3.+) — K¹ — Højre (vindue) — Ki. (2.+)

(80) (Stopper afstet)

(4.) Smiler let — (3.) Smiler — Smiler let —

1-2: Nikker let

Break 6

A			A	Break 6
a'	c ₁	a'	c ₂ '	+a'

[Tøvende gensidig hilsen 8 -----] [Mikael opdager break 6 -----] [Mikael

Hilse-mønster (tøvende)

Break-start-variant

Kirstens-akkom.-mønster: B (fortsat)

| :10

:15

:20

♩ ~ 96

♩ ~ 100

*) 4.+:
Laver et
lille vrid
med
skuldrene

Smiler stort ("To") — Smiler — Smiler let

K¹ (4.) — Ki. - K¹ (4.+ (1.)) — Ki. (3.) — K¹ (3.) — Ki. (4.+)

(Afsæt) 85 ♩ *

To
(Hviskende)
p

Tre!
(Hviskende)

(Lidt ujævnt)

mf

Ja,

Smiler stort — Smiler let — Smiler let — Abner munden

Spærrer mund og øjne op og læner sig over mod Mikael på "tre" — Markerer optakt med indånding og hoved-bev. (Intens spænding →)

1: K² Løfter øjenbryn (Fortællende)

t_{Mi}	t_{Ki}	c_1'	$+a^-$	$+c_2^-$	$+c_1^-$	$+c_2^-$
----------	----------	--------	--------	----------	----------	----------

afslutter break 6 - - - - -] [Intermezzo - - - - -

Break-afslutningsmønster

Smiler let (4.)

Nedad (3.) — K¹ — Ligeud (4.) — Ned (4.)

Stopper afsæt

(90)

Mikael hop-pe og hoppe hop og hoppe hoppe hop-pe og hop hóp hop Hop!

p

(3 - 4.)
Svejer med—Svejer let
kroppen
fra side
til side

Break 7

+c ₁ ⁻	+c ₂ ⁻	+c ₁ ⁻	+c ₂
------------------------------	------------------------------	------------------------------	-----------------

(d)

-----] [Mikael opdager break 7 -----] [Kalden + Mikael

Break-start-
mønster

Kalde-
mønster

| | :40

:45

:50

♩~92

♩~96

Smiler stort ("To")
 Ki. Nedad Ligeud (4.) Siden Ki. K¹
 (venstre) (3.) (4.+)

Afsæt (95)

To (Hviskende) p

Tre! (Hviskende) p

Hoppe hoppe hoppe

f (brødt...)

mf

Smiler let

Smiler let

Løfter øjenbryn (Stille, forsigtig)

2: Ser kort ned K² Skubber. (4.) (4.+)
 3: Ser kort op
 3 - 4: Ned, mens hun flytter 2 oktaver op
 1: Ser op

t _{Mi}	A				B
t _{Ki}	a'	c ₁	a'	c ₂	b ₁ ''

afslutter break 7 -----]

[Kirsten planlægger] [Kirsten oktaverer 2 - oktavering 2

Break-afslutningsmønster

Kirstens-akkom.-variant → Kirstens-akkom.-mønster: B

:55

55:00

♩ ~ 100

Rynker panden let -----

Ki. (3.) K¹ (1.+)
Ki.-K¹ (4.+)(1.) Ki. (3.)

(100) Stopper afsæt Afsæt

mp v.h. *mf*

(3.)
Åbner munden let -----

(→ 4.+): Skubber ansigt frem ----- /løfter øjenbryn -----
 (Stille, forsigtig Spiler øjnene let op
 forstærker mimik -----)

b₂" b₁" c₂⁻ +c₁ (Udfyldningsmotiv der kredser om -----)

:05

:10

:15

♩ ~ 104

Rynker panden let

Smiler

K¹ — Ki.
(3.) (4.+)

Nedad
Ki.'s hænder ?
(3.)

Ki.
(3+)

105

Stopper afsæt

Kraftig
afsæt

To To
(Talest.) (Hviskende)
mp p

(2.)
Smiler let

Skæver
ned

Ser ned, flytter
hænder tilbage

Markerede arm-
og hovedbev.
Smiler let

mp

Smiler stort

Spiler
øjne op
(Spænding)

Break 8

t_{Mi} t_{Mi}
(d)

dominantspændingsfunktionen -----)

-----] [Mikael afslutter break 8 -----

Break-start-
variant

Break-afslutnings-variant

Kalde-
variant

| :20 | |

:25

:30

♩ ~ 100

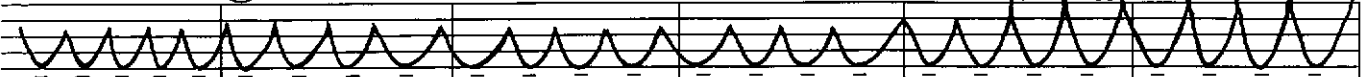
♩ ~ 92

Smiler stort — Smiler — Smiler let — Smiler stort (3. - 4.) — Smiler — Smiler stort (4.)

K¹-Ki ("Tre") ("Nu") K¹ (2.) Ki (2.) K¹ (4.+) Ki (2.)

110

Afsæt - hopper så højt han kan



En - to - tre - nul
(Smil i stemmen)

Smiler — Smiler let —

Hop - pe hop - pe hop - pe hop - pe hop

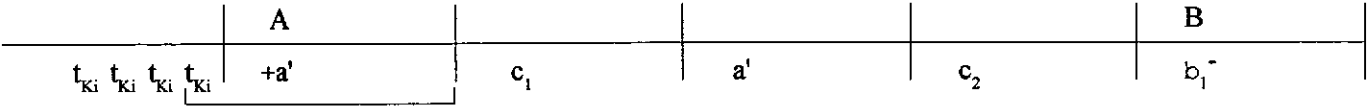
Smiler

hop - pe hop - pe

ff

1-2: Nikker let

Spiler øjne op
(Imponeret)



-----] [begejstret 'gensynsglæde' -----

Kirstens-akkom.-mønster: B

→ **forstærket mønster**

:35

:40

:45

(:50)

♩ - 96

Smiler let

Smiler Smiler let

Ligeud (1.)

Nedad

K¹ (3.+)

K¹/nedad (2.)

K¹ (1.)

Højre - Ki. (vindue) (4.+)
(3.)

K¹

115

120

hop - pe hop - pe hop - pe hop - pe hop - pe hop hop - pe hop - pe hop - pe hop - pe hop - pe hop - pe

Slipper pedalen et øjeblik

→ normalt mønster B

Smiler - Smiler let (l.+) ————— Smiler stort ————— Smiler ————— (Mundbev.) - Smiler let

Ki. (l.+) ————— K' ————— Ki. ————— Ned ————— Ki.

Stopper afsæt

Afsæt

Stopper afsæt Læner sig bagover

rit. molto

hop

og

S.....stop!
(Hvislende)

og S.....stop!
(Hvislende)

Smiler

Smiler let

Ser ned - op på tang.

Læner overkroppen fremad sammen med S-lyden, giver efter på "stop"

→

Gentages, men med mindre bevægelse

Fjerner hænderne fra tangenterne

[afslutning - første forsøg - - - - -] [afslutning - andet forsøg - - - - -]

Break-start-variant

K¹ Ki. Vender sig
om mod hylden,
Sætter hvor hatten ligger
sig op

A musical notation staff consisting of five horizontal lines. The lyrics are centered between the second and fourth lines. The staff is enclosed in a rectangular box with a double-line border on the right side.

Ja!
(Tale-
stemme)

Vi skal ha'
hat på
Mikael

Klapper sig på
hovedet.
(bev. der hører til
"hattesang")

t^m
Mi

-----]

Transskription C

Hoppebold-sekvens med Eigil og Lone^r

Indledning

TRANSSKRIFTIONEN

Sekvensen består af en stemme-dialog mellem Eigil og Lone, afbrudt af breaks (omtalt i afsnit 6.3.4). Hele sekvensen varer 15 minutter, hvoraf det er den første hoppedel med efterfølgende break, der her er transskriberet. I optagesituationen varede det lidt, før begge kameraer optog fokuseret, derfor starter transskriptionen først ½ minut inde i sekvensen efter et lille intermezzo, hvor Eigil puster i stedet for at synge.

I modsætning til trampolinsekvensen med Mikael er der ingen *tempoændringer* i det udvalgte materiale, hvilket sikkert skyldes, at Eigils mor holder ham i siden og dermed styrer hoppebevægelsen i forhold til Lones musikalske puls på guitaren.

Lones guitarakkompagnement består af en gentagen akkordrække (en såkaldt 'vamp') noteret i D-dur. I praksis klinger guitaren dog en kvart til en halv tone under. Som i trampolinsekvensen *fremgår de faste fortegn kun af det første nodesystem.*

Guitarakkompagnementet er transskriberet i et nodesystem for sig, hvor akkordrækken er placeret over systemet, mens akkompagnements-rytmen er noteret i nodesystemet *uden hensyn til konkret tonehøjde.* Akkompagnementet består af en blanding af fingerspil og anslag af alle strengene i ned- og opstrøg. Fingerspillet er noteret med krydsnoder, mens anslag af alle strenge er angivet med pile; *nedad* på slagene, og *opad* mellem dem. Akkompagnementet er dæmpet udført og ofte forsvinder ottendedelene næsten i lydbilledet. I transskriptionen angiver en '*snølle*' (et vandret S), at det givne akkompagnement fortsætter, indtil andet er anført.

Udover sang på fikserbare toner forekommer der en del glissandi, foruden tale i forbindelse med break'et. Jo mere lyden afviger fra sungne toner, des større forbehold er der for den angivne tonehøjde.

Den enkelte *tonekontur* er præget af, at Eigil hopper, mens han synger - og at Lone melodisk følger hans bevægelser. Det giver en del glissandi, hvoraf de mest markante er noteret med håndtegnede buer. (Som i de øvrige sekvenser skal de håndtegnede glissandi-buer skelnes fra de computerskabte legato-buer over instrumentspil).

Bevægelserne er en vigtig del af interaktions-temaet, men i modsætning til Mikael er de ikke Eigils primære udtryk, da han jo synger. Derfor er de ikke transskriberet, som i trampolinsekvensen, men blot kommenteret (med kursiv) over nodesystemet, når der sker ændringer.

Eigil ser ikke på Lone i længere tid ad gangen, hvilket skyldes hans optagethed af tændt lys i loftet men også kan tilskrives hoppebevægelsen (den fysiske placering relativt tæt ved hinanden, de store bevægelser og det høje tempo umuliggør praktisk taget øjenkontakt mellem dem i længere tid ad gangen). På grund af bevægelsesaspektet kan det som i den forrige sekvens således ind imellem være svært at vurdere, om Eigil reelt ser på Lones ansigt eller forbi det.

Generelt har Lone et bevægeligt ansigtsudtryk, når hun synger med Eigil. Hun løfter øjenbrynene (forkortet til *l.b.* i transskriptionen) og spiller øjnene op (forkortet til *sp. øjne op*). Som i den forrige sekvens er det kun de mest markante steder, at der angives en mimisk mening med udtrykket (i parentes).

NØGLE TIL TRANSSKRIFTIONEN:

- ♩ = almindelig tone
- ♩ = tale(sang), angivet med omtrentlig tonehøjde

Guitar akkompagnement 1

MOTIVANALYSEN

Der er tale om et tur-samspil bestående af additive kæde-former, der kan fortsættes i det uendelige. I hoppe-delen (4/4) er kernemotivet et tre-toners *a*-motiv, hvor navnlig den melodiske *slutbevægelse* er interessant i forhold til skiftet (se tur-analysen). Derfor fokuserer jeg på den melodiske retning i motiverne, hvor melodiske afslutningsbevægelser *nedad* er markeret med 1-tal (a_1 og b_1), mens slutbevægelser *opad* er markeret uden.

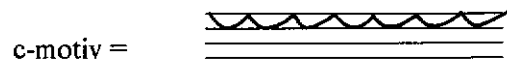
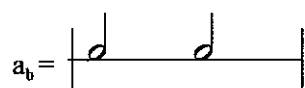
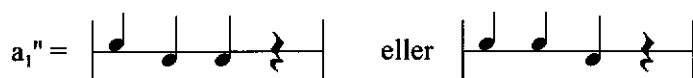
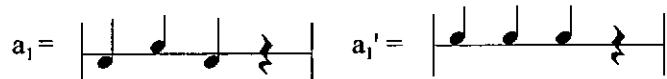
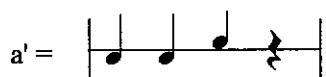
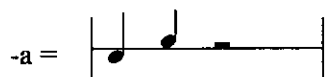
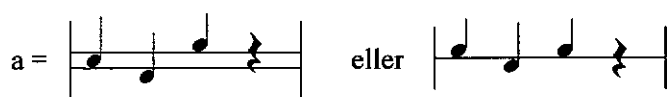
Motiverne varieres med hensyn til antallet af toner, hvilket angives med et minus eller plus foran eller bagved motivbetegnelsen.

Ud over a-motiverne laver Eigil nogle *rytmiske hvin*, kaldet c-motiver, der er beslægtede med a-motivet, men uden fikserede tonehøjder.

NØGLE TIL MOTIVANALYSEN:

(alle motiver i D-dur):

a-motiver (4/4):



TUR-ANALYSEN

I denne sekvens suppleres analysen med en tur-analyse, hvilket ikke giver plads for en grafisk fremstilling af de fundne interaktions-mønstre. Tur-analysen er placeret nederst på siden, centreret omkring en linie, hvor aflange rektangler angiver længden af hvers tur (motiv). I starten af rektanglerne er der placeret et tt for tur-tagning, når denne foregår eksplicit, ligesom markerede slutbevægelser i motiverne er markeret med tg for tur-givning.

Den stiplede linie mellem tur-angivelserne markerer, hos hvem, man kan forvente næste tur-tagning ud fra den musikalske sammenhæng og deres erfaringer med samspillet og hinanden.

Med henblik på analysen angives det, når Eigil ser hen mod Lone og/eller guitaren. Ligeledes med henblik på analysen fremgår det, når Lone forstærker sit udtryk musikalsk eller mimisk.

Under tur-angivelser er der endvidere knyttet en række kommentarer, der forklarer eller specificerer, hvad der foregår, som for eksempel at Lone 'afbryder' Eigils c-motiver for at genindføre a-motivet.

Smiler stort ————— ?

Ei. Ansigtsudtr./ bevægelser (hoppen, gyngen)

Hælder sit hoved bagover — H. b. —————

Blikretning: Opad (lyset) — Venstre — Opad — Lone/over (4.+) — Venstre

Lo. Ansigtsudtr./ bevægelser (gyngen)

Smiler let ————— Smiler —————

Rykker tættere på Ei. og læner sig fremad, så hendes hoved er tæt på hans →

Eigil hopper på hoppebolden (20)

(puster) (puster) (Smil i stemmen)

Uh... *mf* Hej Ei - gil Hej med dig jeg syn - ger til dig

A D em A D em G A7

mf a d a d a

Motivanalyse:

Eigil:	c ⁻			
Lone:		a ₁	a ₁	+a ₁ ⁻

Episoder: [Lone afbryder og genstarter 1 -----

Tur: Eigil

 (Eigils blik)

Tur: Lone tt tt tg* kommenterende sang tg**

(musikalsk, sproglig og gestisk forstærkning)

Overlapning som afbrydelse

*sprogligt set er der tale om tg (hilsen), men ikke musikalsk

**sproglig tg (invitation), musikalsk afslutningsbevægelse

:20

:25

:30

Læner sig
bagover

Smiler stort _____ ?

H. b. _____

H. b. _____

Opad

Lo./over
(2.)

Opad/venstre

Opad

(25)

Spiler øjne
let op
(Spænding,
"hør her")

Smiler
2: Dukker kort
hovedet (fanger
Ei.'s blik)

Store mundbev.
(Imponeret)
3: Løfter
øjebryn
let

Diagram showing pitch contours for the lyrics. The notes are: a₁' (under 'U'), a (under 'Nje'), a / a₁" (under 'Jáj'), and a' (under 'já').

-----] [Ne- og Jáj-dialoger -----]

tt tt;gestart** tg***
(Eigils blik)

(musikalsk forst.)
tg

tt; genstart* tg
(musikalsk og
mimisk forst.)

tg
(gestisk-mimisk)

tg
(musikalsk og
udtalemæssig forst.)

tg
(udtalemæssig og
mimisk forst.)

Lone fortsætter
tur, forst. tg:
*genstart på i-tema,
rytmisk og dynamisk set

**genstart
på i-tema,
melodisk set

***markeret
tur-afslutning

2.-3.: Peger
op mod lyset

Smiler _____

Lo. _____

(30)

ar ar
p mf

ar ar
mp mf

(halslyde)
mp

ar ar
mf

uo uo
mf

A7 D hm G A7 D hm em A7 D hm

d (h) g a = akk. 1

Smiler let _____

Rynker bryn-
(Bekymring,
smerte _____

Løfter
bryn

Løfter
bryn

-a	a (+ -a)	c	c → a'
-a	a'		

[Ar-dialog 1 -----] [Lone afbryder og genstarter 2 -----]

(gestisk tg*)
(musikalsk forst.:
rytmisk variation)

tg	tg	(Eigils blik)
----	----	---------------

tg (musikalsk forst.)	tg (musikalsk forst.)	tt (musikalsk og mimisk forst.)
--------------------------	--------------------------	------------------------------------

*proto-imperativ
pegen; "se der!"

Overlapning
som
afbrydelse

:45

:50

_____ ?

_____ Venstre _____ Venstre/opad _____ Opad _____ Lo. _____ /nedad - K¹ _____ Højre/ned _____ Lo. _____ (2.+)

35

		Di da disj <i>mp</i>		Disj <i>mp</i>	
Uoo hvader lyde? det for no'en	U u uo <i>mf</i>	Di da disj <i>mp</i>		Sj Sj <i>mp</i>	
em A7	D hm	G A7	D hm	em A7	D hm

_____)

Rynker bryn let

Løfter bryn _____

		a		(c?)	c → a ₁ ' +
--	--	---	--	------	------------------------

-----] | Disj-dialog

	tt;genstart**		(Eigils blik)	(Eigils blik)
tg (sproglig forst.)	tt;genstart*			tt (musikalsk og udtalemæssig forst.)
	Lone fort- sætter tur *genstart på i-tema rytmisk set	**genstart på i-tema melodisk set		

Læner sig
bagover

Smiler— Smiler stort ——— ?
(3.)

H. b. _____

Opad _____

(40)					(45)
(.....)	Di da disj	Di da disj			
	<i>mp</i>	<i>mp</i>			
1 3					
sj sj	Di da	disj	Di da	disj - ou	(Hvisler)
	<i>mp</i>	<i>mf</i>	<i>mp</i>		
G A7	D hm	em A7	D hm	G A7	D hm

(4.)
Smiler bredt _____

	a ₁ '		a ₁ "		
		a		a	

tg	tg	tg
(musikalsk forstærkning)	(a-motiv og musikalsk først.)	(a-motiv, musikalsk og udtalemæssig først.)

:10

:15

Armbevægelser;
peger, holder balancen
eller prøver at hoppe højere

Læner sig bagover
Eigils mor løfter ham lidt op
Smiler stort-

H. b. ———

Lo./over? ———

Opad ———

Lo. ———

(50) *Ei. kommer ...*

Di da disj *mf* Ar ar ar ar — *mf*

Hop hop hop *mf* ar ar ar *f*

em A7 D hm G A7 D hm G A7 D hm

Smiler let ———

Store mundbev. ———

Smiler let ———

Løfter bryn ———

Smiler ———

Løfter bryn
(Begejstring,
beundring)

a a a a

-----] [Ar-dialog 2 -----] [Ude af trit

(hoppegestisk
forstærkning)

tg

(musikalsk først.:
rytmisk variation)

tg

(Eigils blik)

(Eigils blik)

sproglig og mimisk
forstærkning

tg
(interval)

Eigils mor ændrer måden
hun holder ham på

H. b. ———

Opad ——— Bagud til venstre

..... lidt ud af takt ——— Mindre hoppebev. (55)

Nej nej nej
mp

Nej nej nis
mp *cantabile*

Ou hu hu
mp *mf*

Ja ja jah
mf

Nej nej
mp

G A7 D em A7 D hm G A7 D hm

f *mf* akk. 1 d

Løfter bryn let og ——— Smiler ——— Løfter bryn ——— L. b. let ———
 spiller øjne let op (Spænding)
 Retter sig lidt op ——— 2: Skæver mod K² ——— Læner sig frem igen

a a'' a

.. Lone genstarter 3 samt Nej-Ja-'skænderi'

(sproglig forst.)
 * [] *** tg
 (blik bagud →)

tt tg (mimisk forstærkning) ** [] **** []

*udtryk med semantisk betydning **semantisk modsigelse ***fastholdelse af modsigelse ****semantisk medhold, men musikalsk modsigelse p.g.a cantabile

:30

:35

:40

1.-3: Læner sig
over mod Lo.

Smiler —

Lo. (2.) Venstre Venstre/opad

(60)

Lyrics: A å (ah) Øj øj jar nej em A7 D hm G A7 D hm G A7 D em Ah ja

Chords: em A7 D hm G A7 D hm G A7 D em

Performance notes: *f*, *mp*, *mp*, *mp*

Technical notes: *mp* d e

Smiler —

L. b. let — 4: - 1: Kigger ned
på Eigils krop

Læfter bryn og
spiler øjne let op

(Forbindelse til b₁
motivet)

|| Interaktions-pause

(musikalsk og
**gestisk først.)

* tg**

(Eigils blik →)

tg

bryder i-temaet
(a_b-motiv og blidere
akkompagnement)

*musikalsk
fastholdelse
af protest

4.+ Eigils mor læfter ham lidt op
 → 1-slaget bliver
 markeret fysisk
 Smiler stort
 (2.)

H. b. _____

Lo./opad (2.)

Opad (2.)

Venstre (4.+)

65

Mundbev.
 - vil til at
 lave break ?

Løfter bryn-

a _b				a _b	a'	+a' -
(Forbindelse til b motivet)				(Forbindelse til b motivet)		

-----] [Lone afbryder 3 og planlægger break --

tt

(Eigils blik)

**

tt
 (a_b-motiv)

kommenterende sang
 (musikalsk
 og sproglig
 først.)

*med sin sang bryder
 Lone dialogen, derfor
 er det ikke entydigt,
 hvis turen er.

**Reparation;
 Lone når at stoppe

Overlapping
 som fuldendelse
 p.gr.a 'tøven'

1.: Eigils mor gør hans hoppebev. mindre
 3: Læner sig til venstre, så hun kan se Ei's ansigt

Gnider sig i øjet

Smiler

Lo./guitar

Lo.

Guitar

70

Me - re!
mf

J - ja
mp

sikken stop!
A7

Ne - re, ja nu stille blev der
mf

Ei-gil ska' mere? vi hop'
p

Jaa een too
mp *mf*

em *A7*

a *fz* *mf*

Nikker stadig kraftigere i takt til optælling

Smiler

Spiler øjne let op

3: Trækker hovedet tilbage (Forbavset)

Læner sig frem, så hendes ansigt er tæt ved Eigils

Retter sig op

-----] [Eigil reagerer på break'et -----] [Spørgen og svaren -----] [Lone afslutter break ...

Eigils mor styrer hoppebevægelsen og laver gestisk og mimisk forst.

tg*

(Eigils blik-g)

(Eigils blik)

tt***

(Eigils blik-g →)

tg	kommentar	tt	tg**	tt
(kraftig musikalsk, mimisk forstærkning)	(start: sproglig og melodisk imitation)	(gestisk forstærkning)		(start: sproglig imitation)
	(musikalsk forst.)			(musikalsk, mimisk og gestisk forst.)

*sproglig opfordring - til sin mor?

**Lone fortsætter sin tur og slutter med sproglig og prosodisk tg

***sprogligt svar

Overlapping som fuldendelse

Smiler stort

H. b.

Skråt opad
opad
Laver et
kraftigt afsæt

Opad

Hoved-Nikker-Nikker
bagov. stort alm. Vipper hovedet fra side til side akk. 1

Smiler

L. b. og
sp. øjne
kraftigt op
(Spænding)

..... og genstarter -----]

(hoppegestisk
genstart)

tt; genstart**

(blik)

*tg** kommenterende sang....

tg

(musikalsk, gestisk &
mimisk *forstærkning)

(gestisk
forstærkning)

*Gestisk "tg" med nik,
hvilket sætter Eigils
hoppebevægelse igang

**genstart
på i-tema,
melodisk set