



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade

Et kvalitativt forskningsprojekt i et aktionsforskningsperspektiv

Stenderup, Tove

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Stenderup, T. (2019). *Musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade: Et kvalitativt forskningsprojekt i et aktionsforskningsperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.

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.



MUSIKALSK SAMVÆR I DEN SOCIALPÆDAGOGISKE INDSATS MED MENNESKER MED ERHVERVET HJERNESKADE

ET KVALITATIVT FORSKNINGSPROJEKT I ET AKTIONSFORSKNINGSPERSPEKTIV

**AF
TOVE STENDERUP**

PH.D. AFHANDLING 2019



AALBORG UNIVERSITET



**MUSIKALSK SAMVÆR I DEN
SOCIALPÆDAGOGISKE INDSATS MED
MENNESKER MED ERHVERVET HJERNESKADE**

**ET KVALITATIVT FORSKNINGSPROJEKT I ET
AKTIONSFORSKNINGSPERSPEKTIV**

af

Tove Stenderup



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Ph.d.-afhandling indleveret til bedømmelse 18. december 2019

Ph.d. indleveret: 18.12.2019

Ph.d. vejleder: Professor Hanne Mette Ridder
Musikterapi, Institut for Kommunikation og
Psykologi, AAU

Ph.d. bi-vejledere: Professor MSO Julie Borup Jensen
Institut for Læring og Filosofi, AAU
Lektor Sven-Erik Holgersen
DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse
Didaktikuddannelserne, København

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor, PhD Stine Lindahl Jacobsen (formand)
Aalborg Universitet
Professor Anne Haugland Balsnes
Universitetet i Agder
Docent, ph.d. Ditte Maria Børglum Tofteng
Københavns Professionshøjskole

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-564-2

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Langagervej 2
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Forside: *Dust and Dream* af Niels Jensen

© Copyright: Tove Stenderup

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2020



CV

Tove Stenderup er uddannet almen musikpædagog fra Vestjysk Musikkonservatorium i Esbjerg. Efter endt uddannelse var hun primært ansat i musikskoler, hvor hun underviste elever i mange forskellige aldersgrupper både gennem solo- og holdundervisning, som dirigent for voksenamatørkor og -orkestre samt som instruktør på kurser for daginstitutionspersonale. Et af de projekter, hun var medskaber af, var etablering af et orkester på en af de større virksomheder i lokalområdet.

I fem år var Tove Stenderup musikskoleleder i Ikast Kommune. Her lagde hun stor vægt på at udvikle samarbejdet mellem musikskolen og kommunens daginstitutioner og folkeskoler, og et af projekterne her var et kompetenceudviklingsforløb for pædagoger og lærere med særlig fokus på obligatorisk musikundervisning i indskolingsklasserne og 6.-klasser. Derudover var hun dirigent og koordinator for musikforestillinger, som musikskolen og folkeskolernes frivillige musikundervisning lavede i fællesskab.

For 22 år siden blev Tove Stenderup ansat som musikunderviser på pædagoguddannelsen i Ikast, hvorfra hun blev lektorkvalificeret i 2002. Ud over undervisning i faget musik var hendes opgaver eksempelvis at være vejleder for studerende i praktikker, i studieprojekter og bachelorskrivning samt at planlægge og afvikle afsluttende prøver. I en periode på fem år var hun afdelingsleder samme sted, hvor opgaverne, ud over det praktiske og organisatoriske i dagligdagen, var at være medskriver på studieordningstekster, eksamensguide og ikke mindst akkrediteringsrapporter. Siden 2009 har hun haft udviklingsprojekter i VIA's forsknings- og udviklingsafdeling.

Tove Stenderup blev uddannet cand.pæd. i didaktik (musikpædagogik) fra Danmarks Pædagogiske Universitet i 2011. I den forbindelse var alle projektopgaver målrettet musikpædagogik i relation til pædagoguddannelsen. Arbejdet med specialets tema – musik og demensramte mennesker – var en af årsagerne til hendes interesse for at kombinere musikpædagogik med socialpædagogik.

Tove Stenderup har siden 2001 været tilknyttet censorkorpset for pædagoguddannelsen.

ENGLISH SUMMARY

In social pedagogical practice, a central task is to create relations between people with special needs in order to open up their potential for change and growth.

The pedagogical project can be described as a relationship between three parties: the person for whom the pedagogue facilitates the opportunity for a desired change; the person in charge of that process; and a motive directed at the development of the social human being.

It is from this perspective that social pedagogues utilize their actionable competencies in the socio-pedagogical relation. In Denmark, there are 120,000 people living with an acquired brain injury (ABI). Brain injury often leads to challenges with movement and communication, and can have far-reaching consequences for one's ability to engage in social situations. When a person with an ABI is first discharged from the hospital, it is the responsibility of the local government authorities to offer support for the person's ongoing rehabilitation process. The goals of this rehabilitation process are to further the individual's potential for self-development, independence and to ease the daily existence and improve the quality of life. A significant part of the support staff who undertake these tasks have an education as social pedagogues.

The purpose of this research project was to explore the meaning of musical interaction in the social pedagogical interventions for people with ABIs, and in connection with that, to explore the significance of music from everyday culture.

Music can be part of various kinds of active socializing such as singing, performing or dancing, or it can be enjoyed by listening to music alone, with others, or at concerts. Musical interaction is characterized by how the performance, production and reproduction of music contributes to individual well-being and to potential for creating social relations. By engaging in musical performance, individuals gain experience from doing, as in the adage "you learn to dance by dancing". These experiences are brought about from the music of one's everyday cultural surroundings. Music from the day-to-day culture thus becomes an important source of musical familiarity. This is what I call everyday music. Everyday music affects the ways in which we interact in musical interaction, which I refer to as everyday musicality. In many ways, everyday music and everyday musicality are the source from which people get together and strengthen their social competencies and personal identity.

The research methodology was action research. This method facilitated an exploration of relational meaning between individuals while engaging various bodies of practical knowledge and theoretical perspectives in the exploration of the field of inquiry. Three social pedagogues from a community-run support program in a medium-sized

community in central Jutland were participant researchers in the project. During the research process, we met up in various kinds of meetings, research days, reflection team, visitations and discussions, and musical interaction. For 10 months, four citizens with ABI were included in the study, during which time they cooperated with the social pedagogues and myself in planning musical interaction in two different kinds of action experiments. One experiment was organized as a musical collaboration session. In this scenario, the citizens, social pedagogues and the researcher met in a rehearsal room outside of the citizens' homes. The content of the musical collaboration was decided by the social pedagogues and the researcher together, while the researcher was responsible for the musical part. The other experiment was individual music. In this experiment, each social pedagogue would meet with the one citizen to whom they were assigned as contact person, in that citizen's home. Data from the entire process was collected using video, photographs and field notes from all types of meetings.

In the first part of the analysis, the data was systematized using two analytic approaches through which the material was sorted into five different categories. A condensation consisting of in-depth and reflective analyses of selected examples followed, and my findings were presented in three articles. Analysis of practice examples showed how music is a meaningful form of social interaction in multiple ways, and how it helps the citizens with language (enunciation and articulation), memory, and movement (body relaxation and regular movement patterns), while it also supports the citizens' socializing and relation-building. In the final reflective analysis of communal knowledge and actionable meaning-building, the pedagogues pointed out that through the musical interaction, they came to view the citizens and their potential in a broader perspective, and that this perspective should be taken into account already at the first assessment of the citizen's rehabilitation needs. The social pedagogues also pointed out that they experienced challenges in relation to their own personal musical competencies, and that both their own competency-building and interdisciplinary collaboration is necessary if the pedagogues are to feel secure and have professional capacity to include music in social interventions.

DANSK RESUME

Et kerneområde i socialpædagogisk praksis er at skabe relationer mellem mennesker med særlige behov, således at de gives mulighed for forandring. Det pædagogiske projekt kan beskrives som en relation mellem den, pædagogen tilstræber at give mulighed for en ønsket forandring, den, der varetager forandringsprocessen, og et motiv, som rettes mod udvikling af det sociale menneske. Socialpædagoger anvender således deres handlekompetencer i den socialpædagogiske relation.

I Danmark lever 120.000 mennesker med en erhvervet hjerneskade. Hjerneskade fører ofte til udfordringer med motorik og kommunikation og kan have omfattende konsekvenser i forhold til at indgå i sociale sammenhænge. Når borgeren er udskrevet fra hospitalet, er det et kommunalt ansvar at tilbyde støtte til borgeren i det videre forløb med det formål at fremme den enkeltes mulighed for at udvikle sig, klare sig selv, lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten. En stor del af den personalegruppe, der varetager støttee arbejde for denne gruppe, har en uddannelse som socialpædagog.

Formålet med dette forskningsprojekt er at undersøge, hvilken betydning musikalsk samvær har i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade, og hvilken betydning musik fra hverdagskulturen har i den sammenhæng.

Musik kan indgå i mange forskellige former for aktivt samvær gennem sang, spil eller dans eller receptivt, hvor man lytter til musik alene, i fællesskab eller ved koncerter. Musikalsk samvær er kendetegnet ved, at fremførelse, produktion og reproduktion af musik bidrager til personligt velvære og muligheder for at danne sociale relationer. Gennem musikalsk udøvelse opnås handlingserfaringer ud fra et perspektiv om, at man lærer at danse ved at danse. Disse handlingserfaringer er båret frem af musik fra den hverdagskultur, man er omgivet af. Musik fra hverdagskulturen bliver dermed en vigtig kilde til, hvilken musikgenre man er fortrolig med. Det kalder jeg for hverdagsmusik. Hverdagsmusik påvirker måder at agere på i musikalsk samvær, hvilket jeg kalder for hverdagsmusikalitet. På mange måder er hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet kilde til at samle mennesker og styrke sociale færdigheder og personlig identitet.

Forskningsmetoden var aktionsforskning, som muliggjorde udforskning af meningsrelationer mellem mennesker samt at sætte praksisviden og teorier fra forskellige faglige perspektiver i spil i udforskning af interessefeltet. Tre socialpædagoger fra et kommunalt støttetilbud i en mellemstor midtjysk kommune var medforskere i projektet. I forskningsprocessen mødtes vi i forskellige typer af møder, forskningsdage, refleksionsteam, besøg og samtaler samt musikalsk samvær. Gennem 10 måneder var fire borgere inkluderet i studiet, hvor de sammen med socialpædagogerne og mig var med til at tilrettelægge musikalsk samvær i to

forskellige former for aktionseksperimenter. Det ene eksperiment var organiseret som sammenspil. Her mødtes borgere, socialpædagoger og forsker i et musiklokale uden for borgerens hjem. Indholdet i sammenspil var besluttet af socialpædagogerne og forsker i fællesskab, og forsker havde ansvaret for den musikalske del. Det andet eksperiment var individuel musik. Her mødtes den enkelte socialpædagog med den borger, vedkommende var tilknyttet som kontaktperson, i borgerens hjem. Data fra hele forløbet blev indsamlet ved brug af video, billeder og feltnoter fra alle typer af møder.

I den første del af analyseprocessen blev data systematiseret gennem to analytiske greb, hvor systematiseringen foregik i fem spor, der resulterede i en inddeling af materialet i fem kategorier. Herefter fulgte en kondensering bestående af dybdegående og refleksive analyser af udvalgte praksiseksempler, og mine fund blev præsenteret i tre artikler. Analyse af praksiseksempler viste, hvordan musik på flere måder er en meningsfuld samværsform, der hjælper borgerne med sprog (udtale og artikulation), hukommelse og motorik (afslapning i kroppen og jævne bevægelsesmønstre) samt støtter borgerne i at være i et socialt samvær med andre og danne relationer. I den afsluttende refleksive analyse af fælles viden og handlingsforståelser pegede socialpædagogerne på, at de gennem musikalsk samvær ser borgerne og deres potentialer i et bredere perspektiv, og at det perspektiv bør tænkes ind allerede i forbindelse med visitation af borgeren. Socialpædagogerne pegede desuden på, at de oplever udfordringer i forhold til egne musikalske kompetencer, og at både egen kompetenceudvikling og et tværprofessionelt samarbejde er nødvendigt, hvis de skal føle sig trygge og have fagligt overskud til at inkludere musik i en social indsats.

TAK

STOR TAK til mine tre fantastiske, kompetente og helt uundværlige supervisorer, Hanne Mette Ridder, Julie Borup Jensen og Sven-Erik Holgersen. Hanne Mette, tak, fordi du tog imod mig i forskningsteamet på Musikterapiuddannelsen og på forskerprogrammet, The Doctoral Programme in Music Therapy, for din altomfavnende supervision, for din oprigtige interesse, og fordi du har givet råd og vejledning i alle døgnets timer. Julie, tak, fordi du tog mig i mesterlære og har lært mig aktionsforskningens finurlige kunst. Først måtte jeg lære at give slip på mit behov for didaktisk kontrol og lade ting ske og derefter at gå i gang med en struktureringsproces. Sven-Erik, tak for din kyndige vejledning i forbindelse med min ansøgning om optagelse, din vejledning i det musikfaglige, og fordi du er det venlige sprogpolti. I har udfordret mig på forskellige vis, vist mulige veje, ladet mig foretage valg og fravalg. I hele perioden har jeg været en del af ph.d.-uddannelsen, hvor jeg har lært forskergruppen og ph.d.-studerende fra mange forskellige dele af verden at kende. De møder har været en kæmpe inspiration for mig, og samtidig har det tvunget mig til at formidle min egen forskningsproces på engelsk – ganske grænseoverskridende de første mange gange. Tak, fordi I har troet på projektet og mig – sammen med jer ser det nu ud til, at denne rejse er lykkedes.

For snart fire år siden mødte jeg mine medforskere for første gang. Og meget hurtigt derefter blev jeg introduceret for de borgere, som havde sagt ja til at deltage i projektet. Det har været et utroligt spændende – og indimellem uforudsigeligt – forløb. Men tusind TAK for, at I inviterede mig indenfor, både i jeres arbejde og jeres livsfortællinger. Det har været fantastisk berigende, og uden jeres kompetente bidrag og deltagelse var projektet ikke blevet til det, det er. Samme store tak skal lyde til personale og beboere på Bo-, Rehabiliterings- og Aktivitetscentret i Hammel, der ligeledes har inviteret mig indenfor både før og under forløbet og dermed har inspireret mig.

TAK til alle i VIA, ledelse, netværksgrupper og kolleger, der har støttet mig med sparring, smil, knus, opmuntrende kommentarer og ikke mindst skuldre at græde ud ved. Forløbet har været en udfordrende rejse med mange rutsjeture op og ned. Det vil være for omfattende at nævne hver enkelt her. Men tak, fordi også I har troet på projektet – og på mig – jeg er dybt taknemmelig, og I er ikke glemt.

En særlig kæmpestor TAK skal lyde til min familie! Tak, fordi I undervejs har mindet mig om – og holdt fast i – at jeg først og fremmest er hustru, mor, svigermor, farmor, mormor, datter, søster og svigerinde. Og til vores venner og bekendte, som har sørget for, at vi sammen har lavet alt det, jeg er glad for: traveture, småferier, koncertoplevelser og aktive koroplevelser, strikkeklub, hyggelige middage og meget mere – samvær, som undervejs har givet mig den nødvendige energi til at fortsætte. Uden opbakning fra familie og venner kunne jeg ikke have gennemført dette projekt.

INDHOLD

Kapitel 1. Indledning og motivation	16
1.1. Afhandlingens struktur	17
1.1.1. Læsevejledning	17
1.2. Mødet i musikalsk udfoldelse	20
1.3. Mødet med musikpædagogisk teori	22
1.4. Mødet med musik og mennesker med erhvervet hjerneskade	23
1.5. Mødet med musik i hverdagskulturen	24
1.6. Mødet med pædagogers professionsfelter og professionskundskab	25
1.6.1. Socialpædagogisk professionfelt	27
1.7. Mødet med musik i pædagoguddannelsen	29
Kapitel 2. Erhvervet hjerneskade, musikalsk samvær og erfaringsdannelse	31
2.1. Erhvervet hjerneskade og genoptræning	32
2.1.1. Begrebsafklaring	34
2.2. Musik og musikalsk samvær	35
2.3. Korrespondens mellem musik og mennesker	37
2.4. Fortrolighedsniveauer i erkendelse af musik	39
2.5. Hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet	42
2.6. Erfaring som grundlag for gen-erfaring	43
2.7. Leg som erfaringsdannelse	45
2.8. Afsøgning i forskningsfelter	46
2.8.1. Uddannelse og forskningstraditioner	47
2.8.2. Systematisk litteratursøgning	48
2.9. Opsamling	51
Kapitel 3. Forskningens formål og forskningsspørgsmål	54
Kapitel 4. Metodologi og metode	56
4.1. Metodologi	57
4.1.1. Aktionsforskningens metodologiske afsæt	57
4.1.2. Aktionsforskning i kollaborativ vidensudvikling	59
4.1.3. An action-reflection cycle	62

4.1.4. Aktionseksperiment.....	62
4.1.5. Viden i proces	63
4.1.6. Opsamling på metodologiske overvejelser.....	64
4.2. Ethiske overvejelser	65
4.3. Metoder	66
4.3.1. Samarbejde mellem forsker og felt	66
4.3.2. Aftale om forskningssamarbejde.....	68
4.3.3. Invitation af borgere	68
4.3.4. Anvendelse af video	69
4.3.5. Anvendelse af egne feltnoter.....	70
4.3.6. Strategier i to analytiske greb.....	70
4.3.7. Relation, position og samarbejde	71
Kapitel 5. Empiri.....	73
5.1. Datatyper	73
5.1.1. Opbevaring af datatyperne video og feltnoter	74
5.1.2. Besøg og samtaler	78
5.1.3. Musikalsk samvær.....	79
5.1.4. Refleksionsteam møder og forskningsdage.....	80
5.2. Præsentation af borgerne	82
5.2.1. Dorte	82
5.2.2. Lars	83
5.2.3. Lenette.....	83
5.2.4. Jan	84
5.2.5. Borgere, der forlod projektet	84
5.3. Præsentation af socialpædagogerne.....	85
5.3.1. Anne	85
5.3.2. Maren	85
5.3.3. Vera.....	86
Kapitel 6. Analyse	87
6.1. Analytisk greb 1	87
6.2. Analytisk greb 2	88

6.2.1. Spor 1 – Gennemsyn af videooptagelser	88
6.2.2. Spor 2 – Overblikspapir	89
6.2.3. Spor 3 – Kategorier	90
6.2.4. Spor 4 – Genlæsning af data	91
6.2.5. Spor 5 – Fælles videnedledning gennem forskningsamtale.....	92
6.3. Formidling af resultater gennem artikler.....	93
6.3.1. Artikel 1: Musik og meningsfuldhed hos mennesker med erhvervet hjerneskode	94
6.3.2. Artikel 2: Musikalske samhandlinger som socialpædagogisk intention hos mennesker med erhvervet hjerneskode	94
6.3.3. Artikel 3: Faglige handlingsforståelser i socialpædagogik og musikalsk samvær med borgere med erhvervet hjerneskode	95
6.4. Sammenfatning af fund	96
6.5. Opsamling af forskningsprocessen.....	98
6.5.1. En bred vifte af viden i proces	99
Kapitel 7. Diskussion og perspektivering	101
7.1. Et gensyn med musikalsk udfoldelse	101
7.2. Et gensyn med musiksyn og musikpædagogikkens formål	104
7.3. Et gensyn med socialpædagogisk professionskundskab	107
7.4. På genbesøg i forskningsdesign og valg af forskningsmetode	110
7.5. På genbesøg i forskningspraksis	113
Kapitel 8. Konklusion	117
8.1. Afrunding	118
Litteraturliste	120

OVERSIGT OVER FIGURER

Figur 1. Illustration over afhandlingens struktur	17
Figur 2. Illustration af musikkens meningslag med inspiration fra Nielsen (1998, s. 136-137).....	39
Figur 3. Fortrolighedsniveauer i mødet mellem musik og den oplevende person (Inspiration: Nielsen, 1998, s. 139).....	41
Figur 4. Forskningens formål og forskningsspørgsmål.....	55
Figur 5. Oversigt over handlingsrelationer i musikalsk samvær.....	57
Figur 6. Various ways of doing action research (Eikeland, 2007, s. 48).....	60
Figur 7. A generative transformational evolutionary process (McNiff, 2013, s. 66).	64
Figur 8. Oversigt over inklusionskriterier for invitation af borgere.....	69
Figur 9. Processen i mine to analytiske greb.....	71
Figur 10. Temaer på empirisk materiale.....	74
Figur 11. Den samlede mængde af data i minuttet og enheder.....	77
Figur 12. Pædagogisk takt og udbytte af musik i socialpædagogisk arbejde (Stenderup & Ridder, 2020, s. 10).....	97
Figur 13. En bred vifte af viden og proces i min aktionsforskning.....	100
Figur 14. Overblik over forskningens fund og perspektivering.....	119

LISTE OVER PH.D.-PUBLIKATIONER

Artikel 1

Stenderup, T. & Borup Jensen, J. (2018). Musik og meningsfuldhed hos mennesker med hjerneskade. *Specialpædagogik*, 38(2), 24-37.

Artikel 2

Stenderup, T. & Ridder, H.M. (2018). Musikalske samhandlinger som socialpædagogisk intention hos mennesker med erhvervet hjerneskade. Manuskript.

Artikel 3

Stenderup, T. & Ridder, H.M. (2020). Faglige handlingsforståelser i socialpædagogik og musikalsk samvær med borgere med erhvervet hjerneskade. Manuskript – indsendt til peer review.

KAPITEL 1. INDLEDNING OG MOTIVATION

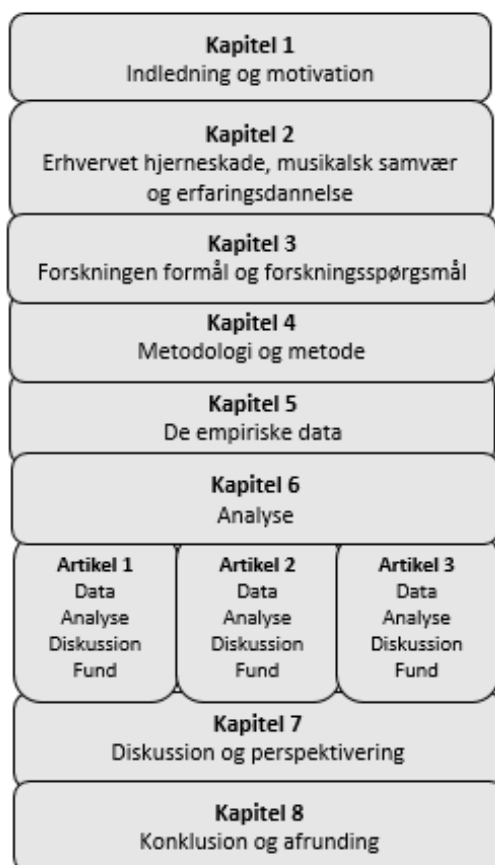
Formålet med dette forskningsprojekt er at undersøge, hvilken betydning musikalsk samvær har i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade, og hvilken betydning musik fra hverdagskulturen har i den sammenhæng.

Med musik sætter jeg fokus på betydningen af kunst og æstetik og tager udgangspunkt i John Deweys konklusion, der blandt andet peger på, at kunst bidrager til menneskets overlevelse, når den tilfredsstillende menneskets behov for at udtrykke sig (1934). Musik er et kunstfag, som bliver udført i mange forskellige genrer og sammenhænge.

I Danmark lever 120.000 mennesker med følgerne af en erhvervet hjerneskade. Socialpædagoger udgør cirka halvdelen af den faste personalegruppe i kommunernes tilbud om støtte til mennesker med erhvervet hjerneskade. Et kerneområde i socialpædagogisk praksis er at skabe relationer mellem mennesker med særlige behov, og at de gives mulighed for forandring. I forskningsprojektet undersøger jeg, hvordan socialpædagoger kan anvende musik i en socialpædagogisk indsats, og hvilken betydning musikalske vaner og erfaringer, fra før skaden skete, har i en genereringsproces. Til at belyse dette tager jeg udgangspunkt i Frede V. Nielsens musikteoretiske perspektiv om, at musik er relativ og har mange meningsdimensioner, som hører sammen, fordi de høres sammen i den oplevende persons bevidsthed (1998). Jeg benytter mig af aktionseksperimenter, hvor jeg samarbejder med praksisfeltet, og resultaterne genererer ny viden både til det akademiske felt og til socialpædagogisk og musikpædagogisk praksis.

En række møder mellem musik og pædagogik har banet vejen for min forskning, som jeg præsenterer i denne afhandling. Der har været møder med pædagogstuderendes musikalske udfoldelse i projektopgaver, møder med teoretiske begreber, møder gennem egne udviklingsprojekter i samarbejde med praksisfeltet, møder med, hvordan musik fra hverdagskultur får betydning for pædagogers fastlæggelse af musikaktivitetens indholdsdimension, og møder med socialpædagogik. Efter jeg har præsenteret afhandlingens struktur, figur 1, og en kort læsevejledning, vil jeg derfor indlede min afhandling med at beskrive min motivation gennem disse møder.

1.1. AFHANDLINGENS STRUKTUR



Figur 1. Illustration over afhandlingens struktur

1.1.1. LÆSEVEJLEDNING

I kapitel 1, 'Indledning og motivation', beskriver jeg mit ontologiske udgangspunkt. Gennem narrative fortællinger om mine 'møder' med pædagogstuderendes tilrettelæggelse af musikalsk udfoldelse, musikpædagogisk teori, musik i hverdagskultur, egne udviklingsprojekter og socialpædagogers professionsfelter og professionskundskaber bliver læseren præsenteret for min motivation for udforskningen og ledt frem til den virkelighed, jeg vil finde mere viden om, altså det, der er fokus i mit forskningsprojekt.

Kapitel 2 vedrører afhandlingens epistemologiske platform. Jeg har givet kapitlet overskriften 'Erhvervet hjerneskade, musikalsk samvær og erfaringsdannelse'. Her redegør jeg for mit teoretiske afsæt, der skal hjælpe mig med at få den viden, jeg efterspørger. Først introduceres erhvervet hjerneskadeområdet med faktuelle oplysninger fra Hjerneskadeforeningens hjemmeside, de myndighedsmæssige rammer om støtte og hjælp, der tilbydes for at øge den enkelte borgers mulighed for at udvikle sig, lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten. Her introduceres også resultater fra musikterapi med mennesker med erhvervet hjerneskade. Herefter følger min definering af musik og musikalsk samvær, redegørelse af musikteorier og erfaringsteorier, der sammenlagt danner grundlag for min forståelse af musikpædagogikkens formål i en socialpædagogisk indsats inden for erhvervet hjerneskadeområdet. I kapitel 2 præsenterer jeg afsøgning af litteratur i forskningsfeltet, når jeg kombinerer musik(pædagogik), socialpædagogik og mennesker med erhvervet hjerneskade.

Kapitel 2 afsluttes med en opsamling af de ontologiske og epistemologiske afsæt, der leder frem til kapitel 3, hvor 'Forskningens formål og forskningsspørgsmål' præsenteres.

I kapitel 4, 'Metodologi og metode', redegør jeg for de områder af aktionsforskningens metodologi, som knytter sig til de metoder, jeg har anvendt. Det drejer sig om en cyklus i aktionsforskningsarbejde, kollaborativ vidensudvikling og en eksperimenterende tilgang i vidensudvikling. I kapitel 4 præsenterer jeg samarbejdet mellem forsker og felt, metoder til indsamling af data og strategier for analyse.

I kapitel 5, 'Empiri', præsenterer jeg de datatyper, jeg har indsamlet, og hvordan jeg har opbevaret data. Jeg præsenterer de typer af møder, der har været undervejs i det praktiske forløb, og jeg præsenterer de borgere og socialpædagoger, der har været mine samarbejdspartnere i det praktiske forløb.

I kapitel 6, 'Analyse', udfolder jeg min analysestrategi, som er foregået gennem to processer. Datamængden fra det praktiske forløb er stor, og i kapitlet redegør jeg for, hvordan to analytiske greb har hjulpet mig til at vælge det datamateriale, der belyses nærmere i min forskning. Der indgår tre artikler i kapitel 6. I hver artikel indgår praksiseksempler, der gennem dybdegående analyser, diskussioner og fund operationaliserer hver af de tre forskningsspørgsmål, jeg præsenterede i kapitel 3. Kapitel 6 afsluttes med en sammenfatning af mine fund fra artiklerne og en opsamling af forskningsprocessen.

I kapitel 7, 'Diskussion og perspektivering', forholder jeg mig uddybende til mine fund, der er formidlet i artiklerne. Her foretager jeg en perspektivering i forhold til musik som fag i socialpædagogisk praksis og pædagoguddannelsen. Dette gør jeg ved et gensyn med musikalsk udfoldelse, musiksyn og musikpædagogikkens formål samt

socialpædagogisk professionskundskab. I kapitel 7 diskuterer jeg ligeledes min forskningsproces og forholder mig kritisk til valg af forskningsmetode. Dette gør jeg ved at gå på genbesøg i mit forskningsdesign og på genbesøg i min forskningsproces.

Kapitel 8 'Konklusion' foretages på baggrund af diskussion og perspektivering i kapitel 7, og er en besvarelse af mine forskningsspørgsmål. Afhandlingen afrundes med en illustration af forskningens formål, forskningsspørgsmål og fund.

En tidsplan over det samlede ph.d.-forløb fra 2016-2019 er vedlagt som bilag A.

1.2. MØDET I MUSIKALSK UDFOLDELSE

Jeg har været ansat på pædagoguddannelsen i Ikast siden 1997 og har her udført en række arbejdsopgaver, hvor jeg har afprøvet forskellige måder at undervise, facilitere og vejlede på samt fået skabt kontakt og samarbejde med praksisfeltet. Jeg har derigennem fået et grundigt indblik i pædagogers professionsidentitet og professionsforståelser og professionskundskab samt pædagoguddannelsens formål og kompetenceområder. Det har været spændende for mig at opleve, hvordan de studerende tilrettelagde og gennemførte musikaktivitet, og nedenstående oplevelse gjorde et stort indtryk på mig.

I forsommeren 1998 mødes jeg med fem pædagogstuderende på et bosted for unge mennesker. De unge beskrives som havende en grænsesøgende adfærd og adfærdsvanskeligheder, som har ført til en kriminel løbebane, og flere har diagnoser, som tilskrives en svær opvækst og svigt af forskellig art. De studerendes projektarbejde er en stillet opgave, hvor de skal afvikle musikaktiviteter med en målgruppe efter eget valg inden for det pædagogiske felt. Gruppen har valgt bostedet. Det er første gang, jeg som underviser skal overvære og vejlede i forbindelse med musikaktiviteter uden for normalområdet – og jeg er spændt! Jeg deltager ikke i de studerendes planlægning af aktiviteten. De studerende har valgt temaet 'karneval'. Da jeg møder op på bostedet, har de studerende lagt percussion-instrumenter frem på spisebordet, ligesom der er parykker, farvestrålende tørklæder med videre.

Aktiviteten begynder med, at vi alle – de unge, de studerende og jeg – sætter os ved bordet i fællesstuen, hvor vi drikker kaffe og småsnakker. De studerende spørger, om de unge har lyst til at høre noget musik, som de har medbragt. Det vil de unge gerne høre – og sambamusik afspilles. De studerende spørger derefter ind til, om de unge synes, musikken lyder bekendt, hvilket de fleste af dem nikker bekræftende til: *"Det er karnevalsmusik"*, siger de. Mens musikken stadig afspilles, tager en af de studerende et percussion-instrument, som har ligget fremme på bordet, og begynder at spille en rytme, der understøtter sambagenren. De unge retter deres opmærksomhed mod den studerende og instrumentet. Flere studerende tager instrumenter og spiller, samtidig med at de verbalt og kropsligt inviterer de unge til at spille. De lægger meget vægt på, at det kun skal være, hvis de har lyst. De unge og de studerende improviserer på instrumenterne sammen med musikken i et stykke tid. På intet tidspunkt afbrydes den musikalske udfoldelse, og noget, jeg særligt iagttager, er, at der ikke på noget tidspunkt korrigeres på den måde, hvorpå de unge eksperimenterer med instrumenterne. Der er tid og rum til, at de kan spille med, når de har lyst, sidde, hvor de føler sig trygge, få mulighed for at eksperimentere med forskellige måder at spille på ved at se, lytte og improvisere, ja kort sagt kan alle være til

stede i nuet og finde frem til en måde, hvorpå de kan indgå i det musikalske samvær.

Efter et stykke tid rejser en af de studerende sig og spørger: *”Er der nogen, der vil være med til at lave et sambaoptog?”* De studerende rejser sig, og flere af de unge følger med, nogle ifører sig paryk eller griber et farvet tørklæde – og med instrumenterne i hånden er der nu sambaoptog rundt i hele huset, ud og ind gennem stuerne, op og ned ad trapper. Der er glæde, optagethed, samhørighed og indlevelse hos alle. Hele forløbet afslutter med, at vi sætter os rundt om bordet igen.

Særligt bemærkede jeg fornemmelsen af glæde, nysgerrighed, autentisk selvdudtryk og nærværende samvær omkring musik. For mig fremstod det tydeligt, at både de studerende og de unge mestrede en legende og anerkendende måde at deltage i musikken og sambaoptøget på, og det var en oplevelse, der viste mig, hvordan musikpædagogik og musikalsk samvær også kan organiseres og afvikles. Efterfølgende var det vanskeligt for mig at sætte ord og teoretiske begreber på oplevelsen over for kolleger på pædagoguddannelsen. Og da jeg senere fortalte tidligere musikskolekolleger og musikundervisere om projektet, formåede jeg ikke at gengive oplevelsen, og jeg fornemmede slet ikke samme begejstring for den måde at organisere musikalsk samvær på.

Når jeg i dag ser tilbage på oplevelsen, kan jeg konstatere, at de studerende ikke havde specifikke musikalske færdigheder på et instrument, og de havde ikke et formuleret mål om, hvorvidt aktiviteten skulle begrebsættes i et lærings- eller dannesperspektiv som det fælles tredje – eller noget helt fjerde. De fik det musikalske samvær til at ske i relationen med hinanden indbyrdes og med de unge, således at alle bidrog og var aktive deltagere med anerkendelse af de unges individualitet. Så hvilke kompetencer anvendte de studerende? For det første handlede de ud fra egne implicite musikalske erfaringer, eksempelvis at karneval ofte kobles til musikgenren samba. Herefter undersøgte de, hvordan sambarytmer og -sange lyder, og supplerede dette med, at artefakter som paryk og farvestrålende tørklæder kan støtte helhedsoplevelsen, så der blev sammenhæng mellem musik og artefakter i en form for scenografi. De valgte samtidsaktuelt, og for dem alment kendt, sambamusik, samtidig med at de i deres forberedelse af aktiviteten havde brugt en legende og eksperimenterende tilgang til at afsøge instrumentklange, som de vurderede værende anvendelige i sambagenren. De gjorde brug af professionsfaglig viden om målgruppen generelt, samtidig med at de satte sig specifikt ind i de unges daglige rutiner. De var tilsyneladende ikke betænkelige ved, om de skulle komme til at ’tabe autoritet’. De søgte gennem deres her-og-nu-praksishandlinger i musik og fokuseret aflæsning af de unges reaktioner at skabe en samhørighed omkring dans, optog og instrumenter. Man kan fristes til at sige, at de hele tiden bestræbte sig på at være i takt på flere niveauer samtidig. For mig at se blev det til et enestående musikalsk fællesskab, hvor alle deltagerne bidrog med implicit og tavs praksisviden og praksiskunnen. Og det var

tydeligt for mig, at aktiviteten var enkeltstående og ikke bare ville kunne gentages præcis på samme måde i en anden kontekst.

De studerendes projektarbejde ansporede dermed min nysgerrighed for og interesse over for andre og – for mig – nye måder at arbejde med musikpædagogik og musikundervisning på end de metoder, jeg havde lært gennem min egen musikkundervisning. Og ikke mindst var min nysgerrighed vakt i forhold til at finde teoretiske forankringer hertil.

1.3. MØDET MED MUSIKPÆDAGOGISK TEORI

Efter nogle år som musikunderviser på pædagoguddannelsen læste jeg Frede V. Niensens bog *Almen musikdidaktik* (1998), og jeg husker, jeg tænkte: JAH! så grundigt, mangfoldigt og 'rigtigt' kan musikpædagogik rettet mod musikundervisning beskrives. I bogen kombinerer Nielsen stolte og klassiske musikudøvelsestraditioner med videnskab om, hvordan musik som undervisningsfag kan forstås i relation til musikalske fagområder, dannelsessyn og didaktiske traditioner. Nielsen præsenterer, at undervisningsfaget musik opererer med "... *en tredimensional basis*, der rummer både et kunstnerisk, et håndværksmæssigt og et vidensorienteret aspekt" (1998, s. 110). At rette fokus mod 'at gøre' musik og 'at vide' musik, med udgangspunkt i implicite musikalske kompetencer (håndværk) fra hverdagskultur, skabte plads til nye mangfoldige fagdidaktiske forståelser i min bevidsthed. Og gennem teorier herfra fik jeg kendskab til begreber, der kunne matche mit oplevede behov for en bredere forståelse af musikpædagogik, når der var tale om pædagogiske professionsfelter. Niensens beskrivelse, "der illustrerer nogle meningslag i det musikalske objekt" (1998, s. 136) og "korrespondensen mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevende person" (ibid., s. 137), fremstod ligeledes for mig som en både nærværende og logisk teori. Jeg inddrog flere afsnit fra bogen som litteratur i forbindelse med min undervisning af pædagogstuderende.

Det skulle dog vise sig, at bogens tekster havde udfordringer i forhold til de studerendes erkendelsesproces om musikpædagogik. Den største barriere var, at teksterne i bogen overvejende er rettet mod anvendelse af musikpædagogik i folkeskolen, og diskussioner om 'hvorfor musik' er didaktiske spørgsmål i relation til lovtekster fra grunduddannelsesforløb, eksempelvis folkeskole eller gymnasium. Det gav udfordringer for de studerendes oplevelse af at kunne identificere sig med teksterne, når musikpædagogik i vuggestuer, børnehaver, fritidshjem og socialpædagogiske kerneområder helt grundlæggende ikke arbejder ud fra lovfastsatte musikfaglige mål. Så det, der var helt indlysende og naturligt for mig, at omsætte Niensens teorier og forståelser beskrevet som musikundervisning eller musikpædagogik i teksterne til at være 'musik som – eller i – pædagogiske aktiviteter', var ikke helt så indlysende for de studerende. Det viste sig dermed at blive en kompleks erkendelsesproces for de studerende at omsætte musikteoretiske begreber til egne musikalske kompetencer og handlingsforståelser af, hvad musikaktiviteter er.

I den komplekse proces mellem teori og praksis endte det desværre indimellem med, at de fik oplevelsen af, at egne færdigheder ikke var 'gode nok'. På den baggrund måtte jeg vælge andre bøger som primærlitteratur i min undervisning, og *Almen musikdidaktik* anbefalede jeg til studerende, der efterspurgte uddybende tekster, eller til studerende, som havde modtaget musikundervisning, inden de startede studiet på pædagoguddannelsen.

I forbindelse med kandidatuddannelse på Danmarks Pædagogiske Universitet i 2006-2011 modtog jeg undervisning og vejledning af Frede V. Nielsen. Gennem de forløb erfarede jeg, at der var masser af muligheder for at trække på hans teorier om musikpædagogik også i socialpædagogisk arbejde. Igen var min nysgerrighed vakt, og jeg begyndte for alvor at tænke over, om jeg kunne være med til at bidrage med viden i den kombination. Og jeg tænkte, at der var to overordnede perspektiver, jeg ville gå efter. Et ønske om, at det kunne fremstå enklere og mere praksisnært for socialpædagoger at inddrage musik, hvis musik fra hverdagskultur blev sat i fokus. Og et ønske om at bidrage med nye perspektiver til det akademiske vidensfelt om musikpædagogisk praksis i socialpædagogisk arbejde.

1.4. MØDET MED MUSIK OG MENNESKER MED ERHVERVET HJERNESKADE

I 2009 fik jeg mulighed for at beskæftige mig med musik og musikaktiviteter hos en målgruppe, der umiddelbart ligger lidt uden for den pædagogiske profession. Det var et samarbejde mellem Herning Kommune og VIOLA VIA, hvor jeg gennemførte udviklingsprojektet "Musik og demens" (Stenderup, 2010). I projektet deltog 16 social- og sundhedsuddannede medarbejdere og et antal beboere fra fem demensafsnit i kommunen. Det empiriske materiale fra projektet indgik i min kandidatafhandling, *Kan pædagoger arbejde med musik og demensramte?* (Stenderup, 2011). Gennem projektets praktiske del observerede jeg, hvordan musikaktiviteter, som blev gennemført af sundhedspersonalet, der ikke var uddannet inden for musik, bidrog til at genkalde erindringer og erfaringer, påvirkede humør, arousal og lyst til motorisk udfoldelse hos de demensramte beboere samt skabte sociale relationer både mellem beboerne indbyrdes og beboere og personale imellem (Stenderup, 2011; 2010).

Projektet med demensramte var motivationen til udviklingsprojektet "Musikalske handlinger" (Stenderup, 2015). Jeg brugte mine erfaringer fra demensprojektet som inspiration, og jeg rettede min opmærksomhed mod mennesker med erhvervet hjerneskade, en målgruppe, som er et af kerneområderne i det pædagogiske professionsfelt. Jeg fik etableret et samarbejde med medarbejdere og borgere på Bo-, Rehabiliterings- og Aktivitetstilbuddet i Hammel (RegionMidt, 2019), hvor jeg lærte socialpædagogen Marianne Fog Martinsen¹ at kende. Marianne havde i 10 år anvendt musikaktiviteter i sit socialpædagogiske arbejde med borgerne, både som led i en

¹ Jeg har tilladelse til at nævne Marianne med det rigtige navn.

individuel indsats og som gruppetilbud. Gennem mit samarbejde med Marianne lærte jeg blandt andre beboeren Jimmy² at kende. Jimmy havde været guitarist i et danseorkester, inden han pådrog sig en hjerneskaide i forbindelse med en ulykke. Jeg fik tilladelse til at se videomateriale optaget gennem tre år, hvor Marianne havde undervist Jimmy i guitar. På videomaterialet iagttagte jeg, hvordan Jimmy gennem forløbet og guitarspillet fik øget bevægelighed i sin højre hånd. Han brugte tydeligvis erfaringer og færdigheder i guitar, som han havde, fra før skaden skete, både i forhold til, hvordan guitarakkorder udføres med højre hånd og akkompagnement udført med venstre hånd hænger sammen, og hvordan puls – og takt – skal passe sammen med det, Marianne spiller. Både på videooptagelserne, og når jeg besøgte Marianne og Jimmy, iagttagte jeg, at guitarspillet gav ham glæde og en oplevelsen af meningsfuldhed i samværet. De 25-30 guitarer, der hænger på væggen i Jimmys stue, er tydeligvis også med til at genkalde hukommelse og følelsesmæssige sider – både sorg og glæde – hos ham. Når Jimmy fortæller og fremviser sine guitarer, vurderer jeg, at han ser sig selv som den person, han var, før skaden skete (Stenderup, 2017).

1.5. MØDET MED MUSIK I HVERDAGSKULTUREN

Min forforståelse er, at musikalske kompetencer og måder at være sammen om musik på, er båret frem af de musikalske vaner, vi har fået gennem musik fra den hverdagskultur, vi er en del af. Jeg kalder det hverdagsmusik, hvor man både kan være aktiv deltager eller passiv deltager (lytter). Jeg konstaterer, at de fleste mennesker har mulighed for at opleve levende musik i lige præcis den musikgenre, der tiltaler dem, da der er mange tilbud om livekoncerter med klassisk musik, folkemusik, jazz, pop og rock mv. Det samme gælder muligheder for at lytte til musik gennem radio, tv og andre former for medier. I daginstitutioner er sang ofte inkluderet i hverdagen, i grundskolen er musik et fag med fastlagte faglige mål til og med 6. klasse, og i mange ungdomsskoler er der tilbud om at spille i bands og lignende – alt sammen gratis og uden deltagerbetaling. Alle landets kommuner tilbyder gennem musikskoler instrumentalundervisning og sammenspilshold for aldersgruppen 0-25 år (BEK nr 673, 2013). Musikundervisningen finansieres gennem støtte fra stat og kommune og med deltagerbetaling. Voksenamatørmusiklivet i Danmark er ligeledes mangfoldigt. En søgning på hjemmesider viser, at voksne kan deltage aktivt i instrumentalundervisning på musikskole (efter de er fyldt 25 år) og aftenskole, spille i amatørorkestre og i bands (Damusa, 2018) eller synge i kor (Bech-Danielsen, 2015). Fællessangsarrangementer, højskoler og salmesang samler mennesker om at synge sammen. Søgning på hjemmesider viser, at der i Danmark er mange muligheder for aktiv deltagelse i dans, eksempelvis: folkedans (Folkedans Danmark, 2018), swingdance (KomogDans, 2019), linedance og moderne dans (DGI, 2019), ligesom der er mange muligheder for at dyrke rytmisk gymnastik (Eurogym, 2019).

² Jeg har tilladelse til at nævne Jimmy med det rigtige navn.

Musik fra hverdagskultur udmøntes gennem handlingspraksisser, som jeg kalder for hverdagsmusikalitet. Uanset hvilken hverdagsmusikalitet man påtænkes at blive fortrolig med, så er det mit perspektiv, at man ofte lærer 'hvordan' ved 'at gøre', eksempelvis at man lærer at danse ved at danse. Disse handlingspraksisser bliver til erfaringer, der efter et stykke tid bliver kropsligt lagret og dermed til vaner. Er der således også erindringer om glæde og meningsfuldhed i bestemte typer af musik eller musikalsk samvær, er det min tese, at genkendelse og vaner kan benyttes som et potentiale og til kontakt eller brobygning i socialpædagogisk praksis med mennesker med erhvervet hjerneskade.

1.6. MØDET MED PÆDAGOGERS PROFESSIONSFELTER OG PROFESSIONSKUNDSKAB

Pædagoger varetager overordnet set samfundsopgaver i forskellige professionsfelter, som er underlagt forskellige lovgivninger og er præget af forskellige kulturelle traditioner. Jeg vil nu præsentere mine perspektiver på pædagogers professionskundskab. Perspektiverne har udgangspunkt i teorier, der matcher den måde, pædagoguddannelsen tilrettelægges og udmøntes på lokalt, hvor jeg har været ansat i mere end 22 år.

Ifølge Mottelson har en profession tre kendetegn: 1) et domæne på en arbejdsplads med mennesker, som har opnået autorisation, 2) et vidensområde, som omfatter den viden og de kompetencer, som de professionelle gør brug af, når de udfører deres arbejde og 3) en identitet hos en gruppe mennesker, der udfylder en samfundsmæssig opgave i kraft af deres professionelle felt (2017). At være pædagog er en profession, og det, der driver professionen, er forskellige former for pædagogik udført i praksis (ibid.). Pædagogik kan defineres som alt, hvad der har med opdragelse og uddannelse at gøre, og refererer til "en særlig relation mellem mennesker, hvor der tilstræbes en forandring af den ene part" (Mottelson, 2017, s. 41). Det er således en relation, hvor der kan være tale om at opdrage, oplære og undervise i en igangsat proces, og hvor den lærende "går fra tilstanden at være ukyndig eller ufuldstændig til tilstanden kyndig eller flyvefærdig på det eller de områder, som oplæringen angår" (ibid., 42). En definition af det pædagogiske projekt kan dermed beskrives som en relation mellem den, der tilstræbes forandret, den, der varetager forandringsprocessen, og et motiv, som rettes mod udvikling af det sociale menneske (Mottelson, 2017). På mikroniveau sker det gennem de forudsætninger, som de, der deltager, har, deres indbyrdes relation og de rammer, de er underlagt (familiemæssig situation, kontekst, love mv.).

I mit møde med pædagoguddannelsen fandt jeg hurtigt ud af, at der overordnet er fire kulturer, der kendetegner og har betydning for danske traditioner for pædagogers arbejde. Det er kulturer, hvor det er en selvfølge, at alle borgere har samme rettigheder, og at alle mennesker grundlæggende er lige (Rothuizen, 2009). Derudover er det et kendetegn i Danmark, at vi uden nærmere eftertanke overlader vores børn til

andre, altså har tillid, og at vi betragter det som en selvfølge, at udvikling sker gennem leg, nysgerrighed og egen aktivitet (ibid.). Gennem de studerendes uddannelse opbygges professionsidentitet, når personlige værdier udfordres gennem begreber og handlinger, der præsenteres, gøres og diskuteres (Lyhr, 2009). Og en professionsidentitet er således et resultat af, at diskussioner kan ende med et praksistiltag, der måske strider mod ens egne private erfaringer (ibid.). Jeg fik således kendskab til, hvordan pædagogers professionskundskab sammensættes af lige dele personlighed og faglighed. Og at faglighed er en vekslen mellem teoretisk viden og praktisk kunnen, der i nogle sammenhænge beskrives som praktisk klogskab. Jeg mødte en profession, som var tydelig kendetegnet ved, at praktisk klogskab udmøntes forskelligt afhængig af til hvem, med hvem og af hvem.

Jeg mødte studerende, der i socialpædagogiske projekter havde fokus på, hvordan det er muligt at skabe inkluderende relationer med borgere, hvor anerkendelse af borgerens integritet kombineret med fællesskab og oplevelse af samhørighed er pejlemærker i tilrettelæggelse af socialpædagogisk praksis (Rothuizen, 2004). Denne opmærksomhed på en borgers integritet betyder, at en professionel socialpædagogisk praksis "... altid er kendetegnet af, at man først på dagen ikke kan vide hvad der vil ske sidst på dagen" (ibid., s. 66). I praksis kan det betyde, at der træffes valg om, hvad der skal ske, uden at socialpædagogen er sikker på, hvor det fører hen (ibid.). Til at træffe valg om, hvad der skal ske, benytter socialpædagogen sig af praktisk klogskab eller *situationsetisk dømmekraft* (Lyhr, 2009, s. 22), hvor faglig viden om, 'hvad der virker', kombineres med, 'hvordan man får det til at virke'. Det er en særlig form for praksishandling, som kræves i den socialpædagogiske professionen, og Rothuizen beskriver det blandt andet gennem begrebet *pædagogisk takt* (2004, s. 67). Takt kan defineres som en evne til at bibeholde et godt forhold til andre eller undgå af fornærme nogen³ (Manen, 1993). Takt som begreb findes også i musikvidenskaben og er synonymt med puls. Takt – eller puls – holder sammen på musikken, er forskellig fra gang til gang og er det, vi som udøvende musikere læner os op ad for at følges ad. For mig virker pædagogisk takt derfor som et godt begreb til at forstå og forklare, hvordan socialpædagogen i en vekslen mellem hensynet til borgerens integritet og formodet ønske om social integration for borgeren tilpasser deres relation – velvidende at takt er forskellig fra gang til gang. Rothuizen finder og oversætter begrebet (pædagogisk) takt hos Herbert⁴ og beskriver det på følgende måde:

"... en hurtig vurdering, en beslutning, som falder forskelligt ud fra gang til gang, fordi man ikke som en dovenkrop gør det samme hver gang. Takten er på den anden side heller ikke så træfsikker, som den skulle være, hvis der fandtes en fuldkommen teori, der skulle kunne

³ Min oversættelse.

⁴ Johann Friedrich Herbert (1776-1842). I *Ersten pädagogischen Vorlesungen* (1802) (Rothuizen, 2004, s. 67).

sætte os til stand til at gøre det rigtige i hver enkelt, enestående situation” (Rothuizens oversættelse) (2004, s. 67).

1.6.1. SOCIALPÆDAGOGISK PROFESSIONSFELT

Der er flere grunde til, at jeg vælger begreberne socialpædagogik og socialpædagog og ikke pædagogik og pædagog i min afhandling. For pædagoger, der arbejder inden for socialpædagogiske kerneområder, står en socialpædagogisk professionsbevidsthed og professionsidentitet stærk, hvilket blandt andet fremgår af SL’s hjemmeside Socialpædagogerne (Socialpædagogerne, 2019), hvor der formidles fag, politik og vidensbank.

Et historisk rids om pædagoguddannelsen viser da også, at indtil 1992 var det en selvstændig uddannelse at blive socialpædagog (BEK nr 614, 1987). I 15 år, fra 1992 til 2007, var uddannelsen til socialpædagog implementeret i en fælles (generalist)pædagoguddannelse (BEK nr 457, 1992). I uddannelsen fra 2007 blev det muligt at vælge socialpædagogiske kerneområder som et specialiseringsforløb, som var knyttet til den tredje praktikperiode (BEK nr 1122, 2010). I den nyeste bekendtgørelsen fra 2014 er social- og specialpædagogik genindskrevet som et af tre specialiseringsområder, der knyttes til både anden og tredje praktikperiode og således fylder 140 ECTS-point ud af den samlede uddannelses 210 ECTS-point⁵ (BEK nr 354, 2017).

Socialpædagogik gør sit indtog i Danmark omkring 1900 og har været brugt til at betegne en særlig form for pædagog, retning, sektor, som et særligt pædagogisk område og som en personalekategori eller identitet (Madsen, 2005). Kernen i socialpædagogik varierer i forhold til fokus og kan inddeles i fire overordnede kerneområder:

- Personer med nedsat fysisk og psykisk funktionsevne
- Anbringelse af børn og unge uden for eget hjem
- Socialt udsatte og sårbare voksengrupper
- Det opsøgende og forebyggende socialpædagogiske arbejde.

Ifølge Madsen er socialpædagogik ikke en analytisk kategori, og socialpædagogik eksisterer ikke i kraft af sig selv men opstår i praksis uafhængig af tid og sted, aktører og institutioner (2005). At socialpædagogik netop opstår i mødet mellem pædagog og borger, er en væsentlig pointe, når handlingsforståelser for musikalsk samvær skal

⁵ ECTS: European Credit Transfer System. “Et system, der udtrykker en fælles europæisk standard og kan benyttes til meritoverførsel for de videregående uddannelser. Pointsystemet er konstrueret, så et års fuldtidsuddannelse udgør 60 ECTS-point. ECTS er således en talmæssig angivelse for den arbejdsbelastning, som gennemførelsen af et givet kursus eller uddannelsesforløb er normeret til” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Praktik i pædagoguddannelsen er sammenlagt 74 ECTS-point.

artikuleres og diskuteres. Begreberne *behandling*, *handling* og *forhandling* (Madsen, 2005, s. 52) har gennem tiden vundet udbredelse i måder at fremstille socialpædagogiske opgaver på. De begreber afspejler, at det socialpædagogiske genstandsfelt og de socialpædagogiske kerneopgaver har forandret sig over tid i forhold til de diskurser, der har været samfundsmæssigt fremherskende. Oversigten i bilag B viser diskurser inden for socialpædagogik, som er gået fra et makroniveau, hvor institutionsformens tankegang var behandling på behandlingshjem og totalinstitutioner (1950-1970), over en tankegang om handling med alternative institutioner og projekter (1970-1990), til en tankegang om forhandling og dermed et mikroniveau med individuel foranstaltning og botilbud (1990-) (Madsen, 2005, s. 53). På 50'ernes og 60'ernes behandlingshjem var tilpasning, med udgangspunkt i normalitet som et idealmål, målforestillingen, og relationstyper mellem beboere og personale blev opfattet som klient-ekspert (ibid.). I de alternative institutionsformer og projekter, der blev etableret i 70'erne til 90'erne, skiftede fokus i målforestillingen, og integration og mobilisering blev fremherskende. Relationstyper skiftede nu til, at beboere var samfundsborgeraktører (ibid.). Siden 1990 har der været fokus på forhandling, og livsudfoldelse, rummelighed og inklusion gennem æstetik og personlige værdier blev fokus i arbejdet. Relationstyper mellem borgere og socialpædagoger blev nu beskrevet som bruger-vejleder (ibid.). I dag er relationstyper et borger-borger-perspektiv, hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit 2.1.

I socialpædagogisk arbejde indgår specialpædagogik. Intentionen i specialpædagogik er blandt andet at tilrettelægge særlige udviklings- og læringsforløb for mennesker, der har brug for anderledes måder at lære på (Befring & Næss, 2019; Kirkebæk, 2014; Kjærgaard, 2015). Således har specialpædagogik historisk bidraget til, at sætte fokus på basale rettigheder for mennesker med særlige behov, og et af hovedformålene i eksempelvis skolesammenhænge, var en bevægelse væk fra at placere problemet i eleven uden at medtænke miljø, sociale relationer og følelsesmæssige barrierer (ibid.). I Pædagoguddannelsens specialisering Social- og specialpædagogik er et af kerneområderne ”Mennesker med psykiske og/eller fysiske funktionsnedsættelser” (BEK nr 354, 2017, s. 19). Her fremgår det i kompetencemål, videns- og færdighedsområder for social- og specialpædagogik, at de to er fuldt integreret i en samlet beskrivelse (ibid., s. 19-22). I afhandlingen bruger jeg således socialpædagogik og socialpædagogisk praksis som et begreb, hvor specialpædagogik er inkluderet.

I mine møder har jeg nu præsenteret eksempler på projekter og tiltag, hvor socialpædagoger har anvendt musikalsk udfoldelse som aktivitet eller musik som led i en indsats i socialpædagogik. Det er min erfaring, at musik som en del af socialpædagogers indsats ikke dokumenteres videnskabeligt i særlig stort omfang. Det betyder dog ikke, at der ikke er dokumentation for betydningen af musik i socialpædagogiske kerneområder. Musikterapeuter praktiserer selvstændigt, eller indgår i tværprofessionelt samarbejde med andre, i pædagogiske professionsfelter. Og der er gennemført forskning, der beskriver resultater af målrettede musikinterventioner, eksempelvis med mennesker med erhvervet hjerneskade (Hald,

2014), børn, unge og voksen med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser (Holck, 2014a; 2014b), fra socialpsykiatrien (Pedersen, Hannibal, & Hestbæk, 2014), flygtninge (Beck, 2014), mennesker i familiebehandling (Jacobsen, 2014a) og udsatte børn og unge (Jacobsen, 2014b).

1.7. MØDET MED MUSIK I PÆDAGOGUDDANNELSEN

Jeg har gennem 22 år som underviser på pædagoguddannelsen mødt pædagogstuderende, der gerne vil deltage i musikalsk samvær og gerne vil bruge musikaktiviteter i praktik og projekter. De, der spiller i forvejen, bruger aktivt deres musikalske kompetencer i projekterne. I forbindelse med musikaktiviteter som led i praktik og projekter har de studerende og jeg undersøgt et dannelsesmæssigt perspektiv på musiks anvendelse som mål eller som middel og har taget udgangspunkt i Niensens (1998) bidrag til dette område. Vi har også undersøgt spørgsmålet om, hvorvidt pædagoger skal anvende musik i socialpædagogisk arbejde eller udføre socialpædagogik med musik. Alle disse overvejelser kan placeres under begrebet *det fælles tredje* (Sandbjerg & Kargo, 2012; Tuft, 2012) eller kan placeres som musikaktiviteter, der igangsættes med inspiration fra musikterapi (Hald & Ridder, 2014; Holck, 2014a; 2014b; Jacobsen, 2014a; 2014b). Nogle argumenter for musik som mål, middel eller det fælles tredje udspringer af vaner, som man er blevet fortrolig med gennem hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, som jeg beskrev i afsnit 1.3 og 1.5. Og jeg fornemmer en tøven – og til tider afvisning – når studerende bliver konfronteret med musikaktiviteter, samværsformer og musikgenrer, de ikke føler sig trykke ved. Indimellem har jeg desværre også mødt studerende, der var usikre på, om deres sangstemme er god nok, og derfor ikke var særlig begejstrede for at synge alene. Dermed kommer de til at tvivle på, om de har tilstrækkelige kompetencer til at lede musikalske aktiviteter, hvor de skal bruge sang eller instrumenter som ledelsesredskab.

Musik har på forskellig vis været et undervisnings- og eksamensfag på pædagoguddannelsen gennem uddannelsens historik. Når jeg fra et musikunderviserperspektiv ser på de bekendtgørelsesmæssige rammer for pædagoguddannelsen, er musikfaget blevet beskåret i et alt for stort timeomfang. I de første lovtekster blev musik beskrevet som et selvstændigt og obligatorisk fag med et minimumstimetal, der udmøntedes i, at undervisning i musik som minimum skulle fylde 15 % af det samlede undervisningstimetal i aktivitets- og kulturfag på uddannelsen (BEK nr 457, 1992). Dette blev i 2007-uddannelsen ændret til, at musik blev tilbudt som et valgfag og placeret i et fagområde, der hed ”Udtryk, musik og drama” (BEK nr 1122, 2010). Der var ikke fastsat et timetal, men faget blev omsat i 30 ECTS-point, som svarer til et halvt års studietid (ibid.). I den nuværende bekendtgørelse fra 2014, hvor uddannelsen er modulopbygget, indgår musik ikke som fag men beskrives som musiske fagområder (BEK nr 354, 2017). Tydeligst indgår musik i et valgfrit modul, der hedder ”Kulturelle udtryksformer” og er af cirka 2 x 7 ugers varighed (ibid.). En undersøgelse fra 2010 om musikfaget på pædagoguddannelsen viser samtidig, at der

aldrig har været defineret uddannelsesmæssige krav til de studerende om specifikke tekniske musikalske færdigheder eller specifik musikalsk viden (Boysen, 2010).

KAPITEL 2. ERHVERVET

HJERNESKADE, MUSIKALSK SAMVÆR OG ERFARINGSDANNELSE

I min indledning fortalte jeg om sambaprojektet med de unge, hvor de studerende arrangerede og gennemførte musikalsk samvær på en måde, der gør indtryk på mig – også her 21 år efter. Da jeg fulgte Jimmys udvikling gennem guitaraspil, gjorde det indtryk på mig, i hvor høj grad musikken havde potentialer til forandringer af kognitive områder hos ham, blandt andet hukommelse og kropslige funktioner, samtidig med at jeg sporede glæde og oplevelse af samhørighed og meningsfuldhed hos Jimmy. Og det var tilsyneladende gennem små og enkle tiltag, hvor musik blev anvendt, og som jeg umiddelbart vurderer kan implementeres af socialpædagoger, selvom de ikke har en musikuddannelse. Samtidig har jeg også oplevet, at både studerende og uddannede socialpædagoger på den ene side gerne vil inkludere musikalske aktiviteter i pædagogiske projekter, men at de på den anden side oplever, at det er vanskeligt at beskrive og argumentere for formålet med musik, og de har udfordringer i forhold til egne musikalske færdigheder. I samarbejde med praktikere i feltet ønsker jeg at undersøge, hvordan socialpædagoger kan gå denne udfordring i møde, og om vi i fællesskab kan finde nye perspektiver på at beskrive og forstå musikpædagogikkens formål i socialpædagogisk arbejde. En ramme for undersøgelsen er, at den finder sted i det pædagogiske felt, hvor der ikke er bekendtgørelsesmæssige fastlagte faglige mål for musik.

Mit forskningsfelt er mennesker, som i voksenlivet har fået en erhvervet hjerneskade, og mit fokus er på socialpædagogiske indsatser i forbindelse med det kommunale tilbud om hjælp til forbedring af personlige færdigheder og/eller livsvilkår (afsnit 2.1). Jeg har ikke fokus på en neurologisk udredning af hjerneskaden eller en medicinsk eller sundhedsmæssig behandling. Jeg afgrænser derfor målgruppen, mennesker med erhvervet hjerneskade, gennem faktuelle tal fra Hjerneskadeforeningen og de myndighedsmæssige rammebetingelser, der ligger til grund for tilrettelæggelse af sociale indsatser. Mennesker, der har erhvervet sig en hjerneskade, har levet et såkaldt 'normalt liv' inden skadens opståen, og præmissen for de omtalte socialpædagogiske indsatser er, at alle mennesker har deltaget i hverdagslige musikalske aktiviteter, og der er udviklet det, der i afhandlingen kaldes hverdagsmusikalitet, se afsnit 1.5. Herfra har de således nogle erfaringer og vaner, som kan være implicite og meningsgivende, og det er min antagelse, at socialpædagoger aktivt kan bruge disse implicite vaner i den sociale indsat med forandring af færdigheder og livsvilkår som mål.

For at undersøge musik i socialpædagogisk praksis som en del af et forskningsfelt inden for erhvervet hjerneskadeområdet kræves det, at jeg først får defineret, hvordan

jeg forstår musik og musikalsk samvær (afsnit 2.2). Dette kan kaldes mit musiksyn. Efterfølgende redegør jeg for musikteoretiske perspektiver. Først med fokus på korrespondensen mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevende person (afsnit 2.3). Dernæst med fokus på forskellige niveauer, hvor den oplevende og udførende person kan føle fortrolighed med musik (afsnit 2.4). Dette efterfølges af en redegørelse af en læringsfilosofi, der tager udgangspunkt i erfaringsdannelse gennem kunst og leg (afsnit 2.6 og 2.7).

Afslutningsvis præsenterer jeg en afsøgning af eksisterende viden (afsnit 2.8). Her redegør jeg først for, hvordan socialpædagogik og musik er funderet i forskellige uddannelsesmæssige og forskningsmæssige traditioner. Hermed får jeg klargjort, at jeg kombinerer to professionsfelter på en måde, som er ny (afsnit 2.8.1). Dette leder frem til en systematisk afsøgning af, om der er eksisterende viden eller eksisterende viden, der ligner min kombination, og som dermed kan inspirere mig (afsnit 2.8.2). Samlet set er kapitel 2 således med til at klarlægge den overordnede teoretiske præmis for min forskning, og dermed kan forskningens formål præsenteres.

2.1. ERHVERVET HJERNESKADE OG GENOPTRÆNING

Ifølge Hjerneskadeforeningens hjemmeside er der over 120.000 mennesker i Danmark, der lever med en erhvervet hjerneskade – 75.000 på grund af apopleksi og 47.000 på grund af skade på anden måde, eksempelvis ulykke eller sygdom (Hjerneskadeforeningen, 2019). Overordnet er følgerne af en erhvervet hjerneskade inddelt i tre områder: at den ramte får problemer med følelser og temperament (mentale forstyrrelser), får problemer med kommunikation og/eller får problemer med motorik (ibid.). Uanset på hvilket område problemerne er mest udpræget, har skaden konsekvenser for den enkelte, eksempelvis i forhold til hukommelse, identitet og at indgå i sociale sammenhænge. Problemerne rækker ofte ind i den hjerneskadedes familieliv og sociale netværk. Ifølge Hjerneskadeforeningen er der stadig mellem 25-30 % af de ramte borgere, der har brug for hjælp i det daglige efter udskrivning fra hospitalet (ibid.).

Mennesker med erhvervet hjerneskade, der bor i egen bolig, sikres rettigheder, ligestilling samt selv- og medbestemmelser på et overordnet plan gennem Danmarks tilslutning til FN's Handicapkonvention (2018). I Danmark udmøntes dette blandt andet i Lov om social service (LBK nr 798, 2019)⁶, der fastsætter, at det er kommunalbestyrelsen, der har det overordnede ansvar for indsats for borgeren efter udskrivelse fra hospital (ibid.). Formålet med loven er blandt andet ifølge § 1 ” at [...] støtte for at forebygge sociale problemer” (ibid., s. 1), og ifølge stk. 2 ”at fremme den enkeltes mulighed for at udvikle sig og for at klare sig selv eller at lette den daglige

⁶ Undervejs i projektperioden (fra 2016 til nu) er bekendtgørelsen blevet revideret. Ændringerne har ikke som sådan betydning for projektet. Jeg refererer derfor til den samme og nugældende udgave af bekendtgørelsen gennem afhandlingen.

tilværelse og forbedre livskvaliteten” (ibid.). Hjælpen bygger ifølge stk. 3 ”på den enkeltes ansvar for sig selv...” og ”... for at udvikle sig og udnytte egne potentialer, i det omfang det er muligt for den enkelte” (ibid.). Kommunalbestyrelsen skal ifølge Lov om social service § 86 tilbyde ”genoptræning til afhjælpning af fysisk funktionsnedsættelse forårsaget af sygdom, der ikke behandles i tilknytning til en sygehusindlæggelse”, og skal ifølge stk. 2 tilbyde ”hjælp til at vedligeholde fysiske eller psykiske færdigheder til personer, som på grund af nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer har behov herfor” (2019, s. 39). Desuden skal der ifølge § 104 tilbydes aktivitets- og samværstilbud, der kan støtte ”opretholdelse eller forbedring af personlige færdigheder eller af livsvilkårene” (2019, s. 44). Der skal være klarhed over, hvilken individuel indsats der vurderes hensigtsmæssigt for den enkelte borger, idet kommunalbestyrelsen ifølge § 141 som led i indsatsen skal ”skønne, om det er hensigtsmæssigt at tilbyde at udarbejde en handleplan” (2019, s. 61), og i handleplanen skal der ”tages hensyn til borgerens ønske om en handleplan samt karakteren og omfanget af indsatsen” (ibid.).

Socialstyrelsens vidensnotat *Voksne med erhvervet hjerneskade – Sociale indsatser, der virker* (Møller, 2014) giver en oversigt over aktuell viden om sociale indsatser. Her beskrives, at depression, angst, træthed, afasi og tab af kognitive funktioner, herunder problemer med hukommelse, er nogle af følgerne af en erhvervet hjerneskade (ibid., s. 9). Vidensnotatet beskriver, at sociale indsatser ”bidrager til det samlede rehabiliteringsforløb...” og ”... de har som mål, at personen opnår et selvstændigt og meningsfuldt liv” (Møller, 2014, s. 12). En opmærksomhed på det individuelle i udarbejdelse af handleplaner understøttes ligeledes i vidensnotatet, idet det beskrives, at en generel forudsætning i den samlede indsats er, at der tages udgangspunkt i ”en individuel, konkret udredning af personens behov, og at alle indsatser bliver tilrettelagt og målrettet den enkelte person” (Møller, 2014, s. 12).

Sammenlagt konkluderer jeg, at det foreskrives, at indsatser skal forbedre kognitive og social funktioner, at indsatser skal opleves som meningsfulde, og at indsatser skal være individuelt tilpasset. Samtidig tilskyndes borgeren til i videst mulig omfang at klare sig selv og at udnytte de potentialer, borgeren har, som hjælp til mestre de nye livsvilkår og dermed forbedre livskvaliteten.

Helt grundlæggende er udgangspunktet for at arbejde med genoptræning af mennesker med erhvervet hjerneskade, at hjernen er plastisk og udvikler sig livet igennem (Goldberg, 2002; Mithen, 2006; Schlaug, 2009; Wan & Schlaug, 2013). Et meta-review viser, at rytmisk-auditiv gangtræning forbedrer kadence, hastighed og skridtlængde på den paretiske side hos personer med erhvervet hjerneskade og generelt forbedrer gangfunktion (Magee, Clark, Tamplin & Bradt, 2017). Herudover viser forskning, at musikintervention forbedrer øvre ekstremiteter, der kan være gavnlige ved afasi, og at rytmisk-auditiv stimulering kan bevirke en generel forbedring i livskvaliteten (Baird & Samson, 2014; Hald, 2012; Jungblut, 2009; Magee & Baker, 2009; Magee m.fl., 2017; Schlaug, 2009; Schneider, Schönle, Altenmüller, & Münte,

2007; Tamplin, 2008; Thaut, McIntosh, & Rice, 1997; Wan & Schlaug, 2013; Wheeler, Shiflett, & Nayak, 2003). Fælles musikaktiviteter eller musiklytning, hvor 'genkendeligt' musik er afsæt for samvær, kan give selvindsigt og hjælpe med en genkendelse og dermed stimulere hukommelse (Hald & Ridder, 2014). Der er således forskningsresultater, der viser, at musik som indsats kan forandre motorik, kommunikation og mentale forstyrrelser, som er de forstyrrelser, Hjerneskadeforeningen (2019) beskriver, at de fleste får problemer med som følge af den erhvervede skade.

Jeg har foretaget en undersøgelse, der viste, at næsten halvdelen af den personalegruppe, der varetager kommunens tilbud om støtte til mennesker med erhvervet hjerneskade, der bor i eget hjem, har en uddannelse som socialpædagog (Stenderup & Jensen, 2018). Samme undersøgelse viste også, at musikpædagoger eller musikterapeuter i et meget lille omfang er tilknyttet som en fast del af personalegruppen (ibid.). Når jeg kombinerer fortællingen om Jimmy, afsnit 1.4, og forskningsresultaterne, ser det for mig ud til, at kropsligt forankrede musikalske erfaringer, som mennesker med erhvervet hjerneskade har, fra før en skade indtraf, er et potentiale, også når indsatsen udføres af en socialpædagog. Og når socialpædagoger samtidig udgør en stor del af personalegruppen, er det derfor vigtigt at få belyst, hvordan socialpædagoger i højere grad kan tænke musik ind i den socialpædagogiske indsats.

2.1.1. BEGREBSAFKLARING

Undervejs i afhandlingen benytter jeg mig af forskellige måder at beskrive forskningsfeltet og målgruppen på. Jeg benytter mig både af 'mennesker med erhvervet hjerneskade' og 'borgere med erhvervet hjerneskade'. I afhandlingens titel har jeg valgt at bruge 'mennesker med erhvervet hjerneskade', med udgangspunkt i, at socialpædagogik og pædagoguddannelsens specialisering Social- og specialpædagogik (afsnit 1.6) anvender ordene 'personer' eller 'mennesker' med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne til at beskrive et kerneområde. Gennem afhandlingens afsnit og i forskningens formål anvender jeg 'borgere med erhvervet hjerneskade'. Her er udgangspunktet, at socialpædagogers professionsforståelse af det pædagogiske projekt tager udgangspunkt i et borgerperspektiv (afsnit 1.6) og i daglig tale anvender 'borger', når målgruppen omtales. Lov om social service og andre materialer på myndighedsniveau anvender 'personen' eller 'den enkelte' til at beskrive målgruppen (afsnit 2.1). Afhængig af hvilken sammenhæng jeg skriver i, skal 'menneske', 'borger', 'person' og 'den enkelte' derfor læses synonymt.

Lov om social service beskriver indsatser som støtte og hjælp, der skal tilbydes til borgere med nedsat fysisk og psykisk funktionsevne (afsnit 2.1). Vidensnotatet beskriver dette som sociale indsatser (afsnit 2.1). I samarbejdsperioden i det praktiske forløb brugte vi i daglig tale begrebet social indsats. I afhandlingen præciserer jeg dette til socialpædagogisk indsats, da jeg interesserer mig for socialpædagogernes

professionskundskab. Begreberne 'støtte', 'hjælp', 'social indsats' og 'socialpædagogisk indsats' skal derfor læses synonymt.

2.2. MUSIK OG MUSIKALSK SAMVÆR

De fleste mennesker kan forklare, hvad musik er, eksempelvis at det er sange og melodier, der fremkommer ved aktiv udfoldelse gennem brug af stemme og instrumenter, at musik er noget, vi lytter til, eller at musik er følelsernes sprog. De fleste vil derfor i hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet på et eller flere områder beskæftige sig med musik i et kunstnerisk, et håndværksmæssigt og/eller et vidensorienteret aspekt, som jeg præsenterede i afsnit 1.3. I teoretisk forståelse kan dette beskrives gennem fem musikalske aktivitetsformer: *produktion*, *reproduktion*, *perception*, *interpretation* og *refleksion* (Nielsen, 1998, s. 295). Fem aktivitetsformer, der rummer og illustrerer min forståelse af, hvad det vil sige at 'gøre' musik og at 'vide' musik (afsnit 1.3 og 1.5).

Min teoretiske definition af musik trækker på flere videnskaber: kunst og æstetisk, naturvidenskab, musikpsykologi og filosofi. I min fremstilling her vil videnskaberne overlape hinanden. De forskellige videnskaber er nødvendige for at få et dækkende billede, der kan beskrive mit musiksyn, og rækkefølgen skal ikke læses som et udtryk for, at jeg definerer et hierarki. At det er nødvendigt at tage flere videnskaber i brug for at beskrive mit musiksyn viser også, at der er en kompleksitet og mangfoldighed i min forskningsinteresse.

Musik er et kunsthøg og et æstetisk fag (Dewey, 1934; Nielsen, 1998; Ruud, 2016) Et særkende ved æstetiske fag er, at de opleves via sanser, og at vi dermed erfarer dem på en måde, der er nonverbal og uden behov for brug af begreber (Nielsen, 1998, s. 105). At gøre musik sammen med andre er at kommunikere med hinanden og kan beskrives som musikalske samhandlinger, der tager form i den situation, hvori musikken foregår, og med de mennesker, der deltager i den (Ruud, 2016; 1990). Musik er lyd, som er karakteriseret ved, at det er en genstand⁷ eller et materiale, der skal bringes til klingende udførelse, for at det kan sanses, hvorved musik er noget 'i sig selv' (Dewey, 1934; Nielsen, 1998; Ruud, 2016). Genstanden musik udtrykker sig i toner og rytmer, der kan måles i hertz og tid, som bringes frem gennem handling. Hermed bliver musik organiseret i en form, en afgrænsning og i sin egen struktur (Nielsen, 1998; Ruud, 2016). Ud over at musik er en genstand, er musik relationel, når vi udfører musikalske samhandlinger (se afsnit 5.2 og 7.5). Og ifølge Ruud er musik således en social praksis, og musik kan opleves som en meningsfyldt samværsform, der bidrager til en eksistentiel følelse af at være en del af et fællesskab i socialt samvær og kulturel kontekst (2016; 2011; 1998; 1990). Musik kan dermed være en ingrediens i en persons identitet eller en ingrediens til at støtte identitetsdannelse eller en form for *tidsmaskine* (Hald & Ridder, 2014, s. 307) i en

⁷ I nogle forskningstraditioner beskrives musik som et fænomen.

gen-erkendelsesproces, både i samvær med andre og når der spilles eller synges alene (DeNora, 2000; Hald & Ridder, 2014). Musik er dermed noget personligt både i relation til sig selv og i social samhørighed. Når musikalsk samvær bruges i sociale indsatser, minder det om *kollaborativ musicering* (Ruud, 2016, 95-96), hvor musik blandt andet er kendetegnet ved ikke bare at være en intellektuel genstand men at være noget grundlæggende socialt, og som inviterer til deltagelse. En deltagelse, som er bestemt af kontekst og kultur, og som er personlig kropsliggjort og dybt menneskelig (ibid.). I det efterfølgende benytter jeg mig af musik som genstand og musik som handling, når jeg skal skelne mellem indhold (genstand) og 'at gøre' (handling).

Viden og begrebsliggørelse om musikkens elementer, funktioner og idehistorie beskrives inden for musikvidenskab (Nielsen, 1998). Musik kan være mere eller mindre komplekst opbygget i struktur, harmonisering, melodiske og rytmiske forløb samt længde og varighed (Brincker, Bruland & Kirkegaard, 1993). Når musik forløber over tid og udøves aktivt sammen med andre, sker det gennem tre bevidsthedsbestemte handlinger på samme tid hos aktørerne: Aktørerne spiller, samtidig med at aktørerne forholder sig til det, aktørerne lige har spillet, samtidig med at aktørerne skal forestille sig det, aktørerne skal til at spille. I aktiv musikalsk samvær skal aktørerne derfor forholde sig til det, de andre aktører spiller, og afstemme egen indsats med de øvrige aktører. Noget af det, der holder sammen på musikken, er at følge pulsen og/eller takten. Godøy har beskrevet og begrebsliggjort den komplekse musikalske udførelse gennem *sound-action awareness in music* (2012). Uanset om der er tale om at synge, spille eller danse, så er det min forståelse, at udfoldelsen af *sound-action awareness in music* vil ske gennem teknikker, erfaringer og vaner, der stammer fra hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet (afsnit 1.4 og 2.5).

Ud over at musik er en genstand, der er noget i sig selv, kan musik påvirke mennesker både på kognitive, kommunikative og følelsesmæssige områder (Ruud, 2016). I forhold til kognitive områder stimulerer musik sproglige færdigheder både gennem melodiske elementer (Patel, 2008) og rytmiske elementer (Thaut, 2005), ligesom den iboende drivkraft mellem kropsligt udtryk og timing i musik støtter motoriske færdigheder (Thaut, 2005; Trevarthen, 1999). I forhold til de kommunikative og følelsesmæssige områder beskrives musik som en almen menneskelig kommunikationsform (Schneck & Berger, 2006; Trevarthen, 1999), der kan anvendes uden brug af det verbale sprog. I socialpædagogisk arbejde hos mennesker med erhvervet hjerneskade, hvor der er fokus på at genfinde noget, der er tabt, er DeNoras begreb *the me in music* (2000, s. 68) meget dækkende til at forstå, hvordan hukommelse, det kommunikative og det følelsesmæssige kan blive en støtte og ingrediens i gen-dannelse af identitet og narrativer til at forstå sig selv som den, man var, før skaden skete, som jeg eksempelvis oplevede hos Jimmy (afsnit 1.4). Musik kan således være en rejse, der giver selvindsigt og hjælper til med at rette blikket fremad (Hald & Ridder, 2014). 'The me in music' refererer både til aktiv og passiv musikalsk samvær, og jeg vender tilbage til det begreb i afsnit 2.5.

I musikfilosofiens historik har musik som genstand og musik som handling forskellige diskurser (Ruud, 2016). En diskurs er, at musik eksisterer i det akustiske meningslag, hvor musikkens elementer ikke har nogen anden mening end sig selv (Bonde, 2009). En anden diskurs er, at musik indeholder eksistentielle, emotionelle og spændingsmæssige meningslag, som vi kobler til følelser og narrativer om os selv (Ruud, 2016, s. 175). Og en tredje diskurs er, at musikken ”sjarmerer oss” (Ruud, 2016, s. 176), hvor vi er opmærksom på hændelsesforløb i musikken og ønsker at forstå harmonier, rytmer, struktur mv. Jeg vender tilbage til opmærksomhed og dermed fortrolighed i mødet med musikken, i afsnit 2.3 og 2.4.

Mennesker med erhvervet hjerneskade har haft det, jeg tillader mig at kalde ’normalt udviklede kompetencer’, præcis som alle andre. Det betyder, at de har nogle musikalske erfaringer, der er baseret på individuelle og unikke vaner fra den hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, de har været en del af. Hvordan meningsfuldhed opleves i musikalsk samvær må derfor formodes at være individuel, afhængig af hvem der deltager, og hvilken genstand og handling der lægges i. Jeg har således defineret et musiksyn, der rummer flere aspekter til at forstå og anskue musik, og som kan kombineres med et individuelt erfaringsgrundlag og borgerperspektiv som forudsætning i den socialpædagogiske indsats. Efterfølgende bruger jeg både begrebet *musik* og *musikalsk samvær*, når jeg beskriver vores aktiviteter.

Jeg vil nu redegøre for nogle teoretiske perspektiver inden for musik, der tager udgangspunkt i korrespondensen mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevende person, og hvordan det enkelte menneske kan være fortrolig med musik på forskellige niveauer og gøre musik i forskellige aktivitetsformer. Dertil knytter jeg læringsteorier om kunst og æstetik som grundlag for erfaringsdannelse. De teoretiske perspektiver er min forståelse for musikpædagogikkens formål, når det drejer sig om at støtte og tilrettelægge socialpædagogiske indsatser hos mennesker med erhvervet hjerneskade.

2.3. KORRESPONDENS MELLEM MUSIK OG MENNESKER

Nielsen (1998) tager udgangspunkt i musik som et fænomen⁸ og fremstiller, at musik korresponderer med den oplevende person gennem flerdimensionelle og flertydige oplevelsesmuligheder, der i den oplevende persons bevidsthed ”... også træder i relation til visse sider af sig selv, til aspekter i egen eksistens” (ibid., s. 140). Der er ifølge Nielsen tale om at bringe mennesket i kontakt med musikfagets yderside i en eller anden grad. Figur 2 (se næste side), hvor jeg illustrerer ”nogle af musikkens meningslag i det musikalske objekt” og ”korrespondensen mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevende person” (Nielsen, 1998, s. 136-137), er det ene af de to musikteoretiske fundamentet i nærværende afhandling. I min illustration har jeg sammensat Nielsens to skitser til én. Teorien bygger

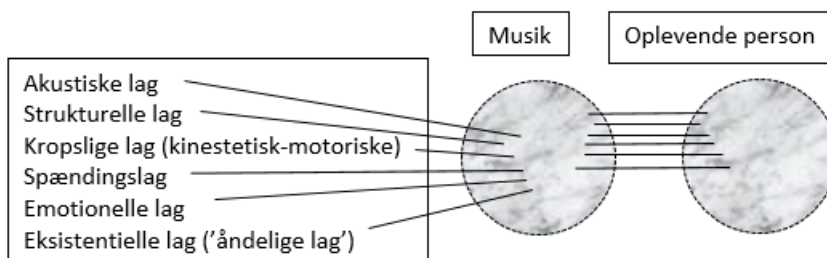
⁸ Fænomen synonymt med genstand, jævnfør foregående note.

grundlæggende på en forståelse af, at musik erkendes både begrebsligt-verbalt (gennem videnskaberne) og ikke begrebsligt-verbalt (gennem kunst og æstetisk udfoldelse) (ibid.). Både når vi aktivt udfolder os, og når vi lytter, veksler vi ubevidst mellem de to erkendelsesformer i en hermeneutisk proces, og musikkens meningslag skal på ingen måde opfattes hierarkisk.

Ifølge Nielsen udgør musikken et "helt meningsunivers, som giver et spektrum af oplevelsesmuligheder" og er karakteriseret af, at "de mange forskellige meningsdimensioner [...] *hører sammen*, fordi de *'høres sammen'*" (1998, s. 135). Således er de gensidigt konstituerende. Eksempler på, hvordan musik korresponderer til og fra den oplevende person og konstituerer sig indbyrdes, kan beskrives på følgende måde. Det *kropslige lag* (Nielsen, 1998, s. 136) konstitueres af det *akustiske lag* (ibid.), som eksempelvis opfattes som puls, rytme og toner i det øjeblik, de klinger ('er der'). Både rytmer og toner kan begrebssættes med terminologier fra musikvidenskab. De afsendes og opfattes som genstande, der kan måles i tid og hertz, og ved at anvende musikvidenskabelige terminologierne kan vi sprogliggøre, hvordan de placerer sig i forhold til hinanden, og hvordan vi opfatter deres indbyrdes relation i det samlede akustiske lag. Dermed udgør de den samlede struktur for det, vi hører (ibid.). Vi kan anvende musikvidenskabelige terminologier, når vi vil fortælle, hvordan spilleteknikker skal frembringes aktivt og omsættes til kropslig aktivitet – altså når vi skal gøre musik. På samme måde kan vi anvende musikvidenskabelige terminologier, når vi vil begrebssætte, hvordan akustiske lag konstituerer *spændingslag* (ibid.), som fremkommer af genstandens toner og samlede klang, eksempelvis gennem begreber for tonalitätsforståelse, akkordsammensætning og funktionsanalyse. Spændingslaget rummer samtidig en personlig oplevelse af, om toner, harmonier og rytmer er, som vi forventer, eller om vi bliver overrasket, og dermed på hvilket niveau vi bliver udfordret eller charmeret (afsnit 2.2).

Hvis vi retter blikket mod det emotionelle meningslag, som ifølge Nielsen (1998) påvirker os og konstituerer sig både gennem det kropslige meningslag, det spændingsmæssige meningslag og det eksistentielle meningslag, er det sværere at finde fælles musikvidenskabelige terminologier til at beskrive det, vi hører. Det kropslige meningslag og spændingslaget optræder dermed også i en ikke begrebslig-verbal korrespondens til den oplevende person. Kroppen påvirkes med følelser af eksempelvis lyst, afsky, afmagt og energi, afhængig af hvilken musik der høres og spilles, og hvem der hører den og i hvilken sammenhæng. Samtidig kan personen korrespondere og kommunikere gennem musikken ved frembringelse af harmoniske eller disharmoniske sammensætninger og dermed signalere og formidle personlige følelser i form af eksempelvis lyst, afsky, afmagt og energi. Følelser bæres ikke frem af videnskabsteoretiske terminologier, og det helt afgørende her er, at korrespondens mellem musikkens emotionelle og eksistentielle meningslag og den oplevende person konstituerer sig forskelligt og er personbåret. Det samme stykke musik vil derfor kunne kombineres med en emotionel oplevelse af glæde hos én person og en emotionel oplevelse af sorg hos en anden person, afhængig af hvad den oplevende

person forbinder med den konkrete musik. Korrespondens med musikkens følelsesmæssige meningslag bliver dermed sprogliggjort på baggrund af den oplevende persons historik og kultur, som ikke er terminologier fra en musikvidenskabelig forståelsesramme.



Figur 2. Illustration af musikkens meningslag med inspiration fra Nielsen (1998, s. 136-137).

Når musikkens meningslag ikke opfattes hierarkisk og hører sammen, fordi de høres sammen, betyder det således i praksis, at interaktionen mellem den oplevende person og musikkens meningslag finder sted på individuelle og forskellige måder (Nielsen, 1998). Det akustiske meningslag (figur 2) – eksempelvis puls og toner – kan ikke alene begrebssette det, der høres, men konstituerer sig altså i samspil med og på baggrund af de fem andre meningslag. Det betyder, at vi må se musikken som relativ, der kobles til følelser og narrativer om os selv (afsnit 2.2), ikke har en bestemt form eller substans og dermed ikke kan måles og vejes på en bestemt måde. Nielsen kalder denne tilstand, at musikken er immateriel (ibid.). Når vi således spørger, hvorvidt musik handler om noget forudbestemt, bliver det relative og immaterielle perspektiv en væsentlig brik til at forstå et svar om, at det gør den nødvendigvis ikke. Og det perspektiv kan have en særlig væsentlig betydning, når målgruppen er mennesker med erhvervet hjerneskade.

2.4. FORTROLIGHEDSNIVEAUER I ERKENDELSE AF MUSIK

Med udgangspunkt i at allerede erhvervede musikalske kompetencer fra hverdagsmusikalitet kan bruges aktivt til forandring og forbedring af færdigheder og livsvilkår for mennesker med erhvervet hjerneskade, kombinerer jeg nu teorien om musikkens meningslag og korrespondens med den oplevende person med en forudsætning om, at der skal være et fortrolighedsniveau mellem den oplevende person og den kode, musikken udtrykker sig i (Nielsen, 1998, s. 139). Fra mit perspektiv er fortrolighedsniveauet ganske afgørende for, om musikken opleves som meningsfyldt af de parter, der deltager i den. I forståelse af, hvad fortrolighedsniveau er, indgår *subjektafhængige faktorer* (ibid.), som jeg illustrerer i figur 3. Fortrolighedsniveauerne er ikke hierarkisk opstillet, idet jeg anser dem som havende ligeværdig betydning og indflydelse på den samlede helhedsopfattelse af musikken. I min fremstilling har jeg placeret ”den totale lyttesituation: det fysiske og sociale

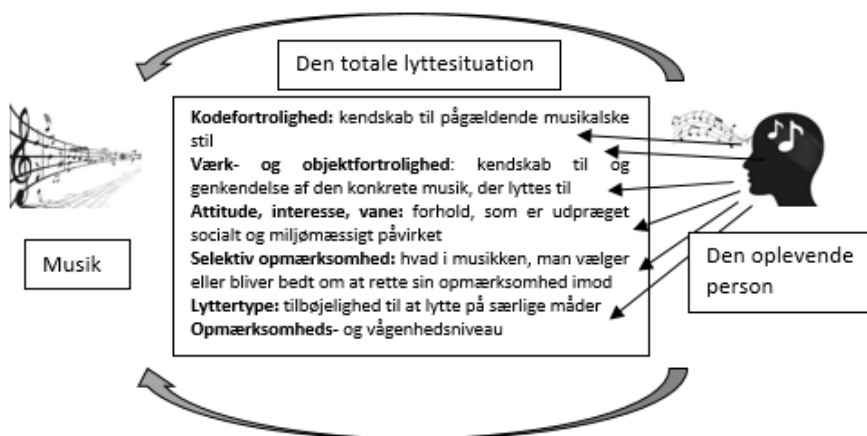
lyttemiljø i videste betydning” (Nielsen, 1998, s. 139) som summen af de seks andre fortrolighedsniveauer og således centralt mellem den oplevende person og musik.

I de tre fortrolighedsniveauer, der vedrører *kodefortrolighed, værk- og objektfortrolighed og attitude, interesse og vaner* (Nielsen, 1998, s. 139) ser jeg paralleller til de akustiske, strukturelle og kropslige meningslag i figur 2. Kodefortrolighed, værk- og objektfortrolighed kan i en vis grad begrebsliggøres med musikvidenskabelige terminologier. Eksempelvis kan kode- og værkfortrolighed sprogliggøres gennem genrer og stilarter, der ofte sammensættes af bestemte rytmiske og harmoniske mønstre. Når mennesker er musikalsk aktive, eksempelvis gennem salmer, samba- eller rockmusik, indgår de med melodi og sang eller bestemte rytmiske mønstre gennem implicit tavs praksisviden og ofte i interaktion og samhandling med andre, hvor *sound-action awareness in music* finder sted per automatik og vaner. Rytmiske og harmoniske mønstre kan beskrives via et musikvidenskabeligt begrebsapparat, men bliver ikke særlig ofte sprogliggjort, når der er tale om musik i hverdagskultur. Attitude, interesse og vaner kan spille en betydelig rolle for helhedsforståelsen af den musik, der udføres sammen. Eksempelvis kan salmer i kirkelige sammenhænge og folkedans til fest anspore til aktiv deltagelse inden for henholdsvis kirkelige og dansemæssige hverdagskulturer eller ’falde til jorden’, hvis de bruges uden for den sociale hverdagskultur, hvori de hører til. I eksemplet med de studerendes sambamusik hos de unge blev musikken kombineret med originalindspilning af sangen, parykker og tørklæder, og således blev der brugt flere understøttende attituder som motivation til at få de unge med ind i en helhedsoplevelse af samba-kultur.

I de tre andre fortrolighedsniveauer, *selektiv opmærksomhed, lyttertpe og opmærksomheds- og vågenhedsniveau* (Nielsen, 1998, s. 139) kan ses nogle paralleller til spændingslag, det emotionelle og eksistentielle meningslag hos den oplevende person. De tre fortrolighedsniveauer er med til at afføde spørgsmålet om, hvilken betydning musik har og kan få for den enkelte i relation til sig selv. Konstituerer musikkens meningslag sig på en sådan måde, at musikken genkendes, og lyder den som forventet? Og hvordan kan det genkendelige stimulere opmærksomhed, og vælges noget fra, hvis det ikke kan genkendes? Uanset hvordan disse spørgsmål besvares, så vil de individuelle erkendelser, der sker, som oftest være personbårne og ikke kunne forklares gennem terminologier i en musikvidenskabelig forståelsesramme.

Indtil nu har jeg haft mest fokus på at forholde mig til at gøre musik. Nu vil jeg vende blikket mod at vide musik, idet samtaler om musik kan være igangsættende for narrativer og dermed hjælpe borgeren med at rette blikket fremad, som jeg var inde på i afsnit 2.2. Dette gør jeg med et tilbageblik på det paradigme, hvor musik charmerer os, som betyder, at vi lytter til musik på forskellig vis (afsnit 2.2). Jeg anvender Ruuds fremstilling af forskellige måder at lytte til musik på til at præsentere forskellige lyttertper (Ruud, 2016, s. 151). En lyttertpe kan være

underholdningslytteren (ibid., 152), der eksempelvis bruger musik som baggrund og lytter aktivt, når noget musik er kendt. En anden lyttertpe er *jazzeksperten* (ibid., s. 152)⁹, som eksempelvis forholder sig til navne, datoer og samtid og knytter den hørte musik an til kunstnerens livsmønster, samtidens livsmønstre eller egen historik. En tredje lyttertpe er *den emotionelle lytter* (ibid., s. 152), der eksempelvis helst ikke vil vide noget musikvidenskabeligt om musikken, men i stedet lader musikken virke på følelser og måske bruger musikken til fortællingen om egne oplevelser af sorger og glæder. Og en fjerde lyttertpe er *den uddannede lytter* (ibid., s. 152), der eksempelvis konsumerer musik som kulturgods, som alment dannende og dermed aktivt lytter efter toner, melodiske forløb, taktarter, harmonier mv. I praksis glider lyttertperne ofte over i hinanden og skal ikke opfattes som et enten-eller. Men min pointe er, at lyttertper og opmærksomhed over for, hvordan musik charmerer den enkelte, kan hjælpe os til at forstå andres fortrolighedsniveauer i mødet med musik. Vi får derfor bedre mulighed for at forstå, at der er individuelle forudsætninger for at deltage i musikalsk samvær, eksempelvis om harmonier, rytmemønstre og form i et musikstykke reproduceres korrekt, ligesom der kan være forskellige reaktioner på, om instrumenter er velstemte, eller hvordan en sangstemmes klang lyder.



Figur 3. Fortrolighedsniveauer i mødet mellem musik og den oplevende person (Inspiration: Nielsen, 1998, s. 139).

I afsnit 5 præsenterer jeg de borgere, der har deltaget i projektet, blandt andet gennem deres fortrolighedsniveauer med musik. I stedet for at bruge ordet objektfortrolighed i præsentationen bruger jeg 'fortrolighed med genstanden' eller 'fortrolighed med musikken'. I mine analyser og diskussion af fund (kapitel 6 og 7) diskuterer jeg blandt andet socialpædagogernes faglige handlingsforståelser om pædagogisk takt og pejlemærker, der vedrører kombinationer af borgerens integritet og sociale integration

⁹ Jazzekspert refererer ikke til jazzmusik, men er blot en betegnelse.

(afsnit 1.6), idet det er min antagelse, at fortrolighedsniveauer og musikkens meningslag betyder noget, når socialpædagogen bevæger sig imellem de to pejlemærker: integritet og social integration.

2.5. HVERDAGSMUSIK OG HVERDAGSMUSIKALITET

Gennem afsnit 1.5 og i de to ovenstående afsnit fremgår det, at mit perspektiv på erfaringer og kunnen inden for musik kan beskrives som immateriel og relativ for den enkelte. Og at den kan henføres til historik og sociale sammenhænge omkring musik fra hverdagskultur. Nielsen beskriver reproduktion, produktion, perception, interpretation og refleksion som aktivitetsformer i musik, hvori der er muligt at være aktiv, fungere og virke (1998, s. 291-351). DeNoras perspektiver i *Music in everyday life* (2000) bygges på psykologiske og sociologiske forståelser, hvor hun blandt andet peger på, at de relationer og sociale kontekster, man har bevæget sig i, når man har lyttet til musik eller har deltaget i musikalsk samvær, er blevet en del af habitus¹⁰ (ibid.). DeNora beskriver blandt andet, at *the me in music* (2000, s. 68) kan være en drivkraft til at skabe identitet, til at etablere samvær med andre og til at bearbejde egne livsvilkår eller til at give udtryk for de følelser, man har. 'The me in music' kan således være en tryk base til at danne sociale relationer (ibid.). Som jeg har oplevet det i forbindelse med min undervisning på pædagoguddannelsen, er det i første omgang vaner og kendskab, der afgør en vurdering af, om musik er godt eller dårligt. I den forbindelse træder handlingens normativitet (Duus, 2012a) – og fortrolighedsniveauer – ind, og dermed bliver habitusvalidering (Duus, 2012b; Eikeland, 2009) ubevidste og bestemmende parametre for vores vurdering af, om det, vi laver, opleves som godt eller dårligt. Jeg vender tilbage til handlingens normativitet og habitusvalidering i kapitel 4. Med udgangspunkt i, at 'the me in music' stammer fra hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, kan 'the me in music' være befordrende i en social indsats og oplevelse af samhørighed. Men samtidig kan 'the me in music' også give anledning til, at borgeren kommer til at opleve en følelse af utilstrækkelighed og fremmedhed, hvis der ikke er nogle niveauer, borgeren er fortrolig med i den musik, der vælges som genstand.

Uddholm (2012) har undersøgt, hvordan socialpædagoger opfatter og anvender egne musikalske handlekompetencer i socialpædagogiske relationer, og diskuterer begrebet musikalitet i flere afskygninger. Med udgangspunkt i et kulturhistorisk perspektiv diskuterer Uddholm, at socialpædagogens musiksyn, der er båret af habitus og handlingens normativitet, kan få karakter af en musikpædagogisk definitionsragt både i musik som genstand og musik som handling (ibid.). En af Uddholms perspektiver er "Agentens¹¹ makt att definiera praxis riskerar med andra ord att urholkas av att teorierna baseras på fördomar i hennes habitus som hon inte är medveten om" (2012, s. 18). Det perspektiv kan jeg for så vidt nikke genkendende til

¹⁰ Habitus er et begreb, der beskriver, hvordan vi som mennesker er rundet af vaner.

¹¹ Med agenten skal forstås socialpædagogen (red.).

på et overordnet plan, idet det svarer til noget af det, jeg beskrev i mit møde med musik i pædagoguddannelsen i afsnit 1.7. Jeg synes dog, at jeg ikke vil sætte det helt så skarpt op, og at forståelsen kalder på yderligere udforskning i et bredere perspektiv. En udforskning, der gennemføres i eksperimenterende dimension, hvor jeg støtter socialpædagogernes aktiviteter med musikalsk samvær sammen med borgerne. Og med afsæt i socialpædagogernes praksiskunnen inden for musik og praktiske klogskab inden for socialpædagogik kan vi i fælles refleksion finde de handlingsforståelser, der bærer deres musiksyn frem.

2.6. ERFARING SOM GRUNDLAG FOR GEN-ERFARING

Jeg har nu redegjort for musikteoretiske forståelser som udgangspunkt for at undersøge musikpædagogikkens formål i socialpædagogisk indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade. Jeg begyndte min redegørelse med at konstatere, at musik er et af flere æstetiske kunstarter, og at æstetiske kunstarter blandt andet hjælper mennesker med at erkende virkeligheden (afsnit 2.2). Jeg vil nu præsentere teorier om kunst og æstetik som grundlag for erkendelse og erfaring og se forholde mig til den teori i relation til mennesker med erhvervet hjerneskade gen-erfaring. Når der sigtes mod en gen-erfaring i en ny erkendelsesproces, kan indsatser tilrettelægges med udgangspunkt i erfaringens iboende værdi og en instrumentel værdi. To begreber jeg præsenterer længere fremme i dette afsnit.

Jeg begynder med to citater fra Andersens artikel *Pragmatisk æstetik – fra æstetisk vurdering til æstetisk praksis* (1999).

”Kunsten og den æstetiske erfaring har i flg. Dewey altså sin oprindelse og funktion i almindelig praksis. Dens mening kan kun erfares i relation hertil.” (Andersen, 1999, s. 13).

”Men når det æstetiske i sin funktion er forbundet med og har sin mening i praksis er appreciationen¹² også knyttet til denne praksis” (Andersen, 1999, s. 12).

To publikationer af filosofen John Dewey lægger klangbunden til ovenstående citater. Den første er *Art as Experience* (Kunst som erfaring) (Dewey, 1934), hvor Dewey sætter fokus på perspektiver på det, jeg efterfølgende kalder for hverdagsæstetik. Den anden publikation er *Erfaring og opdragelse* (Dewey, 1996), hvor Dewey sætter fokus på den erfaringsproces, han beskriver som erfaringens kontinuitet eller det erfaringsmæssige kontinuum (ibid.). Jeg supplerer Deweys originaltekster med danske publikationer, der diskuterer Deweys forståelse af det erfaringsmæssige kontinuum i en dansk forståelsesramme af faget pædagogik og

¹² ”Appreciationen er erfaringen af det æstetiske i den kollektive praksis, hvori den er indlejret og ikke en privat-subjektiv kontemplation af det fra praksis isolerede værk.” (Andersen, 1999, s. 12).

professionen pædagog¹³ (Dorf, 1999; Lundgreen, 2000; Løvlie, 2000). I den efterfølgende tekst skal *musik* og *kunst* læses synonymt.

Dewey konkluderer, at kunst bidrager til menneskets overlevelse, når den tilfredsstillende menneskets behov for at udtrykke sig, og at kunst giver alle mennesker mulighed for at opleve og nyde kunst individuelt og umiddelbart (1934). I *Art as Experience* (Kunst som erfaring) benytter Dewey ikke en naturvidenskabelig udredning til at forklare, hvorfor kunst og æstetik, og hermed musik, eksisterer. Dewey fremhæver, at alle mennesker kan nyde musik, uden at der nødvendigvis er et behov for at forstå den (ibid.). Ifølge Dewey forbindes og opleves musik med begivenheder og traditioner. Musik kan i et filosofisk perspektiv derfor forstås som værende til for sin egen skyld. Det er først, når vi vil forstå musik gennem eksempelvis funktionsanalyse, spilleteknik eller idehistorie, at det bliver nødvendigt at begrebsætte den. Begge perspektiver stemmer godt overens med mine antagelser fra tidligere afsnit.

Dewey diskuterer æstetikforståelser i to retninger, idet han skelner mellem 'høj og finkulturel' kunst og 'lave og populære kunstformer' (Andersen, 1999; Dewey, 1934). I det følgende kalder jeg populære kunstformer for hverdagsæstetik, idet det er et mere nutidigt begreb, som blandt andet også anvendes af Ziehe (2015). Ziehe beskriver hverdagsæstetik, som et æstetisk møde i alvorlig leg, som jeg vender tilbage til i næste afsnit (ibid.). Med udgangspunkt i billedkunst er Deweys forståelse, at hensigten med høj finkultur er, at den overvejende er til stede for andres oplevelse (Andersen, 1999; Dewey, 1934). Gennem finkulturelle værker kan publikum hjælpes til en ydre erkendelse af kunst og æstetik (ibid.). Men Dewey mener, at denne erkendelsesform ikke bør stå alene, og foreslår, at erkendelse af kunst og æstetik også bør rettes mod hverdagsæstetik, hvor selvudfoldelse ligger implicit (1934). I mødet med hverdagsæstetik afprøves og opbygges et håndværk (færdigheder) og vaner på baggrund af traditioner i hverdagskulturen. Et håndværk, som har – eller har haft – en værdi eller en 'nytteværdi' i den sociale og kulturelle kontekst, som man er – eller har været – en del af. Eksempler kan være at synge salmer i kirken, spille til fællessang, spille i band, danse eller være i fællesskaber omkring klassiske musikkoncerter eller rock- eller popkoncerter. Uanset genre, nytteværdi og kontekst rammer hverdagsæstetikken en indre erkendelse af musik, som ansporer den lyttende til opdragelse af sig selv. Det er gennem erfaringer i hverdagsæstetikken, at fortrolighedsniveauer med kontekstens musikalske koder og regler oparbejdes (se afsnit 2.4), og jeg foreslår aktiv brug af et eller flere fortrolighedsniveauer som fundament til gen-opdagelse af en selv. Deweys læringsfilosofi er således en pragmatisk kunstsopsfattelse, hvor allerede oparbejdede kundskaber og erfaringer er basis og grundlag for opnåelse af ny kundskab og dermed nye erfaringer

¹³ Her nævnes socialpædagogik ikke specifikt.

(Lundgreen, 2000; Dewey, 1934). Ruud anvender begrebet ”erfaringsmodus” (2016, s. 178) om det enkelte menneskes æstetiske erfaring med musik.

I *Erfaring og opdragelse* (Dewey, 1996) beskriver Dewey pragmatisk kundskabsopfattelse gennem *erfaringskontinuum* og *erfaringsmæssige kontinuum* (1996, s. 41), hvor jeg vil fremhæve to principper: ”Uanset om det ønskes eller tilstræbes lever enhver erfaring videre i nye erfaringer.” (ibid., s. 41), og ”at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud og på en eller anden måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter.” (ibid., s. 47). Deweys synspunkt er, at noget af det, der kan være afgørende for udbytte af erfaringskontinuum er, om tidligere erfaring er ’noget værd’ eller ’ikke noget værd’ (1996). Eksempelvis om borgerens erfaringer fra musikalsk samvær har været oplevet som meningsgivende, lærende, været ingrediens i en identitet, man ser tilbage på med glæde, eller om musikalsk samvær har bidraget til en oplevelse af samhørighed. Således opfattede Dewey ”ikke kundskab som indhold, men som handling.” (Løvlie, 2000, s. 168). I kundskab som handling kan forholdet mellem situation og samspil samt funktion og betydning være kriterier for, om en erfaring er noget værd eller har en nytteværdi (Dewey, 1996, s. 45-62). Det er det, Dewey forstår ved kontinuum, og i forlængelse af Deweys formulering ”genskabelse af det gamle via forening med det nye” (Løvlie, 2000, s. 167) kan vi diskutere betydningen af *erfarings iboende værdier* (Dewey, 1996, s. 47) i forhold til gen-erfaring hos mennesker med erhvervet hjerneskade.

Ifølge Dorf diskuterede Dewey værdier og mål på *formålsniveau* (1999, s. 116), idet Dewey skelnede mellem *iboende værdi* og *instrumentel værdi* (ibid.). I nærværende kontekst kan handleplan og indsatsformål for borgerne (se afsnit 2.1) betragtes som formålsniveau. Hvis jeg kombinerer dette med musik, så kan iboende værdi – og således om noget er noget værd – være oplevelse af teksters budskab og af samhørighed i salmer, at spille til dans eller anvende musik som hjælp til afslapning eller træning af fysiske funktioner (arousel). Således kan kilden til forandring og god gen-erfaring ligge i tidligere erfaringer, hvor oplevelse af meningsfuldhed både kan være handlingen i musikken og musikhandlingens nytteværdi. En iboende værdi kan også forklares med at være rettet mod borgerens aktuelle forhold til bestemte typer af musik. Det kan være glædelige og sorgfulde minder og et større eller mindre behov for at bevare minderne for sig selv eller dele dem med andre i her-og-nu-situationen. Her er aflæsning og anerkendelse af borgerens integritet et pejlemærke (se afsnit 1.6). Musik som instrumentel værdi kan rettes mod, hvordan socialpædagoger kan anvende borgerens iboende værdier til musik som drivkraft i det socialpædagogiske arbejde med de overordnede indsatsformål, eksempelvis motorik og koordination, som det var tilfældet med Jimmy (afsnit 1.4).

2.7. LEG SOM ERFARINGSDANNELSE

Dewey (1996) fremhæver elementer og regler fra aktiviteten leg som medspiller i erfaringsdannelse, idet leg er indbefattet af regler, der godtages på grund af tradition.

Uden regler er der ingen leg (ibid.). Samtidig er legen med til at opretholde en social regulering og altså en dannelseskultur (ibid.). Uddholm (2012) inddrager også teorier om leg i sin afhandling om musikpædagogik. Han refererer til Bjørkvolds omtale af begrebet 'ngoma'. I *Det musiske menneske* (Bjørkvold, 1992) beskrives begrebet ngoma, der stammer fra swahili, som et samlet begreb for helhedssansning af musik som en legeform, hvori sang, dans (bevægelse) og tromme (spil) er uadskillelige. Ngoma beskriver også folkelige musiktraditioner, som er forbundet med udførelsen af, hvornår, med hvem og i hvilke sammenhænge ngoma optræder, hvilket kan anskues som folkelige musiktraditioners nytteværdi. Jeg beskrev, at i danske pædagogiske traditioner er det en grundlæggende opfattelse i vores dannelseskultur, at læring sker gennem aktiviteter (se afsnit 1.6). Børns leg er en aktivitet, og børns leg spiller ifølge teorier inden for udviklingspsykologien en rolle i forhold barnets udviklingspotentialer (Skovbjerg, 2016). I pædagogiske drøftelser diskuteres leg som 'leg og læring', 'legende læring' og på mange andre måder, der relaterer sig til at se på leg overvejende som en kilde til udvikling.

Et perspektiv på leg er at tage legen alvorligt, og dermed bliver det nemmere at kombinere elementer af leg og socialpædagogisk indsats med voksne mennesker. Under alle omstændigheder kan leg anskues som værende almindelige, i et æstetisk perspektiv, og som et livsfænomen, der kan ses i et *livsfilosofisk perspektiv* (Skovbjerg, 2016, s. 58), som en aktivitet, alle – også voksne – deltager i på forskellige tidspunkter, og som er central for, hvad det vil sige at være menneske (Skovbjerg, 2016). Ziehe taler om æstetik som alvorlig leg (2015), og Minken taler om alvorlig moro (2002) som to bud på at begrebsliggøre dette. Et perspektiv på musik som alvorlig leg/moro er at kombinere Bjørkvolds beskrivelse af ngoma og den indledende fortælling om sambaforløbet (se afsnit 1.2). Her iagttog jeg helhedssansning i den eksperimenterende leg med instrumenternes rytmer og klange. Der var opmærksomhed på, at musikken fremstod 'rigtigt' – blev taget alvorligt – samtidig med, at de studerende anerkendte den enkelte unges musikalske bidrag og individuelle ønsker om deltagelsesniveau.

2.8. AFSØGNING I FORSKNINGSFELTER

Helt overordnet er kvalitative forskningsmetoder mangeartede og præger på forskellige vis de humanistiske områder (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Jeg har gennem de ovenstående afsnit redegjort for perspektiver på, hvordan jeg ser, at musik har potentialer, der kan bringe borgerne tilbage til noget, de har kunnet, også i socialpædagogiske indsatser. Det er i det felt, jeg ser, at min viden kan bringe nyt både til det akademiske vidensfelt og til praksisfeltet. Hvis jeg skal kvalificere en undersøgelse om musikkens potentialer i forhold til gen-erkendelse, gen-erfaring og forbedring af personlige færdigheder og livsvilkår, er det derfor nødvendigt, at jeg placerer min forskning i forhold til et eller flere forskningsfelter, idet jeg har redegjort for, at mit musik- og lærings syn er en kombination af flere vidensområder.

I dette afsnit tegner jeg et billede af to professionsfelter, der beskriver sig selv i praksisfeltet, der yder indsatser til mennesker med erhvervet hjerneskade, nemlig socialpædagogik og musikterapi. Jeg medbringer ikke fysioterapi og ergoterapi, som er funderet i en sundhedsvidenskabelig retning, selvom den faggruppe også indgår som en stor del af personalegruppen i kommunernes støttetilbud (Stenderup & Jensen, 2018). Argumentet for at afspejle professionsfelterne gennem uddannelse, uddannelseskontekst og forskningstraditioner er min antagelse om, at det er under uddannelse, fundamentet for teoretisk faglighed og praksisviden bliver til praktisk erfaring og professionskundskab, uanset hvilken profession der er tale om.

2.8.1. UDDANNELSE OG FORSKNINGSTRADITIONER

Forskning viser, at musikterapi og musikinterventioner kan medvirke til forandring og forbedringer af kognitive, motoriske og mentale forstyrrelse hos mennesker, der har fået en erhvervet hjerneskade, som jeg kort præsenterede i afsnit 2.1. I afsnit 1.6.1 beskrev jeg, at socialpædagogers og musikterapeuters professionsområder overlapper hinanden. Samtidig er der i de to uddannelser faglige niveauer og forståelser angående musik, der adskiller sig fra hinanden, som jeg vil ekspliciterer på følgende måde. Den 3½-årige bacheloruddannelse til (social)pædagog foregår på en professionshøjskole, og cirka en tredjedel af uddannelsen foregår under praktikperioder¹⁴. Uddannelsen er bygget op omkring moduler, der skal kvalificere i forhold til beskrevne kompetencemål (se afsnit 1.7). Der er ikke fastlagte kompetencemål rettet mod faget musik, og uddannelsen er en generalistuddannelse, der uddanner til et bredt pædagogisk felt, hvor formålet er, at pædagoger uddannes til ”selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv” (BEK nr 354, 2017, s. 1). Rettigheds-, ligheds-, tillids- og dannelseskulturer, der har særlig betydning for traditioner i dansk pædagogik (Rothuizen, 2009), udmøntes blandt andet i, at et borgerperspektiv tegner en socialpædagogisk professionsforståelse. Socialpædagogik er historisk funderet i grundtanken om at handle frem for at behandle (Lihme, 2012). Forskningsmetoder og forskningsresultater inden for pædagogiske interesseområder læner sig op ad flere forskellige kvalitative forskningstraditioner og fremstilles eksempelvis på baggrund af diskurs- og dokumentanalyser, felt- eller casestudier, analyse af fokusgruppeinterviews eller aktionsforskningsforløb (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Den 5-årige kandidatuddannelse i musikterapi foregår på universitetet. Der er krav om musikalske færdigheder ved optagelsesproceduren (Bonde, Holck & Jacobsen, 2014), og der er fastlagt musikfaglige kompetencemål for musikterapiuddannelsen (Bonde m.fl., 2014; MT AAU, 2019). Ud over en bachelor- og kandidatgrad i musikterapi udbydes en ph.d.-uddannelse på det internationale forskerprogram Doctoral Programme in Music Therapy på Aalborg Universitet (MT-PhD AAU, 2019).

¹⁴ 14 uger som studerende og 2 x 6 måneder som lønnet medarbejder (BEK nr 354, 2017, s. 2-3).

Musikterapi og interventioner med musik og mennesker med erhvervet hjerneskade defineres ofte i forbindelse med behandling, sundhed og helse. Forskningstraditioner og metoder i musikterapi er funderet i forskellige videnskabsområder, der kan være eksplorative, deskriptive og kausale og fremstilles på flere evidensniveauer, eksempelvis metaanalyser af kontrollerede studier og casestudier (Ridder & Bonde, 2014). Forskning i musikterapi tager typisk udgangspunkt i en musikterapifaglig handlingspraksis og bidrager med nyttig viden om musik og hjerneskade, der taler ind i et tværfagligt perspektiv (Cedomus AAU, 2019).

Jeg medbringer et tredje perspektiv for at tydeliggøre, at det er et kombineret forskningsfelt, jeg bevæger mig inden for, og at min uddannelse og musikteoretiske afsæt er hentet i traditioner, hvor musikpædagogik primært vedrører spørgsmål om musikundervisningsdidaktik. Jeg ønsker hermed at synliggøre, at min position er transparent, idet dette perspektiv afspejles flere gange undervejs i min forskningsproces, min forskerposition, og kan aflæses både i mine analysestrategier, min systematiseringsproces og diskussioner i kapitel 6 og 7.

Musikkonservatorier uddanner almene musiklærere til beskæftigelse som musiker og musikpædagog samt beslægtede fag inden for musik (dkdm.dk, 2019). Derudover tilbydes en diplomuddannelse i Rytmask musik og bevægelse, hvor en pædagoguddannelse kvalificerer til optagelse (Det Jyske Musikkonservatorium.dk, 2019). Musikundervisning eller musikaktiviteter inden for social- og specialpædagogiske felter er ikke beskrevet i disse to uddannelsers overordnede mål. Musikpædagogik på DPU leder forskningsenheden i Danmark (DPU, 2019). Og et nordisk samarbejde gennem Nordic Network for Research in Music Education er et musikpædagogisk forskningsfelt med hovedinteresse for forskning i musikundervisning (NNMPF, 2019; Uddholm, 2012; 2010).

2.8.2. SYSTEMATISK LITTERATURSØGNING

For at jeg kan bidrage med ny viden, må jeg kende til eksisterende viden, der vedrører emnet i form af musikpædagogik og – eller i forbindelse med – socialpædagogiske indsatser med mennesker med erhvervet hjerneskade.

Jeg har foretaget systematisk søgning af forskningsstudier i forskningsdatabaser. Her kombinerede jeg søgeordene 'musik', 'musikpædagogik', 'erhvervet hjerneskade', 'bostøtte', 'pædagogisk arbejde' og 'social indsats' i databaserne.

Min første søgning var at afsøge, om der i internationale databaser var forskningsviden om musik og pædagogik rettet mod mennesker med erhvervet hjerneskade. Her kombinerede jeg 'musicpedagogy' og 'acquired brain injury' i databasesøgninger på www.aub.aau.dk. Denne søgning resulterede i nul poster. Herefter lavede jeg samme kombination i en søgning på www.google.scholar.dk. Den gav fem poster. Paradigmer, diskurser og uddannelse i social- og specialpædagogik

og overordnede tanker omkring social indsats for mennesker, der har brug for støtte, minder på mange måder om hinanden i de skandinaviske lande (Befring & Tangen, 2012; Madsen, 2005). Jeg valgte derfor at lave en geografisk smallere søgning, men hvor jeg bredte pædagogikfeltet ud med skandinaviske termer og forståelser for feltet. Intentionen var at finde ud af, om der kunne være projekter, forskning eller viden, hvor musik indgår, uden at musik var med som keyword. Jeg anvendte et støttedokument¹⁵, hvor der under søgeprocessen kunne fravælges 'bestemte teorier og metoder'. Her fravalgte jeg musikterapi og effektstudier. Og efterfølgende arbejdede jeg med forskellige kombinationer til musik, eksempelvis *bostøtte*, *pædagogisk arbejde*, *social indsats* med videre.

Jeg samlede resultatet af begge søgningsprocesser i et flowdiagram (bilag C). Strukturen i diagrammet hjalp mig gennem en kondenseringsproces, hvor jeg endte med seks poster, som fangende min nysgerrighed. I flowdiagrammet er de placeret i boksen 'vurderet anvendelige', som er en fast overskrift i diagrammet. Jeg veksler 'anvendelig' til nysgerrighed. Jeg fandt ingen poster, der har beskæftiget sig præcist med det samme som jeg, så nysgerrigheden blev vakt på baggrund af keywords i præsentation og/eller i abstract. Der var poster, hvor der var opmærksomhed på at udforske og diskutere, hvorfor og hvordan musik kan anvendes i relation til hjerneskadede mennesker. Det var poster, hvor der var opmærksomhed på, hvordan vi diskuterer musikpædagogisk forskning i det felt, og på kvaliteten af de musikfaglige kompetencer hos dem, der har ansvaret for musikpædagogik i socialpædagogiske kerneområder. Det var poster, hvor jeg intuitivt kobledede begrebet færdighedsdimension og kvalificeringsforløb med erfaringsdannelse.

I det følgende laver jeg et kort resume af følgende seks poster, som jeg placerede i boksen 'vurderet anvendelige': Vargas (2018), Dyndahl & Nielsen (2017), Hald (2016), Holgersen (2011), Uddholm (2010) og Addressi & Carugati (2010). De seks poster er forskelligartede i deres formidling, publiceringstidspunkt, akademisk niveau og formidlingsfora. Ligeledes har undersøgelserne fundet sted i forskellige lande, kulturer og med forskellige målgrupper som forskningsinteresse. Resumeet er i omvendt kronologi.

Dissability and Music Performance (Vargas, 2018) er en lærebog. Bogen formidler konkrete handlingsmetoder og eksempler på, hvordan musikere og personalegrupper, der ikke er uddannet inden for musik, i samarbejde performer musik og musikforestillinger med borgere med hjerneskade. Bogen er inspirationskilde og dermed ikke forskningsmateriale og er ikke rettet specifikt mod mennesker med en erhvervet hjerneskade. Anerkendelse af anvendelse af musik hos målgruppen vakte min nysgerrighed.

¹⁵ VIA-støttedokument, som jeg har anvendt.

I et festskrift¹⁶ fandt jeg afsnittet ”Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni?” (Dyndahl & Nielsen, 2017). Her diskuteres noget modsætningsfyldt i musikpædagogikkens formål. På den ene side er musik en danneskultur med positive egenskaber for *alt og alle* (ibid., s. 255) og dermed argumenteres for at tilbyde musik til udsatte målgrupper. Og på den anden side er der en kritik af de økonomiske og strukturelle rammer for musikudøvelse i feltet, idet det ikke anerkendes, at der er behov for, at den musikfaglige kvalitet i musikundervisning er på et tilstrækkeligt niveau. En pointe i artiklen er, at musik ikke bør reduceres til at være en trivselsfaktor eller legitimeringsindsats for en mængde andre gode formål. Diskussion om færdighedsniveau og udsatte målgrupper vakte min nysgerrighed.

Artiklen ”Auditorisk rytimestøttet gangtræning efter erhvervet hjerneskaade” (Hald, 2016) er en faglig artikel, som er skrevet på baggrund af forfatterens ph.d.-afhandling fra 2012 og er målrettet fysioterapeuters fagtidsskrift. Jeg har tidligere gjort opmærksom på Halds forskningsresultater (se afsnit 2.1). Artiklen vakte min nysgerrighed, i første omgang på grund af ordet rytimestøtte og derefter fordi den målretter formidling af rytimestøtte i et fagtidsskrift og til en profession, hvor musik som fag ikke er en integreret del af professionens uddannelse.

I Holgersens forskningstidsskriftsartikel ”Færdighedsdimensionen: færdighed og kropsligt betinget læring i sammenlignende fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på musisk-æstetiske fag” (2011) er fokus rettet mod den danneskultur, der er en selvfølgelighed i danske traditioner for pædagogik, nemlig at udvikling sker gennem egen aktivitet. Artiklens ærinde er at vise, hvorfor et holistisk syn på færdigheder er afgørende for at forstå, at dette ikke kun er et kognitivt eller et fysiologisk eller et kulturelt eller et socialt anliggende. Artiklen analyserer kropsligt forankrede færdigheder i musisk-æstetiske fag i folkeskolen og gymnasiet. Titlen ’Færdighedsdimensionen’ vakte min nysgerrighed.

”Den musikpedagogiska forskningen status och framtid” (Uddholm, 2010) er en forskningsartikel, der er blevet præsenteret på et forskerseminar i 2010 og indgår i forfatterens ph.d.-afhandling fra 2012. Er publiceret i 2013. Her diskuteres, hvordan musikpædagogisk forskning kan placere sig i det akademiske vidensfelt. Dette sker med udgangspunkt i præmissen for musikpædagogik. Om det er ”*musikpedagogik, musikpedagogik* eller *musikpedagogik*” (ibid., s. 8). Afhængig af hvor trykket lægges, vil udførelse af musikpædagogik være båret af forskellige traditioner og metodologier, som så afgør, hvilket akademisk videns- og forskningsfelt man kan skrive sig ind i. Hvor og hvordan musikpædagogik placerer sig i forskningsfeltet vakte min nysgerrighed.

”Social representations of the ’musical child’: an empirical investigation of implicit music knowledge in higher teacher education.” (Addessi & Carugati, 2010) er rettet

¹⁶ Festskrift til Even Ruuds fødselsdag.

mod temaet 'hvordan ikke musikuddannet personale, der har gennemgået et fastlagt kvalificeringskursus i musik anvender musik i undervisningen'. Og i forlængelse heraf, hvordan musik og musikalsk udfoldelse fra hverdagskultur har betydning for indholdsvalg og handlemåder, når musikalske aktiviteter igangsættes. Det pædagogiske interessefelt er rettet mod de områder, vi i Danmark kalder dagtilbudsområdet, 3-5-årige (børnehaver) og 6-10-årige (skole og SFO). Musik fra hverdagskultur, udvikling af musikalske kompetencer hos ikke musikuddannede vakte min nysgerrighed.

Ingen af de seks poster matcher præcis min forskningsinteresse. De har dog inspireret mig. På den ene side konstaterer jeg, at der har været opmærksomhed på flere af de elementer, jeg trækker frem: hjerneskade, aktiv brug af tidligere erfaringer som grundlag for nye erfaringer, holistisk syn på færdigheder, musik og rytmestøtte til træning af kognitive områder, socialpædagogik, kvalificering af ikke musikuddannedes musikalske kompetencer, samt når hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet får betydning for indholdsvalg. Begrebet hverdagsmusikalitet præsenterede jeg i afsnit 1.5, 2.4 og 2.5, hvor min forståelse er, at hverdagsmusikalitet skal ses som praksiskunnen og en resurse, der kommer til udtryk på baggrund af habituelle vaner i kulturelle og sociale sammenhænge¹⁷.

De nævnte opmærksomhedsområder og elementer er dog ikke i en samlet undersøgelse i det samme geografiske område eller med identiske målgrupper og ikke udelukkende med forskning som hovedinteresse. Da posterne ydermere har en udgivelsesmargen på 9 år, og jeg ikke har kunnet finde opfølgende materialer eller har kunnet konstatere, at materialerne har inspireret til andre og nye undersøgelser, må jeg mig at konkludere, at der er brug for mere viden. Min forskning skal derfor bidrage med nye vinkler på viden i diskussioner om musikpædagogikkens formål og ny viden om, hvordan musikpædagogikkens formål kan anvendes i forbindelse med socialpædagogisk indsats hos mennesker med erhvervet hjerneskade.

2.9. OPSAMLING

Gennem mine personlige møder i de socialpædagogiske felter, hvor musik og pædagogik kombineres på forskellig vis, beskrev jeg min optagethed af, hvordan musikalsk samvær blev meningsfyldt og nærværende for dem, der deltog i den. Her iagttog jeg, hvordan pædagogerne arbejdede med musik, så det gav udbytte på forskellig vis, glæde, samvær, anerkendelse, udfoldelse, nærvær og at glemme sig selv et øjeblik. Nogle af de kvaliteter, som kan være med til at skabe det gode liv for mennesker (afsnit 1.2). Jeg beskrev, hvordan jeg er særlig optaget af, at når socialpædagoger arbejder med mennesker, som er sårbare, udsatte og på grund af

¹⁷ Med dette perspektiv går jeg således ikke ind i at diskutere musikalitet i forhold til traditioner vedr. gestaltpsykologi, læringspsykologi eller barnets musikalske udvikling set i et Piaget-perspektiv (Ruud, 2016c, s. 42).

ulykke, sygdom eller andet har mistet funktioner, de tidligere har haft, så kan musik være et potentiale, eksempelvis til generkendelse af sig selv, genoptræning af almene motoriske færdigheder, stimulering og hjælp til kommunikative funktioner og motivation til at danne sociale relationer (afsnit 1.4). Jeg præsenterede mine forståelser af socialpædagogisk professionskundskab, herunder hvordan praktisk klogskab og praksiskunnen i socialpædagogik er i en konstant bevægelse og tilpasning, og jeg præsenterede pædagogisk takt som en måde at anskue det på. Hver eneste situation er enestående og kan således beskrives som relativ, og i socialpædagogens situationsetiske dømmekraft afvejes en hårfin balance mellem social integration og personlig integritet i socialpædagogisk indsats (afsnit 1.6).

Jeg redegjorde for mine forståelser af musik og musikalsk samvær og argumenterede for, hvordan musik er funderet i flere vidensområder (afsnit 2.2). Jeg præsenterede derefter teoretiske tilgange, der beskriver musik gennem meningslag, erfaring og fortrolighed. Det var korrespondens mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevende person (afsnit 2.3), den oplevende persons fortrolighedsniveauer i mødet med musik (afsnit 2.4) samt et filosofisk vidensgrundlag om kunst som erfaring og et pragmatisk læringssyn på handlingsbaseret erfaringsviden (afsnit 2.6). Teoriene danner sammenlagt grundlag for mig til at definere musikpædagogikkens formål, idet en socialpædagogisk indsats må være en afvejning af, hvornår og hvordan musik giver mening for dem, der deltager i den.

Meningsfulde perspektiver på musik læste jeg som 'bagtæppe' i de poster, jeg fandt i min litteraturafsøgning, både når de var skrevet direkte ind eller lå som min intuitive fortolkning. Min litteratursøgning gav to poster, der på forskellig vis har belyst, at når musikalsk samvær gennemføres af ikke musikuddannet personale, så er praksis ofte funderet i musikalske vaner fra egen hverdagskultur. Mit spørgsmål er så, hvad der sker, hvis socialpædagogens musikalske kompetencer ikke kan matche borgerens musikalske vaner fra deres hverdagskultur? Kan det have som konsekvens, at musik og musikalsk samvær vælges fra? Bør socialpædagogen, med støtte fra – eller i tværprofessionel samarbejde med – en musikuddannet, overskride egen musikalsk integritet for at sikre en inkluderende relation med borgeren? Eller ...? Resultatet af den samlede litteraturafsøgning viste, at et samarbejde mellem socialpædagog og musikuddannet i socialpædagogiske indsatser med mennesker med erhvervet hjerneskade kun i en ringe grad er forskningsmæssigt belyst og dermed kalder på mere udforskning.

Resultatet af litteraturafsøgningen viser ligeledes, at jeg forskningsmetodisk stort set er frit stillet, hvilket får mig til at føle, at jeg er 'Bambi på glatis'. Der er ikke en manual eller andet, jeg kan blive inspireret af eller skele til, og da mit musiksyn er sammensat fra flere videnskabelige områder, er jeg ikke bundet op på at vælge en bestemt forskningsmetode. Jeg har heller ikke mulighed for, at de fund, min forskning giver, direkte kan sammenholdes og diskuteres med tidligere forskningsresultater i et

perspektiverende afsnit i afhandlingen. Samtidig er kritik af min forskning helt åben. Der vil til enhver tid kunne argumenteres for, at jeg kunne have anvendt en anden forskningsmetode, og med en anden forskeridentitet end den, jeg er sammensat af, ville andre teoretiske perspektiver belyse feltet anderledes og dermed afføde andre konklusioner.

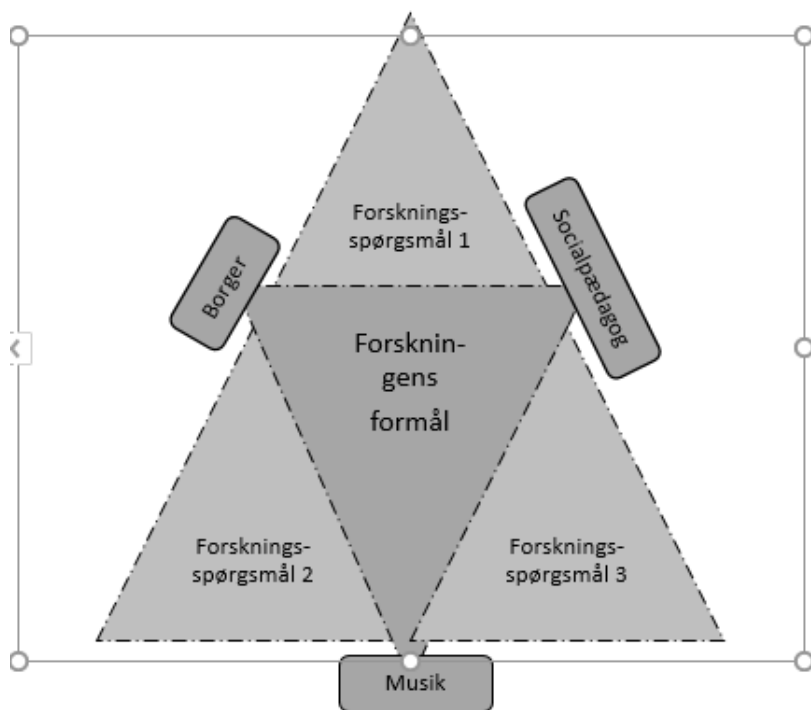
KAPITEL 3. FORSKNINGENS FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

I min systematiske litteratursøgning matchede seks poster elementer af mit interesseområde. Det var musik med mennesker, der har en hjerneskade, musik og færdighedsdimensioner, som vedrører erfaringer og kunnen i et holistisk perspektiv, samt det musikfaglige niveau hos dem, der har ansvaret for musik i socialpædagogiske områder. Litteratursøgningen viste således, at andre har undersøgt noget, der ligner min forskningsinteresse, men som alligevel adskiller sig, idet mit fokus rettes mod betydningen af musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med borgere med erhvervet hjerneskade. Dette har ledt mig frem til, at det overordnede formål med forskningen er:

- **Hvilken betydning har musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med borgere med erhvervet hjerneskade? Og hvilken betydning har musik fra hverdagskulturen i den sammenhæng?**

I forskningen er fokus på musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade, det vil sige musik, socialpædagog og borger (figur 4), og det overordnede formål operationaliseres gennem tre forskningsspørgsmål, som formidles i tre artikler, der alle indgår i afhandlingens kapitel 6.

- *Hvordan kan borgerens egen viden og musikpræferencer bidrage til oplevelser af meningsfuldhed i arbejdet med indsatsformål?*
- *Hvordan kan musik inddrages i socialpædagogisk indsats med borgere med erhvervet hjerneskade?*
- *Hvilke faglige handlingsforståelser træder frem i en socialpædagogisk indsats med musikalsk samvær med borgere med erhvervet hjerneskade?*



Figur 4. Forskningens formål og forskningsspørgsmål.

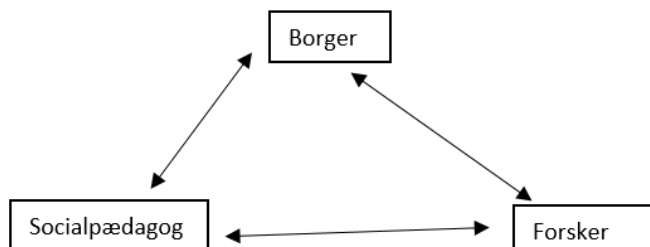
KAPITEL 4. METODOLOGI OG METODE

Jeg har nu beskrevet mit forskningsmæssige og praktiske afsæt til at undersøge betydningen af musikalsk samvær med mennesker med erhvervet hjerneskade. Jeg har redegjort for teoretiske perspektiver på, hvordan mennesker har forskellige erfaringer med musik. Erfaringer, som stammer fra individuelle erkendelsesforløb gennem hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, som den enkelte er og har været en del af. Og som kan opfattes som nytteværdi eller iboende værdi på forskellig vis hos det enkelte menneske. Dermed er musik både relativ (se afsnit 2.2) og relationel, og dette er mit argument for at have fokus på betydningen af musik fra den enkeltes hverdagskultur. Desuden er borgernes erhvervede hjerneskader opstået på forskellig vis, har forskellige konsekvenser, og det må formodes, at det er individuelt tilrettelagte indsatser, der skal støtte den enkelte borger med gen-erfaring af tabte funktioner. Hvilke indsatser og resultater af indsatser afhænger derfor af, for og med hvem de igangsættes. I nogle tilfælde vil en type af aktiviteter med musikalsk samvær med en borger måske kunne anvendes på samme måde i en anden kontekst – eller være inspiration til andres arbejde. Men indsatser og de forandringer, indsatser medfører, vil være forskellige fra gang til gang og fra person til person og er ikke nødvendigvis sammenlignelige. Det er derfor relevant for mig at undersøge mit forskningsfelt med anvendelse af en kvalitativ forskningsmetode, idet kvalitative forskningsmetoder udspringer af erkendelsestraditioner, hvor praksisviden og hermeneutiske fortolkninger heraf leder frem til ny viden i et undersøgelsesfelt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Ud over at min undersøgelse er rettet mod betydningen af musik hos borgere med erhvervet hjerneskade, er kombinationen af socialpædagogers professionskundskab og musikpædagogikkens formål mit undersøgelsesfokus. For mig er det derfor oplagt at undersøge forskningsfeltet ved at benytte mig af praksisviden ved at spørge de mennesker, der arbejder i feltet, samtidig med at jeg vil bringe min egen faglighed og praksisviden i spil. Således lægger jeg i min forskning op til, at der igangsættes aktionseksperimenter som en del af forskningsmetoden. Og ved at bruge fælles kritisk refleksion som forskningsmetodik vil jeg viderebringe handlingsforståelser fra to professioner i samarbejde til at skabe ny viden både til det akademiske felt og til praksisfeltet. Mit sigte er, at den nye viden kan anvendes både på mikroniveau til gavn for den enkelte borger med erhvervet hjerneskade og på makroniveau med viden og nye forståelser og handleredskaber i socialpædagogiske kerneområder og i musikpædagogiske praksisfelter.

Aktionsforskning er en metode, der åbner for udvikling af praksisviden i sociale fællesskaber, og med et demokratisk perspektiv som hovedinteresse understøtter aktionsforskning, at deltageres erfaringsviden indgår og sprogliggøres i fælles refleksioner (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2012; Eikeland, 2007; Jensen, 2017; McNiff & Whitehead, 2011). Samtidig har aktionsforskning som metode til hensigt, at mennesker skal have en aktiv rolle i egne forandringsprocesser (ibid.). Dette ser jeg som hensigter, der stemmer godt overens med de pædagogiske

traditioner og den socialpædagogiske professionskundskab, som jeg beskrev i afsnit 1.6. Her beskrev jeg praksisviden som en kombination af implicite handlinger og praktisk klogskab om, 'hvad der virker i praksis', der anvendes i konkrete handlinger (afsnit 1.6). En praksisviden er ofte kontekstbundet (Kildedal & Laursen, 2012). Forskningens formål i nærværende forskningsprojekt lægger således op til, at fælles refleksioner over praksisviden fra to fagområder – musik og socialpædagogik – indgår i beslutning om aktionseksperimenternes form, den efterfølgende refleksion og ved udvælgelse af empirisk data til forskerens senere belysning og analyse.

I dette projekt planlægges og igangsættes således aktionseksperimenter med musikalsk samvær på en sådan måde, at borgeres, socialpædagogers og forskers deltagelse i projektet giver forskellige handlingsrelationer, se figur 5. Både socialpædagogernes og borgernes erfaringer med musik fra hverdagskultur medtænkes sammen med formulerede indsatsformål fra borgernes handleplaner i vores tilrettelæggelser, refleksioner og evalueringer.



Figur 5. Oversigt over handlingsrelationer i musikalsk samvær.

Kapitel 4 er opdelt således, at jeg først redegør for det metodologiske afsæt for aktionsforskning, og efterfølgende redegør jeg for de metoder, jeg anvender i praksissamarbejdet og analysearbejdet.

4.1. METODOLOGI

4.1.1. AKTIONSFORSKNINGENS METODOLOGISKE AFSÆT

Aktionsforskning har som hovedformål at undersøge og evaluere egen praksis med henblik på at forbedre praksis, og metoden åbner for udvikling af viden i sociale fællesskaber (Duus, 2012b; Eikeland, 2007; Jensen, 2017; Kildedal & Laursen, 2012; McNiff, 2013; McNiff & Whitehead, 2011). Historisk stammer aktionsforskning overordnet set fra fire vidensområder: filosofisk pragmatisme, kritisk teori, politisk aktivisme og en eksperimenterende dimension (Eikeland, 2012, s. 14; Nielsen, 2012). Når jeg inviterer socialpædagogerne, der arbejder og har erfaring i feltet, og samtidig ønsker at sætte min egen viden og erfaringer i spil, er det særligt filosofisk pragmatisme og den eksperimenterende dimension, jeg placerer mig i.

Historisk set blev aktionsforskning anvendt som forskningsmetode i forbindelse med organisatorisk udvikling i større grupper, og der er to pionerers arbejde, der understøtter grundintentionen i mit projekt. Den ene er Kurt Lewin¹⁸, hvis fokus var på filosofisk pragmatisme og en eksperimenterende dimension, hvor forskningens hovedintention var systematiske sammenligninger mellem ny og gammel praksis, og hvor både subjektet og gruppen tildeltes en aktiv rolle i forandringsprocesser i en organisation (Eikeland, 2012; 2007; McNiff, 2013; Nielsen, 2012). Forbindelse mellem Lewins tilgang og nærværende afhandling er Deweys teoretiske filosofi¹⁹ om den erfaringsmæssige kontinuum, som jeg præsenterede i afsnit 2.6, og som er et af mine teoretiske perspektiver. Og når vi gennem aktionseksperimenter, hvor alle er aktive, vil undersøge, hvilken betydning og eventuel forandringspotentiale musikalsk samvær har for borgere, så sammenligner vi ny og gammel praksis. Den anden pioner er John Colliers²⁰, der med udgangspunkt i politisk aktivisme havde fokus på en systematisk inddragelse af alle parter i en integrationsproces mellem indianere og amerikanere (McNiff, 2013). Forbindelsen mellem Colliers' tilgang og nærværende afhandling er, at jeg kombinerer socialpædagogernes professionskundskaber og mine professionskundskaber, samtidig med at jeg tildeler borgerne en aktiv rolle i vores samarbejde. Dermed inddrages alle parter i udledning af ny viden. Borgernes aktive rolle beskrives længere fremme, blandt andet i afsnit 4.3.1 og 5.1.2.

Både Lewin og Colliers var pionerer og peger via deres arbejde på pragmatismebegrebet forstået på den måde, at kundskabsdannelse nødvendigvis hænger sammen med handling i praksis (McNiff, 2013; Nielsen, 2012). Og begge pionerers fokus var, at udvikling af viden sker i demokratiske processer i en relation mellem aktører og medforskere i praksisfeltet og den 'professionelle' forsker. Det er derfor et særkende for aktionsforskning, at videnskabelige erkendelsesprocesser bliver til sammen med handlende aktører i forskningsfeltet (Nielsen, 2012). Samtidig er fokus i aktionsforskning både at udvikle praksisviden, der opleves værdifuld for deltagere fra praksis og udvikling af en mere generel viden, der er af værdi for forskningen (Jensen, 2017).

Et sådant forskningsfællesskab vil med al sandsynlighed medføre, at der fremkommer uforudsete og emergente aspekter undervejs (Duus, 2012a). Medforskere kan i deres refleksioner nå til andre forståelser af en situation, end den man selv reflekterer sig frem til (ibid.). Og dermed kan medforskerne have andre forslag til, hvordan der skal arbejdes videre, end det man selv havde tænkt at igangsætte. Således kan både forskningens forløb og forskningens resultater bevæge sig i en anden retning end først antaget. Samtidig er det netop de emergente aspekter, der er med til at afdække den

¹⁸ Tysk-amerikansk psykolog (1890-1947).

¹⁹ Jeg laver her en forbindelse mellem Deweys pragmatiske erfaringsbegreb – erfaringskontinuum – og en forenklet fremstilling af filosofisk pragmatisme: ”at vide noget er at kunne handle, og at kunne handle er at vide noget” (Fink, 2018, s. 15).

²⁰ Amerikansk sociolog og forfatter (1884-1968).

virkelighed, som undersøges (ibid.). Og dermed vil det være fælles refleksion over den faktiske virkelighed, der udvikler ny viden.

Med denne korte historiske redegørelse om tilblivelsen af aktionsforskning som metode vil jeg nu være mere eksplicit i forhold til nærværende projekt. Jeg begynder med at definere mit udgangspunkt for aktionsforskning gennem McNiffs formulering

”action research therefore becomes an enquiry by the self into the self, with others acting as co-researchers and critical learning partners” (2013, s. 23).

Dette forstår jeg sådan, at i aktionsforskning undersøger selvet sin egen praksis ved hjælp af sine kritiske læringspartnere, som medforskere – og kan kræve af sig selv, at man selv forandres.

Selve ordet aktionsforskning kan deles i to, der tilkendegiver, at der både er tale om aktion og forskning (McNiff, 2013; McNiff & Whitehead, 2011).

Aktion: man træffer nogle foranstaltninger for at forbedre praksis.

Forskning: finde nye ting og nye forståelser, det vil sige skabe ny viden.

Ovenstående perspektiv understøttes af Duus, der definerer aktionsforskning som en forskningstilgang, som ”siger mod at skabe konkrete ændringer i praksis” (Duus, 2012b, s. 114). I tråd med dette fremhæver Jensen, at aktionsforskning drejer sig om, at forandringsprocesser sker i sociale relationer, samtidig med at der udvikles mere begrebslig viden og læring (2017).

4.1.2. AKTIONSFORSKNING I KOLLABORATIV VIDENSUDVIKLING

Jeg har nu redegjort for, at aktionsforskning som metode er funderet på filosofisk pragmatisme, en eksperimenterende dimension og med udgangspunkt i et demokratisk perspektiv, hvor forskningsteknikken er, at ny viden udvikles på baggrund af refleksion over praksisviden og med en hensigt om at forandre eller forbedre praksis. En måde at aflæse McNiffs fremstilling af aktionsforskning er, at det er praktiserende aktionsforskning, hvor den professionelle forsker og medforskere er fra samme profession.

Den praktiserende aktionsforskning er imidlertid ikke tilstrækkelig udtømmende i forhold til at indfange det, der sker i et aktionsforskningssamarbejde mellem to professioner. Til at beskrive det samarbejde inddrager jeg nogle af Eikelandts forståelser. I artiklen “Why Should Mainstream Social Researchers Be Interested in

Action Research?” fremstiller og diskuterer Eikeland, at der er forskellige måder at sammensætte en professionel forsker og medforskere på i et aktionsforskningssamarbejde (2007). Under overskriften ”Various ways of doing action research” (ibid., s. 46-50) beskriver Eikeland kombinationer mellem forskningsfeltets aktører og forskningsmetodikker i fire felter, som jeg præsenterer i figur 6. De fire felter repræsenteres af

- A. Kollaborativ aktionsforskning
- B. Praktiserende aktionsforskning
- C. Anvendelse af konventionelle forskningsteknikker
- D. Radikal selvrefleksion

De fire felter kan kombineres på forskellig vis, hvorved der opstår forskelligartede udfordringer i forskningssamarbejdet. I praktiserende aktionsforskning (B) er den professionelle forsker og medforskere fra samme professionsområde. I kollaborativ aktionsforskning (A) er forskningen tilrettelagt i et tværfagligt samarbejde mellem en professionel forsker og medforskere. I et forskningssamarbejde kan der anvendes konventionelle forskningsteknikker (C) som metode eller radikal selvrefleksion (D) som metode. Ifølge Eikeland er det bevægelsen fra at anvende konventionelle forskningsteknikker til at anvende radikal selvrefleksion, der er aktionsforskningens overordnede og metodologiske formål, uanset hvem der aktionsforsker sammen (2007). Præmissen for aflæsning af figuren er, at al aktionsforskning, hvor traditionelle analyseteknikker anvendes til udledning af viden, placeres under konventionelle forskningsteknikker.

	C Anvender konventionelle forskningsteknikker	D Radikal selvrefleksion
A Kollaborativ aktionsforskning	1	2
B Praktiserende aktionsforskning	3	4

Figur 6. Various ways of doing action research (Eikeland, 2007, s. 48).

Hvis man kombinerer kollaborativ aktionsforskning (A) med radikal selvrefleksion (D), så er den professionelle forsker og medforskere således, ifølge Eikeland, rundet af hver sin metodologi og selvforståelse i praksiskunnen (2007). Her vil fagenes metodologi og udfoldelse i praksis hovedsageligt være baseret på forskningsaktørernes individuelle habitusser, fagenes traditioner og de selvforståelser, der udspringer, når aktørerne udfolder sig i praksis. Kildedal og Laursen beskriver dette som teoretisk syntese og praktisk syntese, der rettes mod tre forhold: 1) kunnen, 2) viden om feltet og 3) viden om konsekvenser af handlinger og handlingens værdimæssige og normative nødvendighed (2012). Den teoretiske syntese refererer til individuel teoretisk og erfaringsbaseret viden. Den praktiske syntese refererer til individuelle erfaringer hentet fra uddannelse, praksisfællesskaber, kendskab til

målgruppe og organisationen (ibid.). Sammenhængen mellem teoretisk syntese og praktisk syntese kan også beskrives som praktisk klogskab, som jeg præsenterede i afsnit 1.6. Både teoretisk og praktisk syntese stammer oftest fra de traditioner, der ligger i den uddannelseskontekst, der uddanner til en profession, som jeg tidligere beskrev i afsnit 2.1.8. Ifølge Eikeland må det i kollaborativ aktionsforskning tilstræbes, at de forskellige fagligt funderede teorier, perspektiver samt tavs og implicit praksisviden tilsammen bringer ny viden frem (2007).

Når radikal selvrefleksion anvendes i et kollaborativt aktionsforskningssamarbejde, er der ifølge Eikeland latente udfordringer (2007). En latent udfordring handler om validitet, altså hvilke empiriske data der er væsentlige og værdifulde, og hvilke begreber og teorier der kan forklare de forandringer, vi ser i praktisk virkelighed og dermed tilskriver mening og gyldighed. Det er her, Eikeland introducerer begrebet habitusvaliditet (2009). Habitus, som er det begreb, der bruges til at beskrive kropsligt lagrede vaner, kobler jeg til erfaringsbegrebet eksempelvis gennem erfaringsopbygning og erfaringsbrug fra praksis. Validitet, der står for gyldighed, kan rumme flere argumentationsstyper, eksempelvis ”Den *betydning*, projektet har haft og har i forhold til *menneskelig trivsel* [...] Flere *typer af vidensformer*, særligt i forhold til om der er udviklet *viden-i-handling*” (Duus, 2012b, s. 121). Validitet kobler jeg til faglig viden og erfaringer fra eksempelvis uddannelse. Habitusvaliditet, der således kombinerer praktisk og teoretisk syntese, stammer fra den *praksis* (Duus, 2012b, s. 123), et fags vidensform er rundet af, eksempelvis ”Når vi skal lære at danse, gør vi det gennem at danse” (ibid.). I et kollaborativ aktionsforskningssamarbejde kan habitusvaliditet være rundet af forskellig forforståelse, og samarbejdet kan møde udfordringer, hvis to faglige metodologier og samarbejdsparternes logikker ikke umiddelbart er forenelige. De kan populært sagt komme til at ’tale og arbejde forbi hinanden’, og dermed kan forskningsarbejdet risikere at blive oplevet som et modsætningsfyldt felt (Kildedal & Laursen, 2012). Ifølge Eikeland er at *vide hvorfor* før at *lære hvorfor* (2007, s. 51) derfor centralt, når radikal selvrefleksion anvendes som forskningsteknik til at udforske den faktiske virkelighed.

En anden latent udfordring ved benyttelse af kollaborativt forskningssamarbejde kan være, at samarbejdet er bundet op af et uhensigtsmæssigt eller ikke italesat forhold mellem den professionelle forsker, medforskerne og den instans, der bevilger økonomisk støtte til forskningen (Eikeland, 2007). Eksempler herpå kan være, om hvorvidt samarbejdet er afgrænset i forhold til forskerens interesseområde, hvordan en samarbejdsaftale er kommet i stand, eller hvor mange resurser (tid og økonomi) der er til rådighed til forskningen. En uafklarethed afleder naturligt til at se på, hvilke ønsker der er til det, forskningssamarbejdet skal generere viden om. Skal forskningssamarbejdet bidrage med videnskabelig viden til det akademiske felt, skal forskningssamarbejdet være er en del af kompetenceløft fra en profession til en anden, eksempelvis gennem mesterlære, eller er forskningssamarbejdet tænkt som noget helt tredje? Uanset hvortil forskningssamarbejdet skal genere viden, vil der være risiko

for, at vidensudledning opleves utilstrækkelig af en eller begge samarbejdspartnere, hvis ønsker og forventninger ikke italesættes (Eikeland, 2012).

4.1.3. AN ACTION-REFLECTION CYCLE

Faserne *observe, reflect, act, evaluate* og *modify* i modellen *An action-reflection cycle* (McNiff & Whitehead, 2011, s. 9) hjælper aktionsforskere med at indfange centrale spørgsmål både 'udenfor' og 'indenfor' i en aktuel praksis (ibid.). Udenfor-spørgsmål og indenfor-spørgsmål kan bruges i (didaktisk) tilrettelæggelse af den forskningspraksis, der skal finde sted. I aktionsforskningsvarianten 'kollaborativ aktionsforskning' kan udenfor-spørgsmål rettes mod fælles sprogliggørelse af den professionelle forskers og medforskernes teoretiske og praktiske viden om feltet, og hvordan de i fællesskab kan anvende teoretisk og praktisk viden til at arbejde med borgernes indsatsformål. Her kan eksempelvis diskuteres, hvordan den social indsats fungerer på nuværende tidspunkt, om indsatsen har den virkning, der ønskes, og om en anderledes indsats vil kunne medføre forandringer. Indenfor-spørgsmål kan rettes mod fælles sprogliggørelse af, hvilke metoder og tiltag der skal anvendes til at arbejde med en borgers indsatsformål, hvordan et tiltag forventes af forandre og være gavnlig, og hvordan et tiltag kan tilskynde til, at den enkelte borger tager ansvar for at udnytte egne potentialer²¹.

I artikel 1 (Stenderup & Jensen, 2018) og artikel 2 (Stenderup & Ridder, 2018) indgår faserne i *an action-reflection cycle* på forskellig vis som videnskabeligt afsæt og analysestrategi.

4.1.4. AKTIONSEKSPERIMENT

Et grundlæggende kendetegn i aktionsforskning er at udforske gennem *aktionseksperimenter* (Duus, 2012a), eller som Jensen beskriver det: *værksteder* (Jensen, 2017, s. 108-109), der kan sammenlignes med *skabende kunst* (ibid., s. 110). I det følgende bruger jeg begrebet aktionseksperimenter, og Duus' begreb aktionsekseprimenter skal læses synonymt med Jensens begreb værksteder. Det centrale for aktionseksperimenter er, "at der ikke kan defineres en bestemt måde at frembringe viden på, som altid virker i alle kontekster på alle tidspunkter og under alle omstændigheder eller vilkår" (Jensen, 2017, s. 110).

Aktionseksperimenter adskiller sig fra laboratorieeksperimenter gennem nogle *karakteristika* (Duus, 2012a, s. 174-179), som jeg giver en kort introduktion til her. Et aktionseksperiment realiseres, når konteksten, hvori eksperimentet skal foregå, er aktuel og virkelig. Duus kalder det for et *aftalt virkelighedseksperiment* (2012a, s.

²¹ Jævnfør Lov om social service, s. 1, med udgangspunkt i formuleringen: "at fremme den enkeltes mulighed for at udvikle sig og for at klare sig selv eller at lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten" – se afsnit 2.1.

175). Det er karakteristisk for aktionseksperimenter, at *hypoteserne er offentlige* (2012a, s. 176). Ifølge Duus betyder det, at både forsker og medforskere i forbindelse med refleksioner over udenfor-spørgsmål og indenfor-spørgsmål har en antagelse om, at en formodet indsats bidrager til forandring eller forbedring i den aktuelle praksis. Aktionseksperimenter kan igangsættes med opmærksomhed og inspiration fra professionsfaglig viden, erfaringsviden, praksisviden eller resultater fra andre forskningsforløb. Ved tilrettelæggelse af aktionseksperimenter i kollaborativ aktionsforskning er det den professionelle forskers og medforskernes opgave at indgå i et samarbejde, hvor begge parter faglige metodologier, tavse viden og praktisk handlingsviden bidrager til udledning af ny viden gennem en *delt kontrol* (ibid.). Delt kontrol er blandt andet kendetegnet ved, at alle parter i samarbejdet udtaler sig om den viden, de har om feltet, argumenterer fagligt for tiltag i aktionseksperimentet og handler per intuition og på baggrund af praksisviden i de faktiske situationer undervejs. I aktionseksperimenter igangsat i kollaborativ aktionsforskningspraksis må forsker og medforskere således møde den latente udfordring, som Eikeland gør opmærksom på (afsnit 4.1.2), ved at være åbne over for og tænke på nye måder samt udfordre egen habitusvaliditet i fælles radikal selvrefleksion. Derigennem bringes ny viden frem på baggrund af det, der *er*, og det, vi *kan* (Duus, 2012a, s. 174), i en faktisk virkelighed. At tænke ud over egen habitusvaliditet kræver ifølge Duus *anerkendelse* og *bevidstgørelse* af, at faglighed, tavs viden og handlingsnormer er bundet op på forskellige grundlag for normativitetsforståelser hos parterne i aktionsforsknings samarbejdet. En normativitetsforståelse kan således blive *konfronteret* med en anden normativitetsforståelse, når det skal beskrives, hvilke intentioner der er om *forandring* (Duus, 2012a) og når det skal beskrives, hvilken viden der kan udledes på baggrund af det, der er foregået. Normativitetsforståelse og habitusvaliditet komplementerer således hinanden både på praksis niveau og videnskabeligt.

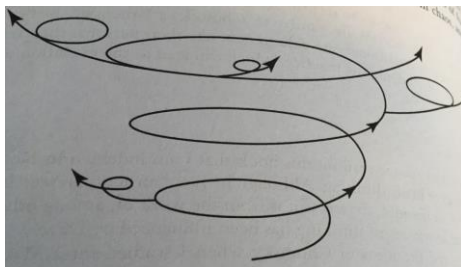
4.1.5. VIDEN I PROCES

McMiff har konstrueret begrebet *I-theory*²² (2013, s. 34), der baseres på forståelse og forandring af forståelse. McNiffs perspektiv er, at parterne i aktionsforskningsprocesser og -samarbejder gennemgår individuel transformering, ja nærmest personlig generkendelse af tavs viden og handlingsforslag gennem tidsaksen i forskningsforløbet (ibid.). Generkendelse knyttes samtidig til det faktum, at emergente aspekter, og vilkårene for deltagelse, ændrer sig i løbet af den tid, hvor forskningen forløber. Til at illustrere denne transformering bruger jeg modellen *A generative transformational evolutionary process* (McNiff, 2013, s. 66), som jeg har indsat nedenfor som figur 7. Modellen illustrerer, hvordan emergente aspekter og parternes individuelle generkendelser udleder ny viden i en ganske kompleks proces. En proces, der kan fremstå, som om den er båret af spontanitet og ikke altid er hverken stingent eller rationel. Modellen viser cirkel- og spiralfigurer samt pile i forskellige

²² I det efterfølgende på dansk: 'I-teori'

retninger. Disse skal aflæses som noget interaktivt i det komplekse. Jeg kombinerer nu det interaktive med karakteristika fra aktionseksperimentet, som jeg redegjorde for i afsnit 4.1.4.

Det interaktive er, at en fælles hypotese afprøves ved konfrontation, altså et aktionseksperiment i en aftalt virkelighed. Den delte kontrol tilsigter, at aktionseksperimentet kan foregå på forskellige måder, og at normativitetsforståelser fra både professionel forsker og medforskere bringes i spil. Det, vi er, og det, vi kan, er således i første del af processen det, der konkret sker i aktionseksperimentet. I den fælles selvrefleksionen vil både normativitetsforståelser og habitusvaliditet efter al sandsynlighed medføre, at iagttagelser og refleksioner fra aktionseksperimentet peger på både forskellige og nye forståelser af det, der er foregået, og konsekvenser af det, der er foregået. Dermed frembringer fælles refleksion ny viden og nye forståelser for begge parter. De nye forståelser har indflydelse på tilrettelæggelse og argumentationer for aktionseksperimentets videre proces. Eller om der er behov for at tilrettelægge nye aktionseksperimentet. Det, vi er, og det, vi kan, er således ud over konkret handling i aktionseksperimentet også, hvordan vi bruger refleksioner og iagttagelser i den efterfølgende praksis, og hvordan den viden, vi har fået, kan valideres og teoretisk forankres.



Figur 7. A generative transformational evolutionary process (McNiff, 2013, s. 66).

Således er viden i proces en heremeneutisk erkendelse, der begynder med aktuelle antagelser ('I-teori'), der bundes i normativitetsforståelser, og gennem processen i transformering af viden generkender og forandrer forståelser, der bliver ny 'I-teori', som således bliver til aktuel antagelse ... og så videre.

4.1.6. OPSAMLING PÅ METODOLOGISKE OVERVEJELSER

Jeg har valgt kvalitative forskningsmetoder til at udforske mit forskningsfelt, fordi jeg ser refleksioner over praksisviden og praksishandlinger som vigtige kilder til udvikling af ny viden. Kvalitativ forskning ligger i videnskabsområder, hvor det er muligt for mig at have en udforskende tilgang, og som stemmer overens med, at forskningsfeltet består af mennesker, der er kommunikerende, handlende, villende og tænkende subjekter.

Forskningens fokus er sammensat af tre 'deltagere': mennesker med erhvervet hjerneskade, musik og socialpædagogik, som jeg illustrerede i figur 4. Mennesker med erhvervet hjerneskade har forskellige historier og medbringer personlige erfaringer om musik, fra før skaden skete. Det betyder, at mine variabler ikke kan fastlægges på forhånd, og at jeg udforsker ny viden på baggrund af enkeltindivider. Jeg har valgt, at jeg vil bringe ny viden frem på baggrund af professionel praksisviden fra socialpædagoger i det socialpædagogiske professionsfelt i kombination med min egen faglige viden. Derfor har jeg vurderet, at kollaborativ aktionsforskningssamarbejde og igangsættelse af aktionseksperimenter opfylder de forskningsinteresser og -behov, jeg har.

4.2. ETISKE OVERVEJELSER

Alle formalia vedr. persondataloven, samtykkeerklæringer og anmeldelse til videnskabsetisk komité er overholdt, se bilag E og F. Hver databehandler har underskrevet en erklæring om fortrolighed og behandling af personoplysninger. Erklæringen omhandler instruks om, hvordan fortrolige og følsomme personoplysninger opbevares under forskningsprojektet og efter projektets ophør. Jævnfør hermed er alle navne i afhandlingen anonymiseret, således at de ikke er umiddelbart personhenførbare. Videooptagelser og billeder har under ph.d.-forløbet været opbevaret på min PC, som er krypteret, i et aflåst rum, og dermed er materialet opbevaret sikkert. Jævnfør erklæring vedrørende fortrolighed, se bilag F, og opbevaring af data bliver materialet fjernet efter forskningens afslutning.

At inddrage mennesker i kvalitativ forskning kalder på flere etiske overvejelser. Viden udledes på baggrund af enkeltindivider, og det er en etisk opmærksomhed, at mennesker, omstændigheder og situationer er unikke og skal behandles derefter. Socialpædagogerne inviterer borgere til at deltage ud fra faglige skøn og her-og-nu-omstændigheder. Et etisk opmærksomhedspunkt i den forbindelse er, at socialpædagogerne skal være opmærksomme på at invitere borgere, som er indstillet på, at 'fokus' på musik som indsats måske kun kommer til finde sted i den periode, det empiriske projekt forløber. Med fokus mener jeg, at der ikke kan stilles garantier for, at socialpædagogerne har mulighed for at fortsætte med musik, efter vores samarbejde er ophørt. Derfor vil den ekstra opmærksomhed og tid (fokus), som den enkelte borger oplever i forbindelse med projektet, kunne komme til efterfølgende at føles som et tab, som om der er noget, der mangler.

Jeg har under hele forløbet været opmærksom på, at i et forskningsforløb, der finder sted i samarbejde med mennesker, der på grund af deres skade er sårbare eller udsatte, har jeg en særlig forpligtigelse til både at være opmærksom på, og opsøgende over for, borgerens ønsker. Det gælder de ønsker, som bliver fremsagt verbalt, eller som kan aflæses nonverbalt. En særlig opmærksomhed er på, at borgere siger ja til at deltage i projektet på et givent tidspunkt, hvor de gerne vil være med, men at den omstændighed kan ændre sig undervejs. Borgerne har derfor haft mulighed for at

vælge til og fra, hvis der er dage eller aktiviteter, de ikke har lyst til at deltage i. Når borgerne af forskellige grunde ikke deltager i alle aktiviteter hver gang, så er det de givne vilkår for forskningen i denne sammenhæng. Samtidig med at det er vilkår for forskningen, er det også en afspejling af, hvordan socialpædagogisk professionskundskab i den virkelige verden ofte ser ud, jævnfør afsnit 1.6.

Indhentning af tilladelser, der vedrører borgerne, har fundet sted på flere forskellige tidspunkter i forskningsforløbet. Der har været aftaler om adgang til borgernes handleplaner via kommunens IT-system, samtykkeerklæringer vedrørende borgernes generelle deltagelse og samtykkeerklæringer i forhold til, at jeg måtte foretage videooptagelser ved de forskellige typer af møder: besøg, sammenspil og individuel musik. De forskellige typer af møder beskrives nærmere i afsnit 5.1. I konkrete tilfælde indhentede jeg desuden tilladelse fra borgere til at bruge specifikke videoeksempler i forbindelse med oplæg for studerende eller i forskellige netværksgrupper undervejs i forskningsperioden.

4.3. METODER

4.3.1. SAMARBEJDE MELLEML FORSKER OG FELT

Samarbejdet mellem kommunen, socialpædagogerne og mig var kommet i stand på baggrund af min forskningsinteresse. Med udgangspunkt i Kildedal og Laursens model *Samarbejdet mellem forsker og felt* (2012, s. 86) blev vores samarbejde beskrevet således, at der i videst mulig omfang kunne tilrettelægges et forløb, hvor samarbejdspartnernes vidensformer kunne komme i spil, og med en intention om, at forskningsinteressen skulle ejes af forsker og socialpædagoger i fællesskab. I bilag D er samarbejdet beskrevet på basis-, meta- og slutniveau hos borgere, socialpædagoger, socialpædagoger og forsker i fællesskab samt forsker alene. I nedenstående præsentation af bilag D omtales de seks typer af møder, der indgår i det praktiske forløb, og som først beskrives nærmere i afsnit 5.1.

Borgernes og socialpædagogernes fælles opgave var at indgå aktivt i samarbejdet ved at konkretisere egne musikinteresser, deltage i musikalsk samvær og efterfølgende italesætte, hvordan musikalsk samvær blev oplevet. Derudover var en fælles opgave at komme med forslag til andre typer af musikalsk samvær eller andre måder at tilrettelægge og gennemføre det på, hvis der var en formodning om, at det var en forbedring af praksis.

Socialpædagogernes opgave var at støtte borgerne i situationen omkring det musikalske samvær og at hjælpe borgeren med at videregive deres oplevelse af, hvordan musikalsk samvær blev oplevet. Samtidig var det socialpædagogernes opgave at tilegne sig musikalske færdigheder, der skønnedes nødvendige i den givne situation, eller at komme med forslag til andre måder at støtte borgernes ønsker om konkrete musikaktiviteter. Et eksempel herpå: Det er en borgers erfaring, at en bestemt

sang giver anledning til glæde, oplevelse af mestring eller afslappethed, og borgeren ønsker at bringe denne sang ind i musikalsk samvær. Socialpædagogen kender ikke den pågældende sang. Opgaven var således, *enten* at socialpædagogen lærte sangen at kende, eventuelt med støtte fra en iPad eller lignende, til brug i individuel musik *eller* at foreslå, at vi brugte den pågældende sang i sammenspil. Jeg beskriver sammenspil og individuel musik i afsnit 5.1.3.

Det var en fælles opgave for socialpædagoger og forsker at planlægge og styre det praktiske forløb, ligesom det var en fælles opgave at bringe viden om feltet, fagfaglighed²³ og praksisviden ind i forbindelse med refleksionsteammøder og på forskningsdage. Jeg beskriver forskningsdage og refleksionsteammøde i afsnit 5.1.4.

Vi benyttede os af *an action-reflection cycle* (afsnit 4.1.3) og de fem niveauer i modellen: observe, reflect, act, evaluate og modify, på flere måder ved refleksionsteammøder og på forskningsdage. Vi brugte blandt andet modellen som støttemodel i planlægning af aktionseksperimenterne. Her indgik niveauerne som faser til at indfange og afklare indenfor-spørgsmål og udenfor-spørgsmål i forhold til den enkelte borgers aktuelle situation (afsnit 4.1.3). Med udgangspunkt i en borgers aktuelle situation blev vi enige om, hvilke af borgerens indsatsformål vi ville arbejde med, og hvordan vi ville rammesætte aktionseksperimenter, hvilke forandringer vi ville iagttage og efterfølgende evaluere og reflektere over. Her benyttede vi os af narrative praksisfortællinger på baggrund af videoeksempler eller hukommelse (Czarniawska, 2010) (se mere om brug af video til opbevaring af data i afsnit 4.3.4 og 5.1.1). Refleksioner over praksisfortællinger var grundlaget for det videre praktiske forløb, hvor vi blandt andet besluttede, hvordan aktionseksperimenterne skulle fortsætte ... og således var cyklussen en hermeneutisk proces, der gentog sig flere gange, jævnføre figur 7 (forløbet udfoldes i afsnit 6.5).

Ved at bruge praksiseksempler på den afsluttende forskningsdag (afsnit 6.2.5) adskilte vi udvalgte data i dele, læste data igen med argumentationer for, hvordan de valgte eksempler fortalte os noget om det, vi vurderede som værdifuldt²⁴, og efterfølgende lavede vi syntese og sammenfatning (Whiting, 2002). Fortællingerne bidrog således til at få det frem, som gav fælles mening for os, og at vi fik indsigt i hinandens faglighed, normativitetsforståelser og praktiske klogskab (afsnit 1.6 og 4.1.2). Kombinationen af kollaborativ aktionsforskning og radikal selvrefleksion bidrog således med handlingsforståelser fra to fagligheder i udledning af viden.

Forskere opgave var at have det overordnede ansvar for at drive forskningsvirksomhed. Og at gøre dette på en sådan måde, at viden om og fra forskere og socialpædagogernes professionsforståelse, metodologier og fagfaglighed samt

²³ Fagfaglighed er valgt som begreb til at beskrive det enkelte faglige områder (her socialpædagogik og musik), som er funderet i hver sin metodologi, og samarbejder både gennem uddannelse og i professionsudførelse – den socialpædagogiske praksis.

²⁴ Giorgi bruger ekspression til at beskrive den proces (Whiting, 2002).

praksisviden kunne indgå i analyser og diskussioner undervejs i projektet. Derudover var det forskers opgave at omsætte og validere data og efterfølgende formidle ny viden til det akademiske vidensfelt og til socialpædagogernes profession.

4.3.2. AFTALE OM FORSKNINGSSAMARBEJDE

Forskningsprojektet blev præsenteret for repræsentanter fra samarbejdskommunen med et oplæg fra forskeren. Først på ledelsesniveau, hvor der efterfølgende blev indgået en samarbejdsaftale, se bilag E. På mødet deltog én af socialpædagogerne. Derefter blev projektet præsenteret for alle tre socialpædagoger Anne, Maren og Vera²⁵, der efterfølgende deltog i projektet med medforskerstatus. De tre socialpædagogers interesser i at deltage i forskningen var, at de så faglige muligheder i at anvende musik som støtte i den sociale indsats, og dermed at forandre og forbedre praksis, samt at de gerne ville være med til at tilføre ny viden inden for området. Deres interesse var også at få et personligt kompetenceløft inden for musik, som kunne bringes i spil og konkret anvendelse i samvær med borgere under projektets forløb og gerne efterfølgende. Kommunen gav tilsagn om kompensering af økonomi for socialpædagogernes ekstra forbrug af timer til mødevirksomhed i refleksionsteam og på forskningsdage. I perioden fra det første møde med kommunens repræsentant og til det praktiske forløb begyndte, bidrog socialpædagogerne og kommunens repræsentanter med kvalificering af rammer og form for projektets design. Sammen fandt vi eksempelvis frem til, hvor mange borgere det var realistisk at invitere til at deltage. Derudover blev det også aftalt, at implementering af musik og musikalsk samvær skulle finde sted i forbindelse med ordinær støtte, jævnfør § 85 og § 86 (LBK nr 798, 2019), samt at musik og musikalsk samvær skulle være med til at støtte allerede formulerede indsatsformål i den enkelte borgers handleplan, jævnfør § 141 (ibid.).

4.3.3. INVITATION AF BORGERE

Socialpædagogerne havde ansvaret for at udvælge og invitere mellem seks og ni borgere til deltagelse i projektet, således at hver socialpædagog kunne deltage sammen med to til tre af 'egne' borgere. Inklusionskriterierne for invitation til deltagelse var:

På myndighedsniveau	Borgerens personlige niveau
Borgeren er udskrevet fra sygehuset	Borgeren har nedsat fysisk funktionsevne og/eller kognitiv dysfunktion, som kræver støtte og vejledning

²⁵ Socialpædagogernes navne er anonymiseret, jævnfør afsnit 4.2.

Kommunens myndighedsansvar er på <i>basalt og avanceret niveau</i> (Sundhedsstyrelsen, 2014)	Borgeren har et ønske om at fremme eller vedligeholde funktionsniveau i praktiske gøremål for at opnå så høj grad af uafhængighed og selvhjulpethed som muligt
Borgeren bor i egen bolig og får bostøtte efter Servicelovens § 85 og § 86 (2019) og tilbydes aktiviteter, jævnfør § 104 og § 141 (ibid.)	Borgeren ønsker, at den sociale indsats skal foregå i samarbejde mellem socialpædagog og borger
	Borgeren har en realistisk opfattelse af egen livssituation og ændrede livsvilkår
	*I den konkrete udvælgelsesprocedure skelede socialpædagerne ydermere til borgerens musikalske biografi, idet de rettede fokus på at spørge borgere, de havde viden om, havde – eller tidligere havde haft – glæde af at deltage i musikalske aktiviteter.

Figur 8. Oversigt over inklusionskriterier for invitation af borgere.

4.3.4. ANVENDELSE AF VIDEO

Videooptagelser, som er fra alle typer af møder: besøg, sammenspil, individuel musik, refleksionsteammøder og forskningsdage, blev anvendt til opbevaring af data, og video har helt overordnet støttet min hukommelse samt givet mig mulighed for at gense episoder og efterfølgende at kunne dokumentere faktiske hændelser (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003). Socialpædagerne optog egne videooptagelser i forbindelse med afvikling af sammenspil og individuel musik, og videooptagelserne støttede dem i at huske og gense, hvad de havde observeret, og dermed kunne de bringe udvalgte episoder med i refleksionsteamet.

Mine videooptagelser hjalp mig ligeledes med at bevare overblikket over de forskellige typer af møder. I analyseprocessens analytiske greb 1, som præsenteres i afsnit 4.3.6, anvendte jeg egne videooptagelser til dels af få øje på eller gense, i hvilke fora, hvornår og hvordan konkrete episoder og hændelser havde fundet sted. Episoder, der eksempelvis er anvendt i artikel 1 og artikel 2. I det analytiske greb 2, som ligeledes præsenteres i afsnit 4.3.6, var videooptagelserne sammen med andre datakilder grundmaterialet gennem en systematiseringsproces, der fulgte fem spor, et forløb der afstedkom fem overordnede kategorier for det samlede materiale, som jeg præsenterer i afsnit 6.2.3. Hele den proces indgår i artikel 3 (Stenderup & Ridder, 2020).

4.3.5. ANVENDELSE AF EGNE FELTNOTER

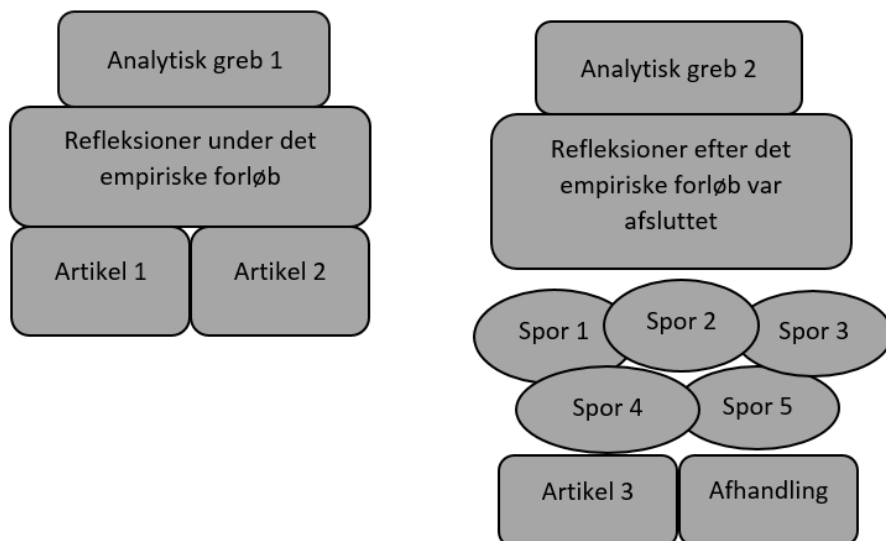
Forud for hver af disse typer af møder: besøg, sammenspil, forskningsdage og refleksionsteammøder, udarbejdede jeg feltnoter således, at jeg havde en rammeskitse at arbejde ud fra på møderne. Umiddelbart efter hver type af møder udarbejdede jeg refleksioner, igen som feltnoter, i en form, hvor jeg beskrev min egen umiddelbare oplevelse af det, der var foregået. Der var altid en dato som overskrift. Både feltnoter som rammeskitse og som refleksioner har, på samme måde som videooptagelserne, støttet mig i at se kommentarer og refleksioner over eksplicite episoder både i det analytiske greb 1 og analytiske greb 2. Hvis der var episoder, som talte til min umiddelbare nysgerrighed, blev det således noteret, og ved at sammenholde datamarkeringer på feltnoter og video blev det lettere at finde tilbage til eksplicite episoder.

Feltnoterne støttede mig således også, når jeg skulle vælge eksempler i forbindelse med analytisk greb 1, ligesom de er indgået i systematiseringsprocessen i de fem spor i det analytiske greb 2, se afsnit 6.2.

4.3.6. STRATEGIER I TO ANALYTISKE GREB

Det analytiske greb 1 er refleksioner, der finder sted under det praktiske forløb. Her er strategien at tage fat i umiddelbart huskede episoder fra mødetyperne sammenspil og besøg, som både socialpædagerne og jeg vurderer er værdifulde og interessante af få teoretisk belyst og formidlet. Data vil blive valgt og analyseret på baggrund af enkeltindivider og specifikke iagttagelser og forandringer hos borgeren. Arbejdet vil blive omsat i artikel 1 og 2.

Det analytiske greb 2 er refleksioner og systematisering, der for det meste finder sted, efter det praktiske forløb er afsluttet. Her er strategien en systematisk gennemgang af den samlede mængde data, både video og feltnoter. Her bruger jeg meningskondensering af sætninger og handlinger, farvekoder, bunker, kolonner og emner eller temaer til at finde overordnede kategorier (Søndergaard, 2018). Jeg analyserer datamaterialet gennem fem parallelle spor, og det foregår over en længere periode. Jeg anvender ikke en på forhånd bestemt analysemetode, men resultatet fremkommer alene på baggrund af det konkrete datamateriales indhold (ibid.). I analyseprocessen vil min egen metodologiske forforståelse og mit faglige perspektiv påvirke min måde at systematisere og vælge temaer på, og når jeg tolker på socialpædagogernes praksishandlinger og faglige viden samt værdiladede udtalelser undervejs. Arbejdet vil blive omsat i artikel 3.



Figur 9. Processen i mine to analytiske greb.

4.3.7. RELATION, POSITION OG SAMARBEJDE

Det er gennem musikalsk samvær, jeg praktiserer socialpædagogik, og dermed er min musikfaglighed, praksiskunnen og teoretisk viden om musikpædagogik min forudsætning for at indgå i relation med borgerne. Samtidig er min musikfaglighed det forskningsmæssige perspektiv, jeg bringer ind i mit forskningssamarbejde med socialpædagogerne. Dette ses, når jeg i afsnit 5.2 og 5.3 præsenterer borgere og socialpædagoger blandt andet med udgangspunkt i min musikalske relation til dem. Denne præsentation får således karakter af en andenhåndsanalyse, som skal forstås som indledende og klagørende frem til den egentlige analyse i relation til forskningens overordnede formål.

Det er ligeledes min musikalske relation til borgerne og musikalske og forskningsmæssige relationer til socialpædagogerne, der får indflydelse på de valg, jeg tager, og strategier, jeg følger i systematiseringsprocessen. Det ses blandt andet i udmøntning af, hvad jeg kalder mine kategorier, og når jeg skal vælge, hvilke dele af de empiriske data der medbringes i udledning af viden. Socialpædagogerne og jeg er ofte enige om, hvilke forandringer, erfaringer og handlingsforståelser fra aktionseksperimenterne der er interessante at få belyst, men det er mig, der i sidste ende udvælger de konkrete praksiseksempler og den teoretiske forankring, som indgår

i belysningen. Det er ligeledes min faglige musikpædagogiske forståelse af musikpædagogikkens formål, der træder ind, når jeg udforsker den samlede samarbejdsproces. Dette både når min vurdering er, at musik er inkluderet, og når min vurdering er, at musik ikke er inkluderet. Jeg er således opmærksom på, at habitusvaliditet (Duus, 2012b; Eikeland, 2009) har indflydelse på, hvilke fund dette forskningsforløb genererer.

KAPITEL 5. EMPIRI

I dette kapitel præsenteres de empiriske data. Der er præsentation af video og feltnoter, hvordan disse er indsamlet i det praktiske forløb, hvilken systematik jeg har brugt til at holde orden og overblik undervejs, hvordan de er opbevaret, samt mængde (antal minutter og antal sider). Dette præsenteres alt sammen i afsnit 5.1.1. Efterfølgende præsenterer jeg de typer af møder, der har været i løbet af det praktiske forløb. Dette er afsnit 5.1.2 til 5.1.4.

Min præsentation af de borgere, der har deltaget i det praktiske forløb, er i afsnit 5.2. Her inddrager jeg faktuelle oplysninger, som jeg finder relevante, for at læseren kan forstå konteksten og sammenhængen i projektet, samtidig med at jeg benytter mig af narrative fortællinger til at beskrive min musikalske relation til den enkelte borger. Da projektets fokus er at undersøge betydningen af musik i en socialpædagogisk indsats, hvor mit fokus er musik fra borgerens hverdagskultur, er det et naturligt perspektiv for mig at præsentere borgerne gennem min musikalske relation til dem (se afsnit 4.3.7). Det betyder, at jeg bevæger mig ind i en analysefase allerede i præsentationsfasen.

På samme måde benytter jeg mig af narrative fortællinger og musikalsk relation i min præsentation af de socialpædagoger, som jeg har samarbejdet med (afsnit 5.3).

5.1. DATATYPER

I dette afsnit præsenteres tidsplan, datamængde, de seks mødetyper, der har været undervejs i det praktiske forløb, og hvordan jeg har opbevaret data. I præsentationen af mødetyperne, som er afsnit 5.1.2 til 5.1.4, bruger jeg faste overskrifter, hvor jeg beskriver, hvem der har deltaget i de enkelte mødetyper, den musikalske og/eller forskningsmæssige relation mellem os i de pågældende mødetyper, hvem der besluttede indhold i aktionseksperimenterne, hvad datakilderne er (video eller feltnoter), samt hvordan jeg har givet datakilderne bilagsnumre.

Til at give et indledende overblik har jeg lavet en oversigt over det empiriske materiale i temaer, se figur 10. De syv øverste temaer henviser til empirisk materiale fra 'det, der fandt sted i det praktiske forløb undervejs', og de typer af data indgår overvejende i forbindelse med det analytiske greb 1 (afsnit 6.1). De to nederste temaer henviser til empiriske materiale, der er fastholdt på video og i feltnoter, under og fra hele forløbet, hvor enkelte episoder anvendes i det analytiske greb 1, men overvejende efter det praktiske forløb er afsluttet og dermed i systematiseringsprocessen i det analytiske greb 2 (afsnit 6.2).

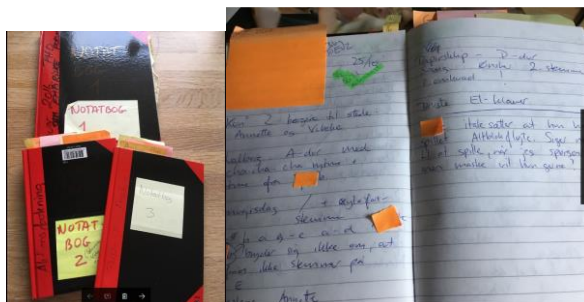
Temaer	
Borgerens handle- og statusplaner, som efterfølgende omtales som VUM-skema²⁶	Analytisk greb 1
Viden og diskussioner fra personalemøder (socialpædagogerne)	Analytisk greb 1
Planlægning af sammenspil og individuel musik / aktionseksperimenter	Analytisk greb 1
Socialpædagogens oplevelse og registrering af aktionseksperimenter	Analytisk greb 1
Socialpædagogens registrering af forandringer hos borgerne undervejs i aktionseksperimenter	Analytisk greb 1
Borgerens oplevelse af sammenspil og individuel musik	Analytisk greb 1
Borgerens registrering af egne forandringer undervejs i forbindelse med sammenspil og individuel musik – socialpædagogen er behjælpelig	Analytisk greb 1
Video fra sammenspil, individuel musik, refleksionsteammøder og forskningsdage	Analytisk greb 2
Forskerens feltnoter, der rummer planlægning og evaluering af sammenspil, individuel musik, refleksionsteammøder og forskningsdage	Analytisk greb 2

Figur 10. Temaer på empirisk materiale.

5.1.1. OPBEVARING AF DATATYPERNE VIDEO OG FELTNOTER

Feltnoter er skrevet og gemt både som Word-dokumenter på min PC og i notesbøger. Et eksempel på notesbøger er billede 1.

²⁶ VUM står for Voksen-Udrednings-Metode og anvendes i samarbejdskommunen til udarbejdelse af handleplaner (§ 141, jævnfør Bekendtgørelse af Lov om social service).



Billede 1. Eksempler på notesbøger med feltnoter.

Til at give et overblik over datamængde, tidspunkt, art og hos hvem data er tilhørende, har jeg samlet og opbevaret korte resumeer og overskrifter både fra notesbøger og dokumenter på PC i 2 Excel-ark, som ligger på min PC med navnene:

- Dataoversigt borgerne
- Dataoversigt vejledning og forskningsdage

I 'Dataoversigt borgerne' har hver borger en fane. I 'Dataoversigt vejledning og forskningsdage' har refleksionsteammøder en fane og forskningsdage en fane. Undervejs systematiserede jeg det på følgende måde:

- Datatyper, som fremstår som en enhed, har et bilagsnummer og er listet op enten i minutter (video) eller enheder (sider i notesbogen eller dokumentet på PC)
- Datatyperne er skrevet ind i tidskronologisk rækkefølge
- Jeg har tilføjet kommentarer til hver enhed, som eksempelvis kan være egne umiddelbare observationer i forhold til borgernes handlinger, borgernes udtryk for ønsker og socialpædagogernes umiddelbare iagttagelser
- Jeg har noteret, hvilken teoriafsøgning jeg umiddelbart tænker på, og som jeg kan undersøge nærmere i forhold til konkrete iagttagelser
- Jeg har noteret, hvornår jeg har set videooptagelserne igennem
- Jeg har noteret, hvilke dele af videooptagelser og feltnoter der indgår som praksiseksempler i artikel 1 og artikel 2.

Billede 2 er et eksempel på, hvordan jeg i Excel-ark har beskrevet dato, bilagsnumre, varighed/mængde/enhed, indhold (samtykkeerklæringer, VUM-skema med videre), korte resumeer af iagttagelser, og hvordan jeg har anvendt data.

<p>47 min. - Video set den 30/4. Lars fortæller om, hvad musikken betyder i relation til venskab, sorg, længsel, hukommelse, afslapning. Lars taler om præstationsangst, når dygtige musikere er til stede. Lars vil gerne skrive egne sange. Lars har spillet violin og viser os en sang, hvor en el-violin spiller noget hørn synes er "pisse-fedt". Lars er meget åben overfor at hvis nogen af de andre vil spille videre, må de gerne komme til ham. Notatbog 3</p>	<p>161011 Video</p>	<p>FI3 *</p>	<p>95 min. Video set i oktober 2017. Notatbog 1 60 min. Video set 1/12-17. I flg. notatbog1 ikke anvendte fund til igangværende artikler. Video set igen 25+26/4-18 Notatbog 3 peger på fund, der kan bruges til den færdige analyse.</p>	<p>Der er valgt klip ud. Korte. De drøftes. Det er rigtig fint. Video set 2/12-17 - notatbog 1. Nogle få fund omkring indretning af sangmapper og tekster til artikel skrevet af Hanne Mette og Tove. Video gennemset den 20/3-18. Der er rigtig meget viden fra pædagogerne, som er anvendeligt. Står i notatbog2. Det italesættes at vi skal se på hvordan pædagogerne dels selv kan arbejde og hvordan vi får en-til-en tilbage i projektet. Fin drøftelse som munder ud i model bilag 161129Billed RT3 Video gennemset 21/3 og 9/4. Rigtig mange pointer omkring individuel/fælles, borgerens stemme, organisering af indsats på baggrund af videnskabelig viden mv. Står i notatbog2</p>
	<p>161025 Video</p>	<p>FI4 *</p>		

Billede 2. Eksempler på notater skrevet ind i Excel-ark.

Figur 11 på næste side viser typer af møder og mængden af videodata i en samlet oversigt. Oversigten er fremkommet i en proces, hvor 'Dataoversigt borgerne' og 'Dataoversigt vejledning og forskningsdage' er blevet sammenskrevet i endnu et fælles dokument '180219 Bilag 1 lag 2 systematisering af dataart vedr. borgerne'. Processen beskrives i bilag G. Oversigten læses fra venstre:

- Antal gange med musikalsk samvær udmøntet i sammenspil og individuel musik – her deltog borgere, socialpædagoger og forsker. I sammenspil er var der to videokameraer (fra to vikler) hver gang²⁷
- Antal refleksionsteammøde og forskningsdage – her deltog socialpædagoger og forsker. Et videokamera
- Antal besøg og samtaler, der er af forskellig karakter: indledende/afsluttende – her deltog hhv. borger, socialpædagog og forsker og socialpædagog og forsker
- Optælling af video og enheder, feltnoter og dokumenter (for nærmere info, se bilag G).

I nedenstående oversigt indgår ikke data, der vedrører de tre borgerne, der forlod projektet, inden aktionseksperimenterne begyndte.

²⁷ Filmene er af dårlig kvalitet. I forbindelse med opbevaring er filmene fra det ene kamera brudt i flere, hvilket var et faktisk teknisk resultat af udstyr af dårlig kvalitet.

	Musikalske samvær i sammenspil – antal gange (bemærk to kameraer i forbindelse med hver sammenspil)	Musikalsk samvær individuel musik – antal gange	Forskningsdage og reflekterende team – antal gange	Vedr. borgerne Enheder (film og lyd). Besøg, stop i forløbet og afsluttende forskningsdag	Film – enheder (antal film) og minutter	Feltnoter – enheder. Vedr. alt af egen planlægning og evaluering	Dokumenter, VUM, samtykke-erklæringer - enheder
Borgere	7 (14)	6		3 (indledende) som videofilm	23 enheder/1088 min. *		14 enheder
Pædagoger			7 Forskningsdage	2 (afsluttende forskningsdag) som lydfil (er renskrevet)	9 enheder/509 min. fra forskningsdage		3 enheder (database-handler og fortrolighed)
I alt	7	6	13	4 (afsluttende samtaler - borger, der stopper) som lydfil	10 enheder/572 min. fra refleksionsteam	28 enheder	17 enheder

Figur 11. Den samlede mængde af data i minuttet og enheder.

5.1.2. BESØG OG SAMTALER

Nedenstående er en præsentation af besøg og den afsluttende forskningsdag, hvem der har deltaget, beslutning om indhold, og hvordan data er registreret med bilagsnumre. Den afsluttende forskningsdag er en del af forløbet omkring forskningsdage, som jeg kunne have placeret i præsentationen heraf under afsnit 5.1.4. Dagen blev imidlertid afviklet et halvt år efter det praktiske forløb var afsluttet, og jeg vurderer at den ikke er en del af flow og kombination mellem forskningsdage og refleksionsteam møder undervejs i det praktiske forløb. Den afsluttende forskningsdag indgår i stedet som spor 5 i forbindelse med min systematiseringsproces (afsnit 6.2.5).

Besøg og samtaler hos borgerne	
Deltagere	Borgere, socialpædagoger og forsker
Fordeling af opgaver og min deltagerrelation	Socialpædagogen og jeg havde fælles ansvar for besøget. Min deltagerrelation til borgerne var, at jeg hilste på, præsenterede mig selv og projektet, spurgte ind til borgernes hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet og borgernes forventninger til projektet.
Beslutning om indhold	VUM-skema og refleksioner i refleksionsteamet.
Video	Besøg er videooptaget med bilagsnumre (eksempelvis LE F1) ²⁸ .
Feltnoter	Forberedende noter og refleksioner findes i notatbog 1 og 2 med bilagsnumre (eksempelvis N1 LE).
Andre bilag	Ingen.
Den afsluttende forskningsdag med pædagogerne	
Deltagere	Socialpædagoger og forsker
Fordeling af opgaver og min deltagerrelation	Socialpædagogen og jeg havde fælles ansvar for afvikling af den afsluttende forskningsdag (se afsnit 6.2.5). Socialpædagogerne og jeg havde indbyrdes forskningsrelation.
Beslutning om indhold	Beslutning om indhold er foretaget på baggrund af forløbet og samtaledeltagernes refleksioner over, hvad der kan udledes viden om.
Lydfil	Samtalen er optaget på lydfil (eksempelvis bilag FO 13 og bilag FO 14).

²⁸ Ved to af besøgene var det af forskellige grunde ikke hensigtsmæssigt at videooptage.

Feltnoter	Forsker havde sendt en tilrettelæggelses- og spørgeramme. Med bilagsnummer (171113 interview medforskere), bilag J i afhandling.
Andre bilag	Renskrift af samtalen (bilag FO 15).

5.1.3. MUSIKALSK SAMVÆR

Nedenstående er en præsentation af sammenspil og individuel musik, hvem der var inviteret til at deltage, beslutning om indhold, og hvordan data er registreret med bilagsnumre. Alle bilag findes på forskers PC.

Sammenspil	
Deltagere	Borgere, socialpædagoger og forsker
Fordeling af opgaver og min deltagerrelation	Jeg havde det musikalske lederskab i sammenspil. Socialpædagoger og jeg havde fælles ansvar for, at sammenspil gennemførtes. Borger og jeg indgik i musikalsk relation, og jeg støttede deres musikalske potentialer. Socialpædagoger og jeg indgik i musikalsk relation, og jeg støttede deres musikalske kompetencer. Socialpædagogerne og jeg indgik i forskerrelation, hvor vi var samskabende af kontekstbunden praksisviden.
Beslutning om indhold	Indhold blev besluttet på refleksionsteam møde.
Video	To videokameraer var tilsluttet ²⁹ fra to forskellige vinkler i lokalet. Alle videofilm har et bilagsnumre (F11 til F19 og F20 til F30).
Feltnoter	Feltnoter fra planlægningsnotater af sammenspil er i notatbog 1 og 2 og har bilagsnumre (TOPL1 til TOPL7). Feltnoter til fastholdelse af egne refleksioner over, hvordan jeg umiddelbart oplevede det, der skete, er i notatbog 1 og 2 og har bilagsnumre (TOEV1 til TOEV7).

²⁹ Det betyder i praksis, at den samlede mængde videooptagelser fra samme dato er dobbelt så meget, idet der er to optagelser fra samme situation.

Andre bilag	De anvendte sange er mærket SANG 1 til SANG 11. Der er fotos af lokalets indretninger – med bilagsnumre (FOTO1 til FOTO3).
Individuel musik	
Deltagere	Borgere og socialpædagoger
Fordeling af opgave og min deltagerrelation	Socialpædagogen havde lederskab af individuel musik og ansvar for afvikling. Borger, socialpædagog og jeg indgik i relation i præsentation af ramme og form for individuel musik. Socialpædagog og jeg indgik i relation i idégenerering af handling og indhold.
Beslutning om indhold	Forslag til handling og indhold diskuteres på refleksionsteammøde, herunder hvordan socialpædagogs musikalske kompetencer kunne matche borgerens ³⁰ indsatsformål, kompetencer, ønsker og viden. Ideer blev præsenteret for borgere, som efterfølgende bidrog med forslag til handling og indhold.
Video	Videoptagelser fra planlægning har bilagsnumre (eksempelvis LEAK1 til LE5 ³¹).
Feltnoter	Feltnoter i notatbog 1 og 2 med bilagsnumre (eksempelvis LEAKnotat2).
Andre bilag	Ingen.

5.1.4. REFLEKSIONSTEAMMØDER OG FORSKNINGSDAGE

Nedenstående er en præsentation af møder, der vedrører samarbejde med socialpædagogerne, hvem der har deltaget, beslutning om indhold, og hvordan data er registreret med bilagsnumre. Alle bilag findes på forskers PC.

³⁰ Den borger, som socialpædagogen var støtteperson for.

³¹ Hver borger har personlige initialer, knyttet til navnet.

Refleksionsteammøder	
Deltagere	Socialpædagoger og forsker
Fordeling af opgaver og min deltagerrelation	Socialpædagoger og jeg havde fælles ansvar for refleksionsteammøder, og vi indgik i forskningsrelation.
Beslutning om indhold	Refleksionsteammøder gennemførtes som udgangspunkt med en åben dagsorden, hvor indholdsemner enten var foreslået af forsker på forhånd eller fastlagt på baggrund af hændelser eller aktuelle iagttagelser fra pædagogerne.
Video	Videooptaget med ét kamera ³² med bilagsnumre (RT1 til RT10).
Feltnoter	Feltnoter som forberedelse til refleksionsteammøderne er dokumenter på PC eller i notatbog 1 og 2 med bilagsnumre (eksempelvis NotatRT1). Efter refleksionsteammøder er der feltnoter i notatbog 1 og 2 med bilagsnumre (eksempelvis REMØDE1).
Andre bilag	Refleksionsteammøderne, strategier og ideer til mulige fremadrettede forløb, som udmøntes gennem aktiv konstruktion af figurer på en tavle med bilagsnumre (FotoRT1 til FotoRT3).
Forskningsdage	
Deltagere	Socialpædagoger og forsker
Fordeling af opgaver og min deltagerrelation	Socialpædagoger og jeg havde fælles ansvar for gennemførelse. Vi indgik i indbyrdes forskningsrelation.
Beslutning om indhold	Jeg havde ansvaret for at drive forskningsvirksomhed, se bilag D, og dermed at generere inspiration gennem teorioplæg, både egne og gæsteoplæg, samt inspirere til udvikling af musikalske færdigheder. Alt sammen på baggrund af fremadrettede eksperimenter eller

³² Videokameraet var ikke placeret, så alle deltagere kan ses, så optagelserne har karakter af at være 'lydfil'.

	aktuelle hændelser i musikalsk samvær.
Video	Videoptaget med ét kamera ³³ med bilagsnumre (FO1 til F12).
Feltnoter	Feltnoter som forberedelse til forskningsdage er dokumenter på PC eller i notatbog 1 og 2 med bilagsnumre (eksempelvis PLAN1).
Andre bilag	Tidslinje bilagsnummer (Timeline2 til Timeline 10 samt Tidslinje 1 og Tidslinje 2). Inspirationsdag i Hammel – video bilagsnumre (F08 til F12).

5.2. PRÆSENTATION AF BORGERNE

Det var socialpædagogerne, der inviterede borgere til at deltage i projektet. Socialpædagogerne vurderede, at de ville spørge borgere, hvor de havde iagttaget, at borgeren havde positive oplevelser med musik, enten før skaden skete eller/og i den nuværende situation. Således havde socialpædagogerne foretaget en overordnet vurdering af, at de så potentialer i at bruge musikalsk samvær i den sociale indsats set i forhold til borgerens overordnede indsatsformål.

I det samlede praktiske forløb har syv borgere på forskellig vis været en del af projektet, eksempelvis gennem besøg, socialpædagogers og forskers refleksioner på forskningsdage og refleksionsteammøder, i sammenspil eller individuel musik, eller socialpædagogerne og jeg har gennemgået borgerens VUM-skema sammen. Af forskellige årsager meldte tre borgere forholdsvist tidligt fra igen, og der findes en meget lille mængde data, der vedrører dem (bilag G).

Her følger en præsentation af de fire borgere, der var med i sammenspil. Tre borgere var med i individuel musik.

5.2.1. DORTE

Dorte er midt i tresserne og bor i egen lejlighed i en af de tre hovedbyer i kommunen. Dorte bor alene, idet hun har mistet sin mand. Hun har et voksent barn boende i nærheden og et voksent barn og børnebørn, som bor længere væk. Dortes erhvervede hjerneskade er opstået på baggrund af to hjerneblødninger for mange år tilbage. Dorte

³³ Videokameraet var ikke placeret, så alle deltagere kan ses, så optagelserne har karakter af at være 'lydfil'.

er opsøgende i forhold til eksempelvis at tage på højskole, hvor hun kan arbejde med æstetiske udtryk, hendes interesse har særligt været at male billeder.

Mit kendskab til Dorte gennem vores musikalske relation er, at hun kan håndtere guitarspil til kendte sange, som andre synger med på, og som hun genkender på et af de fortrolighedsniveauer, jeg redegjorde for i afsnit 2.4. Derudover iagttagelse jeg, at Dorte kan akkompagnere til egen sang, når hun er meget fortrolig med sangteksten. Dortes interesser, vaner og attituder i musik er, at musikalsk samvær er meningsfyldt for hende både i relation til den kirke, hun kommer i, og i relation til at genkalde minder om positive erindringer og oplevelser fra hendes ungdom. Dorte har således kendskab til flere musikgenrer og tekster, både kirkens musik og dansktopmusik fra 60'erne og 70'erne. Musik giver Dorte en impuls til at huske navne, konkrete historiske og samfundsmæssige omstændigheder og fakta om en kunstner, og gennem eksplicite sange får hun lyst til at dele sin viden med andre, hvilket jeg uddyber i artikel 1 og artikel 2 samt i afsnit 7.1 og 7.2. Således vil jeg vurdere Dorte som lyttertypen jazzekspert.

5.2.2. LARS

Lars er først i trediverne. Han bor i et lejet hus på landet uden for en af de tre hovedbyer i kommunen. Lars bor sammen med sin kæreste. Han har pådraget sig en erhvervet hjerneskade efter en ulykke for fem år siden. Ud over musik er Lars' interesse motorsport.

Mit kendskab til Lars gennem vores musikalske relation er, at hans musikalske kompetencer er ud over det, der kan kaldes for 'et alment niveau'. På trods af den skade, Lars har pådraget sig, har han bevaret en teknisk dygtighed, som kommer til udtryk, både når han synger og spiller på guitar. Her iagttagelse jeg, at han rutineret kan anvende barré-akkorder, og han har udpræget musikforståelse og er fortrolig med flere genrer inden for rytmiske musiktraditioner. Særligt har countrymusik hans store interesse, en interesse, som også viser sig i flere attituder, idet han vælger cowboyhatte og cowboystøvler i sin påklædning. Lars er positiv og hjælpsom både over for mig, socialpædagogerne og de andre borgere, når vi mødes til musikalsk samvær, og han deler gerne viden og kunnen med andre, hvilket jeg uddyber i artikel 2 og artikel 3 og afsnit 7.1 og 7.2.

Ud over at Lars bruger musikken til at signalere en særlig personlig identitet, fortæller Lars mig også, at musikken hjælper ham med at forstå og formidle egne følelser og humør, både glæde og sorg. Således oplever jeg, at Lars er en kombination af underholdningslytteren, der handler instinktivt, når der er musik, og den emotionelle lytter, for hvem musikken bidrager til at bearbejdelse af følelser.

5.2.3. LENETTE

Lenette er cirka halvtreds år. Hun bor i egen bolig i den største af de tre hovedbyer i kommunen. Lenette er fraskilt – en konsekvens efter den erhvervede hjerneskade. Det

fremgår ikke af VUM-skemaet, hvornår og hvordan den erhvervede skade er opstået. Lenette har en positiv og humoristisk – til tider galgenhumoristisk – tilgang til sin egen livssituation. Hun virker interesseret i det, de andre borgere siger og gør, og når vi spiller sammen, deltager hun meget gerne opsøgende og spørgende i samtaler.

Mit kendskab til Lenette gennem vores musikalske relation er, at det ser ud til at være meningsfyldt for hende at være sammen med andre om at synge. Lenette fortæller mig, at hun blandt andet en gang om måneden deltager i fællessangarrangement i det lokale kulturhus. Lenette fortæller mig, at de vaner (og attituder), der følger med, såsom kaffe og 'hyggesnak', betyder rigtig meget for hende. Lenettes gennemsnitlige musikinteresse er, at hun er særlig begejstret for nyere dansk popmusik, og hun har stort kendskab til flere sange fra en specifik nyere dansk kunstner.

Jeg iagttager, at Lenette er udpræget underholdningslytter, der handler intuitivt aktivt, når hun deltager i fællessang. Jeg oplevede også, at Lenettes er selektiv i sin måde at agere på i musik, idet hun tydeligt siger fra over for bestemte musikalske handlinger, eksempelvis at synge alene. Og Lenette fortæller mig, at hun ikke bryder sig om at bruge musik som afslapning og heller ikke som baggrund, når hun eksempelvis laver mad, idet det forstyrrer hendes koncentration.

5.2.4. JAN

Jan er først i fyrrerne. Jan bor i egen lejlighed i den største af de tre hovedbyer i kommunen. Han er fraskilt og har ingen børn. Skaden er opstået som en konsekvens af epilepsi og en mild form for muskelsvind. Derudover har Jan i perioder haft et forbrug af euforiserende stoffer, som har påvirket den erhvervede hjerneskade i negativ retning.

Mit kendskab til Jan i vores musikalske relation er, at hans musikalske kompetencer er ud over det, der kan kaldes for et 'alment niveau'. Han har udpræget musikforståelse inden for både klassisk kormusik og danske rockklassikere fra 70'erne og 80'erne. Jan har en trænet sangstemme og kan høre, når instrumenter eller sang ikke er rent. Jan er fortrolig med form, rytmer og harmonisering i forskellige musikgenrer og fremførelsestraditioner. Jeg iagttager, at det veltrænede musikøre påvirkede Jans opmærksomhed, når det, vi synger og spiller, ikke er rent eller i en forventet struktur.

Jeg iagttager, at Jan er en kombination af jazzekspert, uddannet lytter og den emotionelle lytter, hvor han stiller musikalske krav både til sig selv og til dem, han er sammen med i musikalsk samvær.

5.2.5. BORGERE, DER FORLOD PROJEKTET

Tre borgere valgte af forskellige årsager ikke at fortsætte i projektet. Jeg gennemførte samtale med socialpædagerne for at afdække og dokumentere borgernes ønske om at stoppe. Samtaler foreligger på en lydfil (eksempelvis BilagRT14).

5.3. PRÆSENTATION AF SOCIALPÆDAGOGERNE

Socialpædagogerne i projektet har et almindeligt kendskab til musik og behersker musikalske handlekompetencer inden for sang og på instrumenter – hverdagsmusikalitet – på et ’alment niveau’, som hovedsagelig stammer fra musik fra deres hverdagskultur. Socialpædagogerne gav udtryk for, at deres motivation for deltagelse i projektet blandt andet var, at der er forskning, der påviser, at musik kan bidrage til genoptræning og vedligeholdelse af kognitive funktioner hos mennesker med erhvervet hjerneskade. Derfor ville de gerne udvikle viden om feltet i samarbejde med mig, samtidig med at de kunne få et personligt kompetenceløft inden for musik, som de kunne bringe med i deres arbejde efterfølgende.

5.3.1. ANNE

Anne er sidst i tresserne. Anne fortæller mig, at hun har mange års erfaring inden for socialpædagogisk arbejde i alle kerneområderne i det socialpædagogiske felt, som jeg præsenterende i afsnit 1.6.1. Jeg iagttager, at de mange års praksiserfaring i feltet betyder, at Anne har bedrevet socialpædagogik under flere perioder og diskurser i den socialpædagogiske profession, se bilag A. Anne ser positivt på den udvikling, der har været inden for socialpædagogik, hvor eksempelvis forhandlingsforståelse, livsudfoldelse og personlige værdier præger målforestilling og vidensform i den sociale indsats i dag. Jeg iagttager, at Anne gerne lader sig inspirere af evidens, men vurderer, at hun ikke har behov for at vide på forhånd, om en konkret indsats eller et eksperiment vil kunne medføre forandringer for borgeren.

Anne fortæller, at hun både kan lide klassisk og rytmisk musik, at hun har deltaget i korte musikkurser samt spillet en lille smule på et instrument. Jeg oplever, at Anne er glad for at synge, og jeg iagttager, at hun ofte italesætter aktiviteten sang som en måde til at forbedre vejrtrækning og artikulation af ord. I min musikalske relation med Anne og i forbindelse med vores fælles observe- og act-faser i refleksionsteamet iagttager jeg, at aktivitetsformerne reproduktion og perception samt det kropslige, strukturelle og emotionelle meningslag i musikken er hverdagsmusikalitet Anne umiddelbart identificerer sig med, og som hun foreslår til at indgå i aktionseksperimenterne, hvilket jeg kommer nærmere ind på i artikel 3.

5.3.2. MAREN

Maren er midt i fyrrerne. Maren fortæller, at hun har mange års erfaring inden for socialpædagogisk arbejde i alle kerneområderne i det socialpædagogiske felt, som jeg præsenterede i afsnit 1.6.1. Ligesom Anne har Maren arbejdet i flere perioder og inden for flere diskurser i den socialpædagogiske profession, om end hun ikke har praktiseret i lige så mange år. Jeg iagttager, at ud over livsudfoldelse og personlige værdier som målforestilling og vidensform har Maren fokus på betydningen af æstetik, og eksplicit musikalsk udfoldelse, som vidensform i den sociale indsats. Jeg

iagttaget, at Maren er opsøgende i forhold til at blive inspireret af forskningsbaseret viden og i forhold til andre i praksisfeltet som inspirationskilde til egen praksis.

Maren fortæller, at hun er glad for at høre musik særligt inden for de populære rytmiske genrer, men at hun aldrig har lært at spille på et instrument. I min musikalske relation med Maren og i forbindelse med vores fælles observe- og act-faser i refleksionsteamet iagttaget jeg, at både aktivitetsformerne reproduktion, produktion og perception af musik fra hverdagskultur måder at være sammen om musik på, som Maren vurderer for værende værdifulde i forbindelse med planlægning af aktionseksperimenterne.

5.3.3. VERA

Vera er sidst i fyrrerne. Vera fortæller mig, at hun har mange års erfaring i pædagogisk arbejde inden for dagtilbud. Diskurser omkring livsudfoldelse, rummelighed, æstetik og individuel foranstaltning er helt naturlige for hende, mens det socialpædagogiske felt og mennesker med erhvervet hjerneskade er et forholdsvis nyt pædagogisk felt for hende. Jeg iagttaget, at Vera er nysgerrig på evidensbaseret viden, og hvad man kan bruge evidensbaseret viden til, både i praksis og i særdeleshed i projektet. Vera er opmærksom på at tage individuelle hensyn til den enkelte borgers integritet og behov for tryghed.

Vera fortæller, at hun er glad for alle former for musik, men særligt inden for de populære rytmiske popgenrer, og at hun har deltaget i flere musikkursusforløb med brug af børnesange og percussion-instrumenter. I min musikalske relation med Vera og i forbindelse med vores fælles observe- og act-faser i refleksionsteamet iagttaget jeg, at Vera er særlig fortrolig med aktivitetsformen produktion på baggrund af reproduktion. Samtidig er Vera meget interesseret i at lære mere om at møde musikken i de mange meningslag, eksempelvis gennem lytning, hvor hun ønsker at blive bevidst om musikkens struktur og historik, eller gennem det kropslige meningslag, hvor hun ønsker at blive mere fortrolig med trommerytmer eller instrumenter.

KAPITEL 6. ANALYSE

Dette kapitel vedrører min systematiserings- og analyseproces i forbindelse med udvælgelse og bearbejdning af empiriske data og praksiseksempler. Som jeg beskrev i afsnit 4.3.6, har jeg brugt to forskellige strategier, afhængig af om udvælgelsen af data fandt sted, under eller efter det praktiske forløb var afsluttet, se figur 9. Kapitlet indeholder derefter formidling af de tre artikler, hvor jeg har diskuteret og konkluderet på de tre forskningsspørgsmål, som jeg præsenterede i kapitel 3. Jeg afslutter kapitlet med en sammenfatning af mine fund og en opsamling af min analyseproces.

6.1. ANALYTISK GREB 1

På refleksionsteammøder italesatte socialpædagogerne specifikke oplevelser og episoder i forbindelse med besøg, sammenspil og individuel musik, hvor de havde iagttaget nogle mønstre, initiativer og kognitive kompetencer hos borgerne, som de ikke tidligere havde set. Socialpædagogernes personlige refleksioner var blandt andet, at musik og musikalsk samvær på forskellig vis viste forandringer og potentialer hos borgerne, og de vurderede, at musik kan bruges aktivt og kan forbedre den socialpædagogiske indsats. Nogle af de iagttagelser, de italesatte på refleksionsteammøderne, var, at det så ud til, at borgerne følte sig trygge og glade i det musikalske samvær både sammen med os og med hinanden. Socialpædagogerne italesatte ligeledes episoder, hvor de havde iagttaget, at rytmestøtte og specifikke sange havde haft indflydelse på, at borgerne håndterede kognitive funktioner, eksempelvis hukommelse, kommunikation og motorik, på anderledes niveauer end de ellers viste i hverdagen. Områder, som både socialpædagogerne og jeg fandt værdifulde. Vores valg af eksempler til belysning fandt således sted på baggrund af disse personbårne vurderinger og dermed vores habitusvaliditet (afsnit 4.1.2). Eksempler er udmøntet i artikel 1, hvor fokus er på borgerens udbytte i forhold til kognitive funktioner. I artikel 1 bruger jeg observe, reflect, act, evaluate og modify som strategier til at beskrive et første tiltag i systematisering af det praktiske forløb under overskrifterne: 1) viden, 2) udvikling og refleksion samt 3) handling (artikel 1).

På refleksionsteammøderne reflekterede socialpædagogerne og jeg ofte over de musikalske udfordringer, socialpædagogerne oplevede, der var forbundet med at være aktiv deltager i sammenspil, samtidig med at de havde ansvar for, at den enkelte borger kunne føle sig tryk i sammenspil. Socialpædagogerne og jeg iagttog, at når borgerne spillede og sang musik fra deres musikpræferencer, så genkendte og håndterede de motoriske og sociale færdigheder, som de havde vanskeligt ved i hverdagen, på et højere niveau end ellers. Musikken bidrog til forbedringer i nuet. Ligeledes iagttog vi, at de håndterede musikalske færdigheder på et højt niveau, og at nogle borgere havde musikalske kompetencer på et niveau, socialpædagogerne ikke kunne matche. Disse iagttagelser og erfaringer fandt jeg var interessant og værdifuld viden til videre belysning i første omgang med særlig henblik på det akademiske felt,

men efterfølgende også med henblik på en eventuel forandrende praksis. I artikel 2 er fokus på iagttagelse og analyse af det musikalske møde, hvor borgernes og socialpædagogernes musikalske kompetencer udspringer af forskellige historier og vaner. Valget af dataeksempler til denne belysning er således på impuls fra socialpædagerne og funderet i min habitusvaliditet (kapitel 4).

6.2. ANALYTISK GREB 2

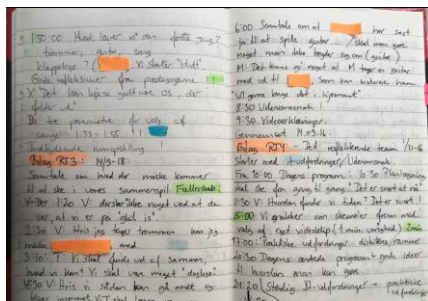
Systematisering og bearbejdning af den samlede mængde af det empiriske materiale fandt hovedsagelig sted, efter det praktiske forløb var afsluttet. Jeg har tidligere beskrevet, at der var en stor mængde data fra video og feltnoter, se figur 11 (bilag G). Og jeg skulle finde en måde, hvorpå dette kunne kondenseres, give mening og 'blive til noget'. Det var en kompleks proces, og jeg fandt hurtigt ud af, at de typer af data og mængden, jeg havde, ikke kunne puttes ind i en forudbestemt manual. Således opfandt jeg min egen systematik og metode. Undervejs benyttede jeg mig af læsning af data med farvekodning (afsnit 6.2.1), et stort overblikspapir (afsnit 6.2.2), kategorisering (afsnit 6.2.3), genlæsning af data (afsnit 6.2.4) og en afsluttende forskningssamtale med socialpædagerne (afsnit 6.2.5). Jeg beskriver nu systematiseringsprocessen i fem spor.

6.2.1. SPOR 1 – GENNEMSYN AF VIDEOOPTAGELSER

Spor 1 var et gennemsyn af alle videooptagelser³⁴ fra de mødefora, vi har haft i det praktiske forløb. Jeg noterede med minuttal i notatbog 1, 2 og 3, se billede 3, tidspunkter og episoder i videooptagelserne, som jeg fandt umiddelbart relevante og velegnede til belysning af forskningens formål. Episoderne var af forskellig længde og siger noget om opmærksomhed eller fokus, men ikke noget om mængde. Vurderingen af, hvornår en episode præcist starter og slutter, sker på baggrund af mit musikfaglige perspektiv og er dermed funderet i habitusvaliditet (afsnit 4.1). Et andet fagligt perspektiv eller endnu et gennemsyn vil muligvis afføde, at en episode begynder tidligere eller afslutter senere. I kortlægningen af episoder var jeg opmærksom på socialpædagogernes refleksioner og handlinger, borgernes viden og handlinger og egen udledning af viden og konklusioner på det oplevede og set (se afsnit 5.1.1). Jeg markerede tydeligt med en markeringspen³⁵, når det var en borger, der kom med udsagn, forslag, viden eller andet, som kaldte på yderligere opmærksomhed fra mig. Jeg noterede også påmindelser til mig selv om episoder, jeg burde se igen.

³⁴ Der, hvor der var to kameraer, gennemså jeg optagelserne fra den ene vinkel.

³⁵ I spor 1 har farverne i notatbøgerne ingen betydning. Det får de i spor 2 og efterfølgende.



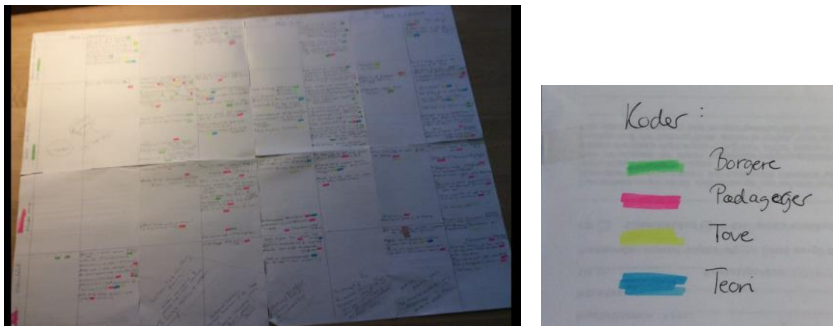
Billede. 3 Eksempler på markeringer ved første gennemsyn af videooptagelser.

6.2.2. SPOR 2 – OVERBLIKSPAPIR

I spor 2 anvendte jeg et stort arbejdsblad (85 x 60 cm), se billede 4. Her placerede jeg i den øverste vandrette række det praktiske forløb i tidsaksen gennem de syv måneder under overskrifterne observe, reflect, act, evaluate og modify (afsnit 4.1.3). I den lodrette kolonne placerede jeg fire overskrifter, der refererer til, i hvilke sammenhænge og mødetyper jeg fandt en konkret episode: a) Individuelle samtaler og aktiviteter med borgerne, b) Sammenspil og fællesaktiviteter med borgerne, c) Socialpædagogernes tekniske musikalske færdigheder og d) Socialpædagogernes vidensbårne kompetencer³⁶. I arbejdsbladets kvadranter tilføjede jeg nu de fundne episoder og temaer fra spor 1 med en kort overskrift eller stikord af episoden sammen med minuttal og/eller bilagsnummer. Efter arbejdsbladet var udfyldt, gav jeg episoderne farvekoder:

- **Grøn:** episoder og temaer rettet mod borgere
- **Rød:** episoder og temaer rettet mod socialpædagoger
- **Gul:** episoder og temaer rettet mod forsker
- **Blå:** hvis jeg observerede en tydelig mulighed for teoretisk forankring.

³⁶ Vidensbårne kompetencer dækker over faglig pædagogisk viden og viden om, hvad musik kan betyde i forhold til genoptræning af mennesker med erhvervet hjerneskade.



Billede 4. Eksempler på mit arbejdsblad i kategoriseringsprocessen.

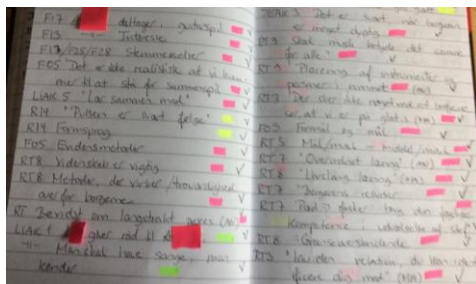
6.2.3. SPOR 3 – KATEGORIER

Spor 3 var det tidspunkt i processen, hvor jeg fik overblik over mulige temaer eller kategorier fra det samlede materiale. Her dukkede fire overordnede kategorier op:

- 1) Sociale relationer
- 2) Fortid som støtte til nutid
- 3) Pædagogernes kompetencer
- 4) Borgernes kompetencer.

De to sidste kategorier, borgernes kompetencer og socialpædagogernes kompetencer, kan inddeles i underafdelinger, da der var tale om såvel musikalske færdigheder – altså praksiskunnen – som faglig viden og teoretiske refleksioner over iagttaget praksis. På dette tidspunkt i spor 3 skelnede jeg ikke mellem faglig viden og praksisviden, men havde valgt det samlede begreb kompetencer. At vælge at kalde de fire overordnede kategorier det, jeg gør, fandt sted på baggrund af mit metodologiske og faglige fundament (afsnit 4.1.2) og skal ses i relation til mit musiksyn, mit valg af musikpædagogisk teorigrundlag og erfaringsteori (se afsnit 2.2-2.7), blandt andet med referencer til Ruud (2016; 1990), Nielsen (1998), DeNora (2000), Godøy (2012) og Dewey (1996).

I notatbog 3 samlede jeg episoderne i de fire kategori, se billede 5, som jeg efterfølgende har renskrevet og vedlagt som bilag I.



Billede 5. Eksempler på første samling af episoder i kategorier.

Nogle af episoderne kunne jeg placere i flere kategorier, hvilket betyder, at de optræder flere gange. Jeg tilføjede kategorierne farvekodning fra tidligere, således at det tydeligt fremgik, hvor og fra hvem jeg hentede mine iagttagelser. Sammentælling af episoder gav følgende resultat:

Sociale relationer:

18 episoder, her 10 vedr. borgere, 8 vedr. socialpædagoger

Fortid som støtte til nutid:

22 episoder, her 17 vedr. borgere, 3 vedr. socialpædagoger, 2 vedr. forsker

Socialpædagogens musikalske kompetencer:

45 episoder, her 2 vedr. borgere, 37 vedr. socialpædagoger, 5 vedr. forsker

Borgerens musikalske kompetencer:

38 episoder, her 26 vedr. borgere, 4 vedr. socialpædagoger, 8 vedr. forsker

6.2.4. SPOR 4 – GENLÆSNING AF DATA

Efter denne proces med at forsøge at skabe mening ud af de empiriske data blev det tydeligt for mig, at arbejdet i spor 1, 2 og 3 resulterede i, at jeg havde brugt en forholdsvis lille mængde episoder og temaer set i forhold til den samlede mængde af empiriske data (figur 11). Det tydeliggjorde for mig, at musikken måske ikke særlig ofte var inkluderet i de forskellige mødetyper, men at der af en eller anden årsag foregik noget andet, som ikke handlede om musikalsk samvær. Det kaldte på min nysgerrighed, idet jeg undrede mig over, dels om det kunne være rigtigt og i givet fald, hvad vi så havde foretaget os i stedet for. Det komplekse var nu spor 4, hvor jeg genlæste datamaterialet og med opmærksomhed på, om der var noget, jeg havde overset, eller hvad jeg havde overset. Her fandt jeg frem til, at nogen tid bruges på aftaler om planlægning og refleksioner over praktiske forhold, eksempelvis hvordan sangmapperne skal laves, så de individuelt tilgodeser den enkelte borgers behov for struktur og overblik, eller vi bruger en del tid på at reflektere over ideer til, hvordan individuel musik kan tilrettelægges. Det er altså tid, der direkte kan henføres til

planlægning af det musikalske samvær³⁷. Når jeg ikke medtog disse episoder, er det med argumentation i, at min udforsknings interesse var forandringer og forbedringer i selve det musikalske samvær og samhandling med borgerne.

Der var dog fortsat en stor restmængde tilbage. Jeg samlede dette materiale i en fælles femte kategori, som jeg kalder 'Når musikken ikke er inkluderet'. Den inddelte jeg i tre grupper med begrundelsen for, at musikken ikke var inkluderet:

- tekniske udfordringer, forårsaget af IT og teknologiske støtteredskaber
- socialpædagogernes manglende tid, resurser og mulighed for at fordybe sig på mikroniveau
- socialpædagogernes oplevelse af, at egne tekniske musikalske færdigheder er utilstrækkelige, eller når de er tvivl om, hvordan de skal facilitere musikalsk samvær.

IT som støtteredskab var en del af samarbejdet. Socialpædagogerne anvendte de bevilgede iPads til at optage, gemme og dele video fra sammenspil og individuel musik (se afsnit 5.1.3). Ligeså anvendte socialpædagogerne musik fra iPads som musikledsagelse, 'lyttemusik' eller 'samtalemusik' i forbindelse med mødetypen individuel musik. Elektronisk kalender og elektronisk registrering af observationer hos borgerne var nye IT-systemer for socialpædagogerne, der var indført, kort tid før vi begyndte samarbejdet, og disse gav en del vanskeligheder for os. Jeg havde tekniske udfordringer med at få adgang til samarbejdskommunens databaser, hvor borgernes VUM-skemaer og registreringssystemer lå, og sidst men ikke mindst oplevede jeg tekniske udfordringer, når jeg anvendte min krypterede PC på samarbejdskommunes internet.

Socialpædagogernes oplevelse af manglende tid retter jeg mod den faktiske afsatte støttetid, der er afsat til den enkelte borger, og den tid socialpædagogerne vurderede at have til rådighed til at kunne forberede sig og øve sig i musikalsk praksisviden i forbindelse med projektet. Dette kommer jeg nærmere ind på i artikel 3 og afsnit 7.4 og 7.5. Min vurdering er, at socialpædagogernes manglende tid til at øve sig i musikalsk praksisviden, havde indflydelse på deres oplevelse af, at egne musikalske kompetencer ikke var tilstrækkelige.

6.2.5. SPOR 5 – FÆLLES VIDENUDLEDNING Gennem FORSKNINGSSAMTALE

Fokus i aktionsforskning er udvikling af praksisviden, der opleves værdifuld for deltagerne fra praksis og udvikling af mere generel viden, der er af værdi for forskningen (se afsnit 4.1.1). Et halvt år efter det praktiske forløb var afsluttet, afholdt socialpædagogerne og jeg således den afsluttende forskningsdag, hvor vi sammen

³⁷ Et andet perspektiv end mit eller endnu en genlæsning ville kunne placere disse episoder på forskellig vis sammen med de øvrige kategorier eller i en ekstra kategori.

reflekterede over forløbets afvikling, hvad vi havde opnået af viden, hver for sig og fælles, samt om eksperimenterne havde givet anledning til forandring i socialpædagogernes daglige arbejde. Samtalens form var tilrettelagt med henblik på at få de indsamlede data til at give fælles mening for os, at adskille data i dele, læse data igen, finde frem til det, der var værdifuldt for os, og efterfølgende lave en syntese og sammenfatning (se afsnit 4.3.1). Den måde vi adskilte og læste data igen på foregik ved, at socialpædagogerne og jeg medbragte videoeksempler eller fortællende episoder fra forløbet, som vi genså eller genfortalte sammen på forskningsdagen. Gennem eksemplerne konstruerede vi nogle narrative fortællinger med det formål at eksternalisere, hvilke episoder og hændelser der umiddelbart havde talt til os eller havde givet anledning til overraskelser eller refleksioner undervejs. Da både socialpædagogerne og jeg skulle medbringe eksempler, sikrede jeg mig dobbelt mulighed for tilkendegivelser og skelnen mellem relevant/ikke-relevant, således at jeg kunne bevare mit fokus på, hvad vi vurderede var værdifuldt for den fælles udvikling af viden. Samtidig gav de forskellige eksplicite episoder mulighed for, at vi kom til at forstå hinandens livsverden, også her et halvt år efter det praktiske forløb var afsluttet.

Forskningsdagen var forberedt af mig, og jeg tog udgangspunkt i tre typer af spørgsmål, som jeg i overskrifter kaldte for semistrukturerede spørgsmål, åbne spørgsmål og perspektiverende spørgsmål, se bilag J. I mine valg af overskrifter var jeg inspireret af traditioner for interview og af at få båret den praksisviden fra projektet frem, som socialpædagogerne fandt vigtig (Kvale, 1994). Hver overskrift var knyttet op på udvalgte eksempler fra socialpædagoger og forsker og gav os anledning til fælles refleksion og til perspektivering af socialpædagogens fremadrettede arbejde, bilag J. Forskningsdagen blev optaget på lydfil og er efterfølgende renskrevet. Det er eksempler fra fælles refleksioner på forskningsdagen, der indgår i artikel 3.

6.3. FORMIDLING AF RESULTATER GENNEM ARTIKLER

Formidling af analysearbejdet sker nu gennem tre artikler, som er vedlagt afhandlingen (artikel 1, artikel 2 og artikel 3). Aktionsforskningens overordnede formål var: *Hvilken betydning har musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med borgere med erhvervet hjerneskade? Og hvilken betydning har musik fra hverdagskulturen i den sammenhæng?* Hver artikel arbejder med et forskningsspørgsmål, der operationaliserer forskningens overordnede formål. Her præsenteres en kort opsummering af artiklernes fokus, og der indsættes abstract fra hver artikel. Abstracts indeholder konklusioner og fund, og således knyttes alle fundene sammen her. Fundene refererer på forskellige vis til de fem kategorier, jeg fandt i min analyseproces, og som blev præsenteret i spor 3 (afsnit 6.2.3) og spor 4 (afsnit 6.2.4).

6.3.1. ARTIKEL 1: MUSIK OG MENINGSFULDHED HOS MENNESKER MED ERHVERVET HJERNESKADE³⁸

I artikel 1 er det teoretiske fundament Nielsens teori om musikkens mangespektrede meningsunivers (se afsnit 2.3) og et pragmatisk erfaringsbegreb (se afsnit 2.6). Temaet i artiklen er socialpædagogernes arbejde med at implementere musikalske aktiviteter i borgernes handleplaner. Artiklens praksiseksempler er valgt fra analyseprocessen i det analytiske greb 1. Og er altså refleksioner hentet under det praktiske samarbejde. Artiklen formidler flere processer fra vidensindsamling og forskningssamarbejdet, hvor *an action-reflection cycle* er metodestrategi. I artiklen belyses følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan borgerens egen viden og musikpræferencer bidrage til oplevelser af meningsfuldhed i arbejdet med indsatsformål?

”Denne artikel præsenterer fund fra et aktionsforskningsforsøg, hvor musikaktiviteter indgår i det specialpædagogiske arbejde med mennesker med erhvervet hjerneskade. Artiklen fremstiller et dybdegående empirisk eksempel med en borgers samspilsaktiviteter med forskeren og andre borgere og borgerens kontaktpædagog. Det empiriske materiale er baseret på videoobservation, interview, feltobservation og er analyseret gennem et musikvidenskabeligt perspektiv med udgangspunkt i et pragmatisk erfaringsbegreb. Fundene peger på, at musikaktiviteterne kan understøtte borgerens oplevelse af meningsfuldhed og motivation for egne indsatsformål. Med udgangspunkt i det specifikke eksempel fremskrives tre områder, hvor musikaktiviteter kan bidrage til borgerens oplevelse af mestring af livsvilkår efter erhvervet hjerneskade: 1) Tiltro til egen evne til at løse opgaver med succes, 2) Evne til at danne sociale netværk og 3) Øget sammenhæng mellem nutidens oplevelser og tidligere erfaringer, handlinger og tanker” (Stenderup & Jensen, 2018, s. 24).

Gennem artiklen belyses særligt kategorierne, borgerens kompetencer og fortid som støtte til nutid. Borgeren hedder Jane i artikel 1. Jane er identisk med Dorte her i afhandlingen.

6.3.2. ARTIKEL 2: MUSIKALSK SAMHANDLINGER SOM SOCIALPÆDAGOGISK INTENTION HOS MENNESKER MED ERHVERVET HJERNESKADE

I artikel 2 er det teoretiske fundament Nielsens teori om musikkens mange meningslag (se afsnit 2.3) og fire tidsdimensioner i *Model af genstandsfelt for musikpædagogisk forskning* (Nielsen, 2015). Temaet i artiklen er borgernes musikalske kompetencer og pædagogernes musikalske kompetenceområder, som er på forskellige niveauer.

³⁸ Overskriften her og artiklens titel i tidskriftet – og dermed også den vedlagte artikel 3 - er ikke identisk. Der skete desværre en fejl, idet der burde have stået erhvervet hjerneskade som overskrift i artiklen.

Artiklens praksiseksempler er ligeledes fra analyseprocessen i det analytiske greb 1. Artiklen formidler perspektiver på, hvordan borgerens og socialpædagogens *historik og kultur, erfaringer, nutidig praksis og fremtid* (ibid.) mødes i musikalske samhandlinger. I artiklen belyses følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan musik inddrages i socialpædagogisk indsats med borgere med erhvervet hjerneskade?

”Musik er en ressource for mange. Derfor kan musikalsk samvær tænkes ind som potentiale i den sociale indsats for borgere med erhvervet hjerneskade. I et aktionsforskningsforløb bygget op om musikalske samhandlinger indgik borgere med erhvervet hjerneskade, pædagoger samt forsker. Det empiriske materiale bestod af videoobservation, interview og feltnoter og med fokus på kropslige og strukturelle meningslag i musikken i den indledende analyse. Fundene peger på nogle bevarede musikalske kompetencer, som aflæses af borgernes ageren i mødet og korrespondens med musikken, når musikudfoldelsen tager udgangspunkt i de personlige musikerfaringer. Dette kan inddrages i den socialpædagogiske intention i social indsats” (Stenderup & Ridder, 2018, s. 1).

Hovedtræk fra konklusionen er at den enkelte borger trækker på implicit musikalsk handlingspraksis i musikalsk udfoldelse, og disse kompetencer fik en central rolle (Stenderup & Ridder, 2018, s. 9). At socialpædagogernes praksisviden om borgerens situation støttede borgernes ageren i nuet, men socialpædagogerne blev udfordret i musikalsk praksishandling (ibid.). I den socialpædagogiske indsats kan der således være behov for sparring og vejledning af en faguddannet, som både har den pædagogiske specialviden om, hvad en hjerneskade betyder for den enkelte borger, og som samtidig har musikalske kompetencer i at udvælge, tilpasse, lede og se muligheder i det musikalske samvær, som sker i nuet. Det er denne kombination, der definerer musik anvendt i socialpædagogisk intention (ibid.).

I denne artikel belyses særligt kategorierne sociale relationer og socialpædagogernes kompetencer.

6.3.3. ARTIKEL 3: FAGLIGE HANDLINGSFORSTÅELSER I SOCIALPÆDAGOGIK OG MUSIKALSK SAMVÆR MED BORGERE MED ERHVERVET HJERNESKADE

I artikel 3 er det teoretiske fundament socialpædagogens professionskundskab med udgangspunkt i det fælles tredje og pædagogisk takt i forbindelse med afvejning af borgerens integritet og sociale integration (se afsnit 1.6) som kombineres med potentiel udbytte af musikalsk aktivitet: selvudtryk, mestring, anerkendelse, samvær og glæde i musikpædagogik og musikterapi (Krøier, Anderson-Ingstrup, & Bonde, 2019). Artiklens praksiseksempler er fra analyseprocessens analytiske greb 2, og temaet er socialpædagogernes og mine fælles refleksioner over faglige

handlingsforståelser. Artiklen formidler fund og samler forskningsarbejdet gennem belysning af følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke faglige handlingsforståelser træder frem i en socialpædagogisk indsats med musikalsk samvær med borgere med erhvervet hjerneskade?

”Følgevirkningerne af en erhvervet hjerneskade kan være ændringer af kommunikative, fysiske og mentale funktioner. I den socialpædagogiske indsats varetager socialpædagoger opgaver med at fremme og støtte borgerens udvikling og trivsel. Handlingsforståelser i socialpædagogisk professionskundskab kan beskrives gennem pejlemærker. Socialpædagogen træffer situationsetiske valg i vurderingen af, hvordan en indsats kan tilrettelægges, så borgeren tilbydes relationer med andre (social integration), samtidig med at borgeren kan genkende sig selv og være i relation med sig selv (personlig integritet). Forskning har vist, at musikterapi kan støtte genoptræning efter følgevirkningerne af en erhvervet hjerneskade, og at musik, der er genkendelig for borgeren, kan tænkes ind i den socialpædagogiske indsats. Et af formålene med vores forskningsprojekt var via aktionsforskning at undersøge, hvilke faglige handlingsforståelser der træder frem, når social integration, personlig integritet og musikalsk samvær matcher hinanden i en socialpædagogisk indsats. Denne indsats betegner vi pædagogisk takt. Vores fund peger på, at musikalsk samvær med en borger giver socialpædagogen en ny og anden indsigt i borgerens liv og kompetencer, men også kræver musikalsk indsigt og kunnen, samt at det er nødvendigt at finde en form, hvor det er muligt at opbygge en tillidsrelation mellem borger og socialpædagog” (Stenderup & Ridder, 2020, s. 1).

I denne artikel belyses særligt kategorierne: socialpædagogernes musikalske kompetencer, og når musikken ikke er inkluderet.

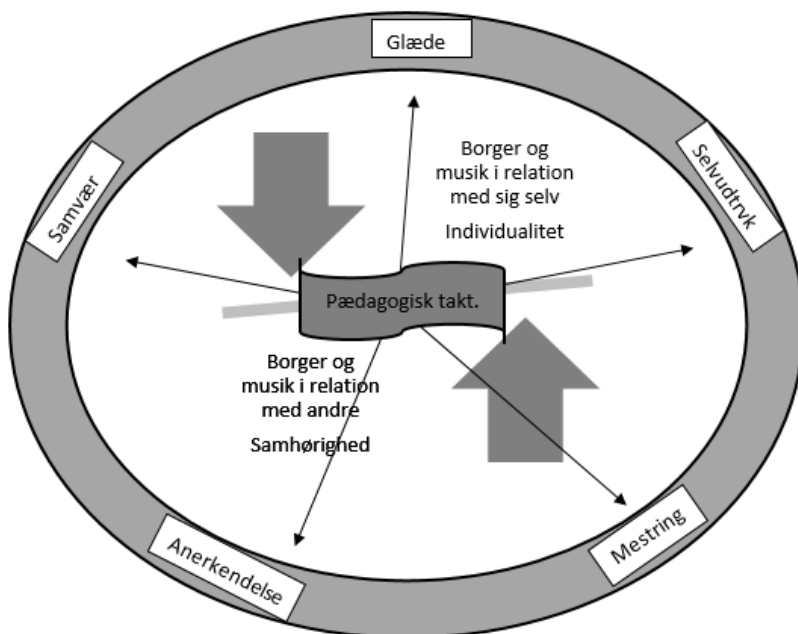
6.4. SAMMENFATNING AF FUND

I artikel 1 var forskningsspørgsmålet rettet mod belysning af betydningen af borgerens egen viden og musikpræferencer samt borgerens oplevelse af meningsfuldhed. Her peger fundene på, at musikaktiviteter kan bidrage til borgerens oplevelse af tiltro til egen evne til at løse opgaver med succes, evne til at danne sociale netværk, og at musik øger sammenhængen mellem nutidens oplevelser og tidligere erfaringer, handlinger og tanker.

I artikel 2 var forskningsspørgsmålet rettet mod socialpædagogens praksis, og musikpædagogikkens formål var i fokus. Her peger fundene på, at borgerne trækker på implicit musikalsk handlingspraksis i musikalsk udfoldelse, og at deres kompetencer fik en central rolle i musikalske samhandling. Socialpædagogernes praksisviden om borgerens situation støttede borgernes ageren i nuet, men socialpædagogerne blev udfordret i musikalsk praksishandling. Der er således brug for tværprofessionelt samarbejde mellem socialpædagogisk faglighed og musikfaglig

praksiskunnen (i artikel 2 beskrevet som musikfaglig uddannet) i det, vi definerede som musik anvendt i den socialpædagogiske intention.

I artikel 3 undersøgte jeg faglige handlingsforståelser, når musikalsk samvær indgår i en socialpædagogisk indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade. Her peger fundene på, at musikalsk samvær med en borger giver socialpædagogen en ny og anden indsigt i borgerens liv og kompetencer. Her brugte jeg begrebet pædagogisk takt til at beskrive den situation, hvor socialpædagogen skal kombinere anerkendelse af borgerens integritet og behovet for social integration. Jeg illustrerede det med følgende figur i artikel 3, her figur 12:



Figur 12. Pædagogisk takt og udbytte af musik i socialpædagogisk arbejde (Stenderup & Ridder, 2020, s. 10).

Fundene peger ligeledes på, at det er nødvendigt at finde en form i den socialpædagogiske indsats, hvor det er muligt at opbygge en tillidsrelation mellem borger og socialpædagog, inden borgerens indsatsformål beskrives. Ligeledes tyder det på, at der er brug for et kompetenceløft til socialpædagogerne inden for musikfaglig praksiskunnen, eller at der i højere grad etableres en tværprofessionel samarbejdsrelation mellem en musikuddannet og en socialpædagog.

6.5. OPSAMLING AF FORSKNINGSPROCESSEN

Den overordnede videnskabelige tilgang i min forskning har været kvalitativ og eksplorativ. Min udforskning er idiografisk, idet den baserer sig på unikke praksisfortællinger på baggrund af enkeltpersoner (borgere). Udforskningen og udvikling af viden har fundet sted i en hermeneutisk proces, hvor jeg i samarbejde med socialpædagogerne fra praksisfeltet har igangsat eksperimenter og derigennem udledt nye forståelser af betydning af musik og musikalsk samvær, som tilrettelægges med udgangspunkt i borgerens hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, i socialpædagogiske indsatser. Denne proces har på forskellig vis fundet sted i bevægelser frem og tilbage mellem dele og helheder, som refererer til flere processer i forløbet.

- Vi har deltaget individuelt (dele) med de kompetencer, vi hver især har, i fællesskaber (helheder) i de forskellige mødetyper.
- De empiriske data består af mange enkeltdele, idet de deltagende borgeres vilkår ikke kan sammenlignes, hverken i alder, køn, hvornår vedkommende har pådraget sig skaden, skadens omfang og betydning eller borgernes historik og familiemæssige relationer.
- Socialpædagogens praksishandlinger i eksperimenterne udmøntes som dele, idet hver enkelt indsats baseres på socialpædagogens individuelle faglighed og erfaringsviden og af den resursemængde, kommunen bevilgede til støtteamarbejdet.
- Først samlede vi de enkelte deltagere – enkeltindivider – i sammenspil. En bevægelse fra individuel musik (dele) til sammenspil (helhed). Senere valgte vi at planlægge eksperimenter, der både var fælles og individuelle. En bevægelse fra sammenspil (helhed) til individuel musik (dele).
- Jeg skiftede position mellem at være forsker sammen med socialpædagogerne, hvor vi reflekterede over enkeltdele, og til at være aktiv musikalsk deltager sammen med socialpædagogerne for at få sammenspil (helheden) til at fungere.
- Vi har haft en eksplorativ og hermeneutisk forskertilgang gennem hele forløbet, når vi har iagttaget enkeltdele af det, der skete, afsøgt litteratur, systematiseret og diskuteret data i en søgen efter at finde mening, forståelse, fortolkning og forklaring i en større helhed.
- De forskellige relationer (figur 5) og opgaver mellem os, se bilag D, kan beskrives som enkeltdele. På forskningsdage og i refleksionsteam har socialpædagogerne og jeg haft forskerrelation (en delrelation). I sammenspil med socialpædagogerne og borgerne var min opgave både at være musikalsk leder og musikalsk medaktør (en delrelation). I individuel musik var min opgave at facilitere og støtte socialpædagogernes processer (en delrelation). Alle delrelationerne samles til en helhed, når jeg helt overordnet har ansvaret for at drive forskningsvirksomheden og for at formidle forskningsforløbets resultater (helhed).

6.5.1. EN BRED VIFTE AF VIDEN I PROCES

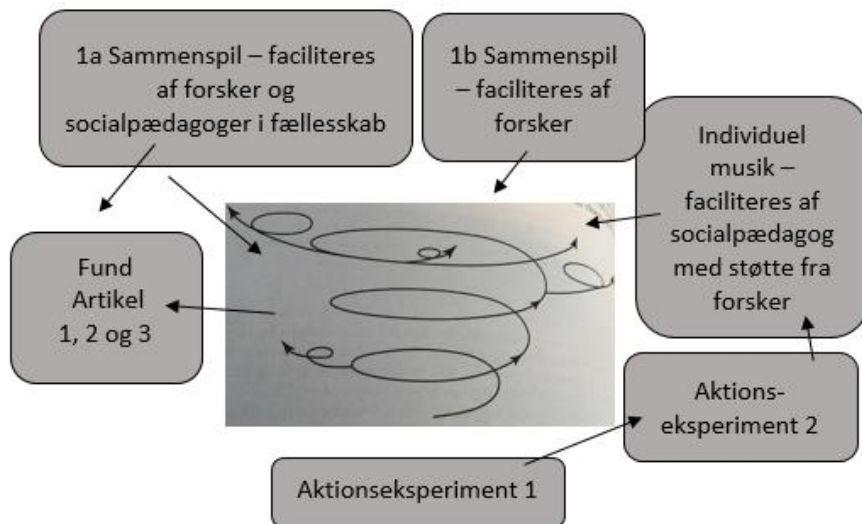
Jeg præsenterer en sammenfatning af forskningsprocessen med figur 13. Her bruger jeg figuren *A generative transformational evolutionary proces* fra afsnit 4.1.5 til at illustrere det forløb, hvor socialpædagogerne og jeg igangsatte og reflekterede over aktionseksperimenter og fik indsigt og delviden undervejs om det, vi vurderede var værdifuld. Det forløb var på ingen måder stringent (afsnit 4.1.2 og 4.1.5).

Boksen i midten skal aflæses som socialpædagogernes og mit forskningssamarbejde, hvor vi i hermeneutiske processer (cirkelpilenes opadgående bevægelse) udforskede og reflekterende over indenfor-spørgsmål og udenfor-spørgsmål i den virkelige verden og i fællesskab besluttede os for aktionseksperimentets ramme for musikalsk samvær. Pilene, der peger i forskellige retninger, illustrerer, at fælles selvrefleksion af det, der skete i aktionseksperimenterne, hjalp os med at få indsigt i, hvilken betydning musikalsk samvær havde for de borgere, der deltog. Det betyder, at når en belysning og diskussion gav os et fund, var der et nyt udgangspunkt for forforståelse, (I-teori, se afsnit 4.1.5). Forforståelse, der blev bragt med ind i den næste refleksions- og belysningsproces. Pilene illustrerer ligeledes, at vi undervejs reflekterede over forskellige normativitetsforståelser af, hvad eksperimenter forandrede hos borgeren, og om indsatsen med musik lykkedes eller ikke lykkedes. Den viden gav anledning til at beslutte, om eksperimenterne skulle fortsætte, eller de skulle forandres i form og indhold.

I aktionseksperiment 1 (nederste boks) var 1a-sammenspil (øverste boks til venstre), hvor sammenspil blev faciliteret af forsker og socialpædagoger i fællesskab. Fælles offentlig hypotese i aktionseksperiment 1 var at vi ville undersøge, om sammenspil kunne forandre og forbedre borgerens oplevelse af social samhørighed gennem musik og samtidig kunne være med til at støtte borgerens individuelle indsatsformål. For at nå dette var vi enige om, at det var vigtigt at få skabt tryghed for borgeren, i forhold til at det skulle foregå i sammenspil. Samtidig var målet for socialpædagogerne, at de gennem en form for mesterlære kunne få et kompetenceløft inden for musikalsk praksiskunnen og hente inspiration til at udføre forskellige typer af musikalsk samvær med borgerne i forbindelse med individuelle støttebesøg.

En af de refleksioner, socialpædagogerne havde, efter 1a-sammenspil var gennemført et par gange, var, at de oplevede det som svært at indgå i sammenspil, når de både skulle lære at spille på instrumenter og samtidig have overblik og overskud til at guide og støtte de borgere, de havde ansvaret for, som det fremgår af fund i artikel 2 og 3. Samtidig havde socialpædagogerne iagttaget, at det så ud til, at musik og sammenspil var en meningsfyldt samværsform for borgerne, og at socialpædagogerne gennem musikalsk samvær havde set forandringer hos borgerne og iagttaget borgernes potentialer på andre og nye måder, som jeg har præsenteret i artikel 1 og 3.

Vi blev derfor enige om at bibeholde 1b-sammenspil (øverste boks til højre) som aktionseksperiment, hvor forsker alene havde ansvaret for at facilitere det musikalske. Den refleksionsproces, der genererer os fra 1a-sammenspil til 1b-sammenspil, illustreres i cirkelbevægelser og pile i øverste del af den midterste boks. Samtidig fandt vi frem til at igangsætte aktionseksperiment 2 således, at socialpædagogerne også kunne igangsætte aktionseksperimenter med musikalsk samvær i deres daglige arbejde. Dette ses i figuren, hvor aktionseksperiment 2 (boks til højre) fremstår som individuel musik. Spiralen med pilen, der peger mod højre, illustrerer den proces. Aktionseksperiment 2 foregik i borgerens hjem og blev faciliteret af socialpædagogerne med støtte fra forsker.



Figur 13. En bred vifte af viden og proces i min aktionsforskning.

Processen med udledning af viden har dermed været en hermeneutisk erkendelsesproces, der er båret frem gennem vores pragmatiske erkendelser om, hvad det var muligt at gennemføre i de enkelte situationer.

KAPITEL 7. DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING

Det overordnede formål med forskningen var at undersøge betydningen af musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade, og hvilken betydning musik fra hverdagskultur har i den sammenhæng. Dette har jeg undersøgt gennem tre forskningsspørgsmål, der med hver sit fokus bidrager med viden både til akademiske forskningsmiljøer i musikpædagogik og socialpædagogik, og til musikpædagogiske og socialpædagogiske professionsområder. Jeg vil nu diskutere og perspektivere mine fund og min forskningsproces. Jeg har valgt at gøre dette under to typer af overskrifter: 'gensyn' og 'genbesøg', selv om fund og proces som sådan ikke kan adskilles fra hinanden, idet forskningsmetode og analysestrategi i forskningsprocessen har haft betydning for fund, og fund argumenteres gennem forskningsmetode og forskerens og medforskernes teoretiske perspektiver og praktiske klogskab. En proces jeg blandt andet illustrerede i figur 13.

Med udgangspunkt i forskningens formål og forskningsspørgsmålene, se figur 4, diskutere og perspektivere jeg mine fund, som jeg har præsenteret i artiklerne og sammenfattet i afsnit 6.4. I diskussionen indgår teoretiske perspektiver, som jeg introducerede til i kapitel 1 og 2. Diskussion og perspektivering sker gennem 'gensyn' med musikalske projekter, hvor borgerens udbytte er mit fokus, gensyn med musik og musikpædagogikkens formål og gensyn med socialpædagogerne professionskundskab. Efterfølgende diskutere og perspektivere jeg min forskningsproces, hvor jeg går på 'genbesøg' i mit forskningsdesign og min forskningspraksis. Her diskutere jeg valg af metode og metodekritik samt nogle af de udfordringer, der har været undervejs i selve forskningsprocessen. Overskrifterne 'gensyn' og 'genbesøg' afspejler, at det samlede forskningsforløb har været en hermeneutisk erkendelsesproces for mig.

7.1. ET GENSYN MED MUSIKALSK UDFOLDELSE

Jeg indleder diskussionen og perspektiveringen med et lille tilbageblik på fortællingen om sambaprojektet i afsnit 1.2, hvor jeg stillede mig selv spørgsmålet om, hvordan pædagogerne fik musikken til at ske. Her kom jeg frem til, at pædagogerne handlinger i overskrifter var, at de

- aktivt brugte erfaring og implicit viden om, at karneval og sambamusik hænger sammen, og supplerede musikaktiviteten med artefakter som støtte både til egen og til de unges helhedssansning
- havde en undersøgende, eksperimenterende og en alvorligt legende tilgang i musikken sammen med de unge

- anvendte tidsaktuelt og alment kendt (hverdags)musik, som de havde en formodning om, at de unge kendte, og som de selv kendte
- anvendte deres professionsfaglige viden om målgruppen
- hurtigt konstaterede, at musikaktiviteten ikke blot kunne være en gentagelse af noget, de tidligere havde prøvet.

I nærværende aktionsforskning har jeg undersøgt musikkens betydning i en socialpædagogisk indsats, og resultatet af min systematiske forskningsproces viser noget nyt om musikpædagogikkens formål, nemlig at forholdet mellem en iboende værdi, nytteværdi og instrumentel værdi, som jeg præsenterede i afsnit 2.6, spiller en central rolle. Jeg vil nu diskutere mine fund blandt andet ud fra det perspektiv. Iboende værdi og nytteværdi ville i nogle tilfælde kunne opfattes og beskrives med et samlet begreb 'egenværdi'. I min diskussion er jeg dog kommet frem til, at de to ikke altid kan opfattes samlet, hvorfor jeg omtaler dem hver for sig.

Eksemplerne med Dorte og Lars (afsnit 6.3) viste på forskellig vis, hvordan deres erfaringer med musikalsk udfoldelse var pejlemærker, vi kunne bruge aktivt som pædagogisk takt i en socialpædagogisk indsats. Og som jeg ser det, var det hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, og dermed egen viden og musikpræferencer, som Dorte og Lars var fortrolige med, der fik betydning for, at musikalsk samvær for det første blev oplevet som meningsfyldt af dem, og for det andet støttede dem til at genfinde flere kognitive funktioner. De typer af musikalsk samvær, som jeg beskrev i artiklerne, kan også beskrives gennem kollaborativ musicering, idet forklaringen på det meningsfyldte kan være, at forholdet mellem musik som genstand og musik som handling var helt uadskillelige, og at både genstand og handling emotionelt og eksistentielt blev koblet sammen med borgerens narrativer og dermed et gensyn med en identitet, fra før skaden skete. Det kan således se ud til, at iboende værdier og nytteværdier bidrog til borgerens oplevelse af meningsfuldhed, som kunne bruges aktivt i det socialpædagogiske arbejde med indsatsformål. Jeg har tidligere beskrevet, at indsatsformål kan forstås som instrumentelle værdier (afsnit 2.6), og med denne nye viden kan praksis muligvis forbedres.

Min analyse i artikel 1 viser, at det gav mening for Dorte at bruge pulsstøtte, som er en musikalsk disciplin, som en hjælp til at huske ord. Dorte havde erfaret, at hun med fokuseret opmærksomhed på puls eksempelvis kunne huske navnet på sit barnebarn. Her blev den musikalske disciplin puls en iboende værdi, der støttede noget, som var meningsfyldt for hende. I artikel 2 beskrev jeg, hvordan kendte sange og akkompagnement på guitar ligeledes støttede Dorte i flere kognitive genkendelsesprocesser, eksempelvis i forhold til opmærksomhed, forbedret motorik og sociale kompetencer. Et perspektiv er, at hun havde fokuseret opmærksom i sit eget musikalske bidrag, fordi hun var fortrolig med musikkens indhold og handling. Hun var eksempelvis opmærksom på, hvornår hun ikke fulgte musikkens puls, struktur og forløb i sammenspil sammen med resten af gruppen. Når Dorte ikke fulgte gruppen, ventede hun på et finde et passende sted at falde ind i sammensillet igen. En sådan

handling kræver kontrol og fokusering, som kan forklares med begrebet *sound-action awareness in music*. I sammenspilssituationen forbedrede vi således Dortes motorik, et område, som var beskrevet i Dortes indsatsformål. Samtidig blev sangen ”Så længe jeg lever”, som jeg har beskrevet i artikel 1, en del af en personlig tidsmaskine (afsnit 2.2) for Dorte. Sangen blev hendes impuls til at fortælle om kunstnerens liv, en viden, som hun gerne delte med os. At vælge musik med iboende værdi for Dorte udmøntedes i en strategi, der forandrede og forbedrede Dortes hukommelse, og hendes evne til at formidle og kommunikere med andre blev stimuleret. Begge dele, hukommelse og kommunikation, var ligeledes beskrevet i Dortes indsatsformål. Således bidrog eksperimentet til flere instrumentelle værdier. Som jeg ser det, var Dortes oplevelse af succes i det musikalske samvær båret frem af et genkendelsesaspekt. Og oplevelsen af succes ville muligvis have været begrænset, hvis vi havde valgt en sang, hun ikke følte sig fortrolig med. Hvis Dorte ikke havde været fortrolig med sangen, er det mit antagelse, at det ville have været vanskeligt for hende at forholde sig til musikens mange meningslag, akustik, krop, struktur, følelser med videre på samme tid, og at hun ikke kunne benytte sig af implicite handlemønstre (*sound-action awareness in music*). Og havde vi valgt en sang, Dorte ikke kendte, havde den ikke givet hende anledning til at huske og fortælle os om den viden om kunsternes liv, som hun gerne delte med os.

Som jeg ser det, udstrålede Lars middelbar glæde i hele kroppen, da vi spillede sammen både den første gang, han mødte til fælles sammenspil, som jeg beskrev i artikel 2, og ved individuel musik, som eksemplet ”Achy Breaky Heart” i artikel 3 belyser. Da Lars med entusiasme i kropssprog og stemmeføring tilbød at skifte guitarstreng, fornemmede jeg en iboende værdi og nytteværdi hos Lars og dermed også en implicit viden om præmisser og spilleregler i musikalsk samvær, der blandt andet er, at alle strenge på en guitar skal fungere. Og for mig ligger forklaringen i Lars’ umiddelbare glæde ved sammenspil, at han er ’the me in music’ i genren countrymusik, cowboyhatte og en sikker kopitro synge- og spillestil (afsnit 2.5), hvorved han oplever meningsfuldhed i musikalsk samvær. Countrymusikken kan således være den støtte og hjælp, han tilbydes, i den socialpædagogiske indsats med henblik på forbedring af livsvilkår og til at gen-erkende en identitet. Men musikalsk samvær kan også ses som et foranderende tiltag, idet musikalsk samvær kan være både impuls og sikkerhedsnet for ham til at opøge sociale samværsformer, hvor der spilles musik. Således kan musik genetableres som nytteværdi hos ham. Om Lars ville have udstrålet samme umiddelbare glæde, hvis vi havde valgt en ramme, musikalske handlinger og et musikalsk indhold, der ikke relaterede sig til Lars’ hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet omkring country-musik, kan vi ikke vide. Men umiddelbart ser det ud til, at countrymusikken var nøglen til iboende værdi hos Lars. Og det er ikke svært at forestille sig, at uden den originale guitarledsagelse, som vi fik med hjælp fra musikfilen på iPhone, kunne vi have forstyrret Lars’ tillid til, at han kunne mestre akkompagnementet og musikalsk at lede sangen, hvor Maren og jeg deltog. Den iboende værdi om musik og guitar spil benyttede socialpædagogen sig efterfølgende af, da hun inviterede Lars til at medbringe og spille guitar i nogle af

støttesamtalerne. I vores fælles refleksion, artikel 3, fandt vi således frem til, at socialpædagogens faglige handlingsforståelse var at bruge guitaren som det fælles tredje i deres relation (afsnit 1.7). Eller med andre ord, guitaren blev pædagogisk takt og kontakt i støttesamtaler. Med hjælp fra guitaren kunne Lars' fokus flyttes væk fra eventuelle vanskelige problemer, hvis socialpædagogen vurderede, at vanskelighederne blokerede for konstruktiv dialog i samtalen.

Den eksperimenterende tilgang, og at musiklegen bliver taget alvorligt, var ligeledes noget af det, der gjorde indtryk på mig i sambaprojektet (afsnit 1.2). Som jeg ser det, er det legende og musikalsk udfoldelse forbundet med flere parallelle egenskaber. Hvis vi ser på legen som en almen dannelseskultur, er den eksempelvis bundet op på, at kendskab til regler er en præmis og implicit forudsætning for at indgå i legeaktiviteter (afsnit 2.7). Og når musiklegens regler tilegnes ved at deltage og 'gøre', er tilegnelsen en kropslig læreproces i et æstetisk lærende perspektiv. I den afrikanske forståelse af musik, ngoma, tilegnes musiklegen gennem en helhedssansning, hvori sang, dans og tromme er uadskillelige elementer (afsnit 2.7). Umiddelbart kan det se ud, som om der kan være flere dele af ngoma, når musik og musikleg helhedssanses gennem hverdagsmusik også i dansk kultur. Min argumentation for dette er, at når vi lærer at danse, så sker det gennem en aktiv helhedssansning, hvor sangen (melodiens forløb) kombineres med kroppens bevægelse og ledsages af musik (instrumenter), uanset om den ledsagende musik frembringes 'levende' – i nuet – eller er indspillet på forhånd. Min forståelse er, at det stort set er umuligt at tilegne sig dans alene gennem teori eller slet ikke gennem matematiske formler. I det perspektiv er jeg således inspireret af, at tilegnelse af dansekompetencer – eller andre musikalske kompetencer – kan beskrives som alvorlig leg eller alvorlig moro (afsnit 2.7). Alvorlig leg og alvorlig moro, som kombineres med kollaborativ musicering (afsnit 2.2), kan være indgangen til legens læreprocesser, der kan inddrages i socialpædagogisk indsats i en 'voksen-legeramme'.

7.2. ET GENSYN MED MUSIKSYN OG MUSIKPÆDAGOGIKKENS FORMÅL

I afsnit 1.7 beskrev jeg, at jeg har oplevet, at samtaler og diskussioner vedrørende musikpædagogikkens formål i pædagogstuderendes projekter ofte afspejlede implicite vaner fra hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet. I vores drøftelser så det umiddelbart ud til, at vi ikke kunne placere musikpædagogikkens formål isoleret set som enten det fælles tredje, som middel (formal dannelsesperspektiv) eller som mål (material dannelsesperspektiv). I et perspektiv på musikpædagogikkens formål, hvor musikken er målet, kan en forståelse være, at uanset om der er tale om at spille countrymusik eller synge salmer, har borgeren en egen viden, og for borgeren har musikken en iboende værdi, der styrer forventningen til, hvordan en reproduktion skal lyde. Og dermed også hvordan musikken opleves meningsfyldt, som kan få betydning for, hvordan borgerens gen-erfaring og gen-dannelse af kognitive funktioner kommer til at forandre og forbedre sig. Det giver jeg eksempler på i artikel 1 og 2. Dette

perspektiv kan understøttes af Deweys teori om erfaringens kontinuum (afsnit 2.6), der beskrives som kvaliteten af tidligere erfaringers indflydelse på, hvordan nye erfaringer opbygges. Samtidig kan gen-erkendelser bidrage til forbedringer inden for andre kognitive områder hos borgerne, eksempelvis kommunikative og sociale færdigheder. Erkendelser og forbedringer, som borgerne muligvis kan overføre til andre sammenhænge, og dermed anses musikpædagogikkens formål for at være et middel, som kan støtte andre kompetencer og funktioner. Musikpædagogikkens formål kan også anses som middel, når musikalsk samvær bliver en adspredelse, der kan hjælpe med til, at borgeren flytter fokus væk fra noget, som borgeren oplever som svært i hverdagen. Denne forståelse er blandt andet funderet i det socialpædagogiske tiltag om musik som det fælles tredje (afsnit 1.7 og artikel 3). Hvis jeg skal sammenfatte ovenstående perspektiverende forståelser, er mit rationale, at musikpædagogikkens formål i en socialpædagogisk indsats er en sammensmeltning af alle tre forståelser, som jeg argumenterer for på følgende måde. Når musik som adspredelse skal give glæde og meningsfuldhed for borgeren, så har borgerens viden og forestilling om produktets kvalitet, og hvordan den udformer sig i klingende form, en afgørende betydning. Det skal ses i forhold til, om borgerne kan føle sig fortrolig med musikken og dermed opleve musik som meningsfuld. Og således må musikalsk samvær kombineres af iboende og instrumentel værdi rettet mod borgerens musikpræferencer og være forskellige fra borger til borger og fra situation til situation. Dette perspektiv vil skinne igennem, når jeg diskuterer og perspektiverer nogle af mine fund nedenfor.

Nielsen kombinerer ikke eksplicit musikkens fem aktivitetsformer med fortrolighedsniveauer i sine fremstillinger (afsnit 2.4 og 2.5), men jeg kan alligevel fornemme, at han ville kunne forholde sig til den kombination. Som jeg ser det, kan improvisation med rytmer på trommer, som kan placeres i aktivitetsformen produktion (afsnit 2.5), for nogle borgere være forbundet med utryghed og kaos, hvis de, der deltager, ikke er fortrolige med spillereglerne (afsnit 2.7). Socialpædagogerne faglige viden om konsekvenser af en erhvervet hjerneskade er, at borgerne oplever utryghed, når situationer er nye og ukendte, hvilket jeg blandt andet beskrev i artikel 3. For andre borgere vil improvisation på trommer kunne være alvorlig musikleg/moro, hvor de måske kender nogle men ikke alle reglerne, og de vil finde glæde og inspiration i den form for musikalsk samvær. Vi iagttog utryghed i reproduktioner af musik i flere af vores aktionseksperimenter undervejs. I belysning af praksiseksemplet med Dorte og sangen ”Hvalen Valborg” (artikel 3), iagttog vi, at reproduktion af sangen umiddelbart havde den modsatte effekt, end vi havde forventet. Sangen, der var hentet fra Dortes musikpræferencer, forbedrede ikke noget for Dorte i første omgang. Tværtimod, vi konstaterede, at det var svært for hende at synge med. Dette kan henføres til, at Shu-bi-duas produktion i flere af musikkens meningslag er meget anderledes, end vores udgave var. Særligt hvad angår musikkens akustiske og spændingsmæssige lag, idet jeg brugte melodiakkompagnement på klaver, som er klangligt helt anderledes end Michael Bundesens sangstemme ledsaget af guitar, elbas, trommer og keyboard. Denne iagttagelse kan forklares gennem

Nielsens teorier, idet vi i vores udgave ikke anvendte en måde at konstituere meningslagene på, som var genkendelig for Dorte, eller som ramte hendes fortrolighedsniveauer med sangen (afsnit 2.3 og 2.4). Hvordan Dorte ville have deltaget i sangen, første gang vi sang den, hvis vi havde brugt en musikfil fra iPhone med den originale version, det ved vi ikke; vi afprøvede det ikke. Men hvis vi havde accepteret Dortes første reaktion, hvor hun var tøvende og indadvendt i sin deltagelse, og brugt den iagttagelse isoleret som pejlemærke til det videre forløb, ja så var det vanskeligt at få øje på, at musikken kunne blive en forandrende og forbedrende indsats for hende. Ja nogen vil, med udgangspunkt i de første minutter af videoklipet, kunne hævde, at musikalsk samvær var uhensigtsmæssig for Dorte denne dag. Nu viste det sig så, at opvarmning og alvorlig leg med musikalske discipliner (stemmeøvelser) betød, at anden gang vi sang sangen, så deltog Dorte, mens hun udstrålede glæde og mestring, og det så ud til, at hun nød samværet med os. Socialpædagerne havde i de afsluttende refleksioner opmærksomhed på, at denne musikalsk disciplin kan anvendes til at forandre borgeres udtale og artikulation, kropsbevidsthed og afslappethed. Og dermed hvordan dette kan være med til at forbedre socialpædagogisk praksis.

Jeg vil nu udfolde musik som handling og musik som genstand i diskussionen om musikpædagogikkens formål (afsnit 2.2). I musikundervisningstraditioner, hvor musikpædagogikkens formål er, at deltagerne dygtiggør sig inden for musikalsk udfoldelse, kan der stilles krav til deltagerne om, at de i musikalsk samvær skal acceptere både den musik, der er valgt – musik som genstand – og flere almene præmisser og spilleregler for musikalsk samvær – musik som handling. Almene præmisser og spilleregler for at deltage i musikalsk samvær som handling er for eksempel, at reproduktioner kan udformes og lyde anderledes end originalproduktioner, at nogle deltagere i det musikalske samvær ikke nødvendigvis spiller eller synger rent hele tiden, at nogle passager skal øves alene, i mindre grupper eller i langsomt tempo (puls), inden de kan lykkes i fællesskab, at den musikalske leder tillader sig at udelade vers, reproducere sin egen version og at bestemme sig for både en anden stilart og et andet tempo end originalversionens. Den type af almene præmisser og spilleregler er imidlertid ikke altid hensigtsmæssige, når det drejer sig om musik og mennesker med erhvervet hjerneskade. Dette argumenterer jeg for på følgende måde. Som jeg ser det, kan musik som genstand og handling ikke indgå i en gen-erkendelsesproces, som sammenlagt forbedrer det samme for alle deltagerne, selv om vi befinder os i det samme rum, og vi spiller den samme musik. Her må den, der leder musikalsk samvær, nødvendigvis benytte sig af individuel kollaborativ musicering (afsnit 2.2). Dette argument kan forklares med Deweys forståelse af, at hverdagsmusik, nytteværdi af musik og hverdagsæstetik er kimen til at opdage sig selv (afsnit 2.6), i et forløb, hvor borgeren skal lære at arbejde med sig selv på baggrund af noget kendt. Jeg er dog opmærksom på, at Deweys perspektiver fra 1934 ikke var målrettet mennesker med erhvervet hjerneskade. I forhold til at måle forbedringer (instrumentel værdi) spiller skadens omfang, borgerens integritet og ønske om social integration og indsatsformål en betydelig rolle. Og dermed er min

forståelse af musikpædagogikkens formål i en socialpædagogisk indsats, at den til enhver tid vil være både relativ, immateriel og enkeltstående fra situation til situation, og ikke kan forandre det samme for alle de, der deltager.

7.3. ET GENSYN MED SOCIALPÆDAGOGISK PROFESSIONSKUNDSKAB

I det analytiske greb 2 ledte min systematiseringsproces til, at en stor mængde data endte i en kategori, jeg kaldte for 'når musikken ikke er inkluderet' (afsnit 6.2.4). Uanset om grunden var udfordringer med IT, manglende tid eller socialpædagogerne egen oplevelse af manglende musikalske færdigheder, så undrede det mig, at det var så stor en mængde. Derfor har jeg lagt mit afsluttende fokus på at undersøge dette forhold nærmere. Her har jeg taget udgangspunkt i pædagogiske traditioner, socialpædagogens professionskundskaber og socialpædagogens faglige handlingsforståelser, og mine fund er blandt andet formidlet i artikel 3.

For mig at se kan Deweys læringsfilosofi (afsnit 2.6) sammentænkes med nogle overordnede kulturelle elementer i den pædagogiske tradition (afsnit 1.6), som jeg perspektiverer på følgende måde:

- alle har ret til at indgå i æstetiske erkendelsesprocesser
- alle former for æstetiske produkter er ligestillede
- gen-dannelse af borgers færdigheder sker gennem aktiv deltagelse
- en overordnet tillid til, at socialpædagogen vil arbejde med indsatsformål og instrumentelle værdier for borgeren med udgangspunkt i musikkens iboende værdier for borgeren.

I artikel 3 ses det, at socialpædagogerne faglige handlingsforståelse, der blev båret frem i forbindelse med planlægning af aktionseksperimenterne, var, at der skal være tryghed i relationen mellem de personer, der spiller musik sammen. Umiddelbart støtter dette mine antagelser om, at instrumentel værdi bygger på anerkendelse af iboende værdi, som jeg har diskuteret i de to forrige afsnit. Og for mig ligger forklaringen på kombination af instrumentelle værdier, iboende værdier og tryghed da også i to parallelle spor. For det første er tryghed for borgerne i det musikalske samvær en forudsætning, hvis socialpædagogerne skal arbejde med instrumentelle værdier, som det musikalske samvær muligvis kan afføde. Og for det andet er det tryghed, der ligger som en forudsætning for, at borgerne kan få fortalt og vist, hvordan musik er genkendelig for dem og har iboende værdi for dem personligt. I det første spor er den sociale integration socialpædagogens overordnede fokus, i det andet spor er forholdet mellem hensynet til borgerens integritet og socialpædagogens situationsetiske dømmekraft, der skal beslutte, hvad og hvordan 'noget' skal ske. I begge spor kan det se ud, som om musikken har en betydning, der kan medføre en forandring og forbedring på flere af borgerens kompetencer. Den proces er hele tiden afhængig af socialpædagogens dømmekraft i nuet, hvor personlig integritet og social

integration nødvendigvis skal afstemmes (artikel 3). Det ser således ud til, at det er vanskeligt at afgøre, om det er iboende værdier, der lægger grundlaget for instrumentelle værdier, eller om det er instrumentelle værdier, der åbner et blik for iboende værdier. Det lyder selvsagt lidt upræcist, men umiddelbart ser det ud til, at en sådan afstemning har indflydelse på, om og hvordan socialpædagoger kan forandre praksis ved at inddrage musik og musikalsk samvær.

Opmærksomhed på afstemning af integritet (iboende værdi) og social integration (instrumentel værdi) blev også båret frem af socialpædagogerne på en anden måde (artikel 3). Deres erfaringer var, at støttearbejde med borgeren skal baseres på de indsatsformål, der er beskrevet i borgerens handleplan. Socialpædagogernes perspektiverende refleksioner var således, at der tilsyneladende er behov for, at indsatsformål for den enkelte borger beskrives efter et stykke tid, hvor der er opnået kendskab til borgeren, og der er tryghed i relationen mellem borger og socialpædagog. En handlingsforståelse er, at når relationen er bygget, kan det vurderes, om og hvordan musikalsk samvær kan forandre og forbedre borgerens livsvilkår, og musik som indsats er en vej at gå. Og hvis det er tilfældet: om forandringer, iagttaget på baggrund af musikalske samværsaktiviteter, kan opnå en opmærksomhed i visitationsprocessen i en sådan grad, at musik og musikalsk samvær kan indgå i borgerens indsatsformål og blive et (af flere) styringsredskab for den sociale indsats. Socialpædagogerne tilføjede dette med følgende refleksion, at hvis det ikke er muligt at vente med en beskrivelse af indsatsformål, til relation mellem borger og socialpædagog er bygget, foreslår de, at beskrivelse af indsatsformål kan finde sted i en mere dynamisk proces, end socialpædagogerne oplever det er nu.

En anden faglig handlingsforståelse, der blev båret af socialpædagogerne var, at de ikke anser det som realistisk for dem at lede musikalsk samvær, hvis det skal foregå med større grupper af borgere. Deres refleksioner var, at de brugte meget opmærksomhed på at støtte borgerens forskellige behov og udfordringer. Og at der også skal bruges meget opmærksomhed på at spille eller synge, idet de ikke har uddannelse heri. Ifølge socialpædagogernes refleksioner foreslås et samarbejde med en musikuddannet, eller at socialpædagoger tilbydes uddannelse i praksiskunnen inden for musik, som ligger ud over det almene niveau, som pædagoguddannelsen giver.

Og jeg er helt enig. For mig at se skal det tages alvorligt, at socialpædagogerne konkluderer, at der skal uddannelse i musikalsk praksiskunnen til, som kan højne og forbedre det musikfaglige niveau i forhold til den nuværende pædagoguddannelse. Hvis ikke dette imødekommes, kan en konsekvens være, at socialpædagogerne slet ikke går i gang med at afsøge musik som en mulighed i en socialpædagogisk indsats. Derudover er der vanskeligheder, der knytter sig til musik som både genstand og handling, og som forklarer socialpædagogens musiksyn, som er båret af habitus og normativitet (afsnit 2.5). En antagelse kan være, at når professionsidentitet består af lige dele personlighed og faglighed (afsnit 1.6), og musik på mange måder

konstitueres af akustiske, kropslige, spændingsmæssige og strukturelle meningslag, der kombineres med emotionelle og eksistentielle meningslag, som igen kobles til følelser og narrativer (afsnit 2.2 til 2.5), kan musik som genstand og/eller handling blive afvist gennem en form for smagsdom, allerede inden den er afsøgt. Eksempelvis hvis socialpædagogen ikke bryder sig om den musik – musik som genstand – som borgeren er tryk ved, eller hvis socialpædagogen er utryk og usikker i forhold til musikkens form og struktur – musikkens handling – som borgeren er tryk ved. Her ligger min bekymring for at afvise borgerens hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet – en bekymring, der på en anden måde beskriver Uddholms synspunkt om, at socialpædagogen risikerer at definere musikalske praksis ud fra egen normativitet om handlingen (afsnit 2.5). For mig at se kan konsekvensen blive, at musiks iboende værdi for den enkelte borger ikke bliver stimuleret og muligvis slet ikke foreslået som støtte til forbedring af indsatsen. En sådan afvisning behøver ikke udelukkende at være i forbindelse med en smagsdom over borgerens hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet, men kan måske også opstå i en musikfaglig diskussion om, hvorvidt bestemte former for musik og musikaktiviteter helt overordnet er bedre egnede end andre. Det vil være min antagelse, at i en kontekst, hvor der arbejdes med mennesker med erhvervet hjerneskade, er der ikke noget musik eller nogen former for musikaktiviteter, som på et overordnet plan er bedre egnede end andre. En forståelse, der i øvrigt matcher Deweys perspektiver og læringsfilosofi (afsnit 2.6) i kunst som erfaring.

En perspektivering på socialpædagogens professionskundskab, som jeg også finder væsentlig at få båret frem, er, at initiativet til musik ikke alene skal begrundes i borgerens iboende værdier. Ifølge Dewey sker ”udviklingen i en gensidig given og modtagen, hvor socialpædagogen³⁹ skal modtage⁴⁰, men ikke være bange for også at give. Det væsentlige er, at målsætningen vokser og tager form ved en fælles fornuftig indsats”. For mig at se matcher denne forståelse det overordnede formål i Lov om social service, hvor det beskrives, at den sociale indsats skal ”fremme den enkeltes mulighed for at udvikle sig og for at klare sig selv eller at lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten” (afsnit 2.1). Dette giver mig følgende rationale. Socialpædagogen må have viden om betydningen af musiks anvendes i forbindelse med indsats og forandringer af beskrevne instrumentelle værdier hos borgeren. Derfor skal socialpædagogen ikke være bange for at give, forstået på den måde, at socialpædagogen gerne må afsøge muligheder og komme med ideer. Eksempler på at forbedre praksis kan være at foreslå opvarmingsøvelser for ud for fællessang (det er i artikel 3 Dortes vej til deltagelse) eller at opfordre borgeren til at tage sit instrument med i en potentiel utryk situation (som var det, der beroligede Lars forud for en støttesamtale, ligeledes i artikel 3).

³⁹ Dewey beskriver læreren; det er min fortolkning at skrive socialpædagogen.

⁴⁰ Med modtage mener jeg holde øje med borgerens initiativer og ønsker.

I et perspektiverende blik på socialpædagogernes professionskundskab foreslår jeg således, at uddannede socialpædagoger får et kompetenceløft inden for musik. Jeg foreslår, at et kompetenceløft tilrettelægges på baggrund af den enkelte socialpædagogs konkrete arbejder og relationer til borgerne. Denne forståelse henter jeg blandt andet med udgangspunkt i Eikelands perspektiv om, at vide hvorfor før at lære hvorfor (afsnit 4.1.2). Hvis et kompetenceløft tilrettelægges med udgangspunkt i konkrete situationer, vil socialpædagogen blive konfronteret med den enkelte borgers iboende værdi. En iboende værdi, der således kan bruges i en forandrende praksis til at arbejde med de instrumentelle værdier, som jeg ser er det, der er formuleret gennem indsatsformål. Med andre ord får socialpædagogerne mulighed for på mikroniveau at finde den pædagogiske takt. Det helt centrale og grundlæggende i min forståelse her er, at borgernes individuelle behov, altså mikroniveauet, ikke kan beskrives ind i en færdig manual, hvor noget musik er bedre end andet musik, eller hvor en bestemt metode kan bidrage til forandring på et generelt plan. I et forløb omkring kompetenceløft foreslår jeg, at socialpædagogen indgår i tværprofessionelt samarbejde med en musikuddannet med viden om at arbejde med musikpædagogikkens formål i socialpædagogisk kontekst.

Musik som fag fremstår ikke eksplicit i pædagoguddannelsen, som det ser ud i dag. Musik som fag er gennem de sidste 12 år bid for bid trukket ud af bekendtgørelsen (afsnit 1.7). En sammenfatning af mine fund og perspektivering heraf er, at hvis der skal ske forandringer i forhold til at inddrage musikalsk samvær i specialiseringen Social- og specialpædagogik allerede på uddannelsesplan, så skal musik som fag genindføres. Mit perspektiv er derudover, at der i bekendtgørelsen bør beskrives, at musik skal kombineres med praksishandlinger i mindst en af de to lange praktikperioder. Et rationale er, at når musik kobles til en af de to lange praktikperioder, får de studerende mulighed for at kombinere musikalsk praksiskunnen med faglige begreber og viden, der afprøves i praksis, og således kan de gå ind i en læreproces med udvikling af individuelle metoder, der tilpasses forbedring af livsvilkår for specifikke borgere. Sagt på en anden måde: at socialpædagoger allerede på uddannelsesniveau bliver præsenteret for og konfronteret med faglige begreber, forståelser og handlinger, som måske strider mod deres egne private erfaringer – også når det drejer sig om musik.

7.4. PÅ GENBESØG I FORSKNINGSDESIGN OG VALG AF FORSKNINGSMETODE

Min forskningsproces indeholder fire overordnede faser, som har defineret afhandlingens opbygning: 1) Min 'møder' med virkeligheden (ontologisk udgangspunkt) redegjorde jeg for i kapitel 1. 2) I kapitel 2 redegjorde jeg for teorier (epistemologisk platform), som var mine forståelser af, hvordan musikpædagogikkens formål kan udmøntes i relation til mennesker med erhvervet hjerneskade. De to afsnit hjalp mig til at formulere formålet med min forskning, som jeg præsenterede i kapitel 3. 3) Kapitel 4 var gennemgang af og argumentation for valget af aktionsforskning,

som er den metode (metodologi), jeg fandt velegnet. 4) I kapitel 4, 'Empiri, 5, 'Analyse' og 6, 'Diskussion og perspektivering', har jeg på forskellig vis redegjort for, hvordan jeg har udforsket praksisfeltet, systematiseret og analyseret mine data, og hvordan de fund, jeg har, kan bringe ny viden til det akademiske felt og anvendes i en ny, belyst forståelse af musikpædagogikkens formål og i socialpædagogisk praksis (overførlighed og anvendelighed⁴¹). Jeg vil afslutte min afhandling med at genbesøge min forskningsproces, idet jeg vil forholde mig kritisk og diskuterende til mit valg af forskningsmetode og forskningsproces.

Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut er der bred almen enighed om, at forskning styrker pædagogisk praksis, og at der er behov for at have fokus på, at viden fra forskning når ud til praksis (EVA, 2019). Dette gælder også de sociale områder (Socialministeriet, 2019). Resultatet af min systematiske litteratursøgning af forskningsfeltet pegede på, at ingen har lavet undersøgelser, der ligner min. Dermed tillod jeg mig at hævde, at området er underbelyst, og at der er et videnshul.

At der er et videnshul, kan have flere årsager. En årsag kan være, at det videnskabelige og teoretiske i den kombination af musik og socialpædagogik, jeg har valgt, udspringer af professioner med forskellige interesser, fagligheder og forskningsmæssige traditioner, der ikke er umiddelbart beslægtede. Ved at kombinere de to videnskabelige og professionelle discipliner, musikpædagogik og socialpædagogik, på en ny måde har jeg i samarbejde med praksisfeltet bragt ny viden frem. En anden årsag til at der er et videnshul, kan være mere specifik, idet anvendelse af musik som led i en socialpædagogisk indsats med en borger med erhvervet hjerneskade kan været båret frem af enkeltpersoners praksiskunnen på mikroniveau, som det eksempelvis var tilfældet med Marianne og Jimmy. Marianne har musikalske kompetencer, der ligger ud over et almindeligt niveau, og Jimmy havde før skaden skete veludviklet musikalske færdigheder på guitar. Færdigheder, som han anvendte vanemæssigt og implicit i forbedring af egen motorik, ligesom guitarspillet havde iboende værdi – the me in music – for ham. Dermed kan det se ud, som om specifikke iagttagede forandringer ikke umiddelbart lader sig overføre til forbedring af praksis i andre sammenhænge. Den socialpædagogiske profession er jo netop kendetegnet ved, at indsatser er enkeltstående (afsnit 1.6), og at socialpædagogikken derfor fra gang til gang konstrueres i den relation, der er mellem borger og socialpædagog. Overførbare i forhold til at anvende musik konstrueres derfor, når erfaringer og vaner fra borgerens musik fra hverdagskultur sammen med socialpædagogens praktiske klogskab udmøntes i handlinger, og vurderes værdifulde for borgeren i nuet. Her vil socialpædagogen benytte sig af situationsetisk dømmekraft (afsnit 1.6) eller en helt særlig gren af pædagogisk takt, hvor den særlige gren af takt skal forstås som musik som led i en socialpædagogisk indsats. Hvis musik skal genindføres som fag på pædagoguddannelsen (hvilket er mit håb) bør der således en grundig undersøgelse til inden, og der skal beskrives kompetencemål for, hvorfor og hvordan musikfaget

⁴¹ Min fortolkning af McNiff: socio-political intent (2013b, s.27)

skal indgå i uddannelsen (se afsnit 7.3). Igen vil jeg argumentere ud fra Eikelands perspektiv, at vi må vide hvorfor, før vi kan lære hvorfor (afsnit 4.1.2).

Jeg var særligt interesseret i at undersøge, hvordan fagfaglig viden, relationer og kendskab til den enkelte borger kan forbedre og kvalificere valg af musik som genstand og musik som handling i den socialpædagogiske indsats. Min forskerposition var samtidig, at jeg havde 'noget på hjerte', inden jeg indgik i samarbejde med praksis – nemlig at undersøge, hvilken betydning musikalsk samvær kan have for det forandrende og forbedrende socialpædagogiske arbejde med borgeren. Og sidst men ikke mindst ønskede jeg at bidrage aktivt med min egen musikfaglighed i den eksperimenterende udforskning.

I mit genbesøg og tilbageblik på overvejelser om forskningsdesignet husker jeg, at jeg så flere udfordringer i det, jeg ville undersøge. For det første ville jeg gerne kombinere udforskning af musik for musikkens skyld med udgangspunkt i, at musik som genstand og musik som handling og interaktion i *sound-action awareness in music*, både kunne opfylde en individualitet og en oplevelse af samhørighed med andre. Jeg rettede derfor min opmærksomhed mod betydningen af musik fra hverdagskultur, idet jeg aktivt ville gøre brug af deltagernes habituelle og implicite musikalske vaner.

Da jeg ikke fandt litteratur eller lignende undersøgelser om min kombination af musik og socialpædagogik, var jeg Bambi på glatis og frit stillet (afsnit 2.8). Jeg undersøgte og sammenlignede derfor, hvilke forskningstraditioner der kunne være relevante for mig til at bringe den viden frem, som jeg fandt relevant. Interventioner med musik organiseret og designet som effektstudie med kontrolgrupper eller MR-scanninger var en mulig vej at gå. Her kunne jeg få et resultat, der kunne pege på en mulig effekt af musik som indsats. Hvis jeg designede et mixed-method-studie, kunne metoden også opfylde mine intentioner om at bringe min faglighed i spil. Jeg blev dog konfronteret med både praktiske og etiske overvejelser i forhold til at benytte mig af kontrolgrupper og/eller MR-scanninger. Hvis jeg skulle udføre et kontrolleret studie skulle der som forberedelse udformes en behandlingsmanual og en forskningsprotokol. Til det arbejde, ville der være brug for først og fremmest at få indsigt i praksis og beskrive det teoretiske fundament. Hvis jeg ville benytte mig af et studie med interventioner og efterfølgende effektmåling gennem MR-scanninger, var der to forhold, der vakte min bekymring. Dels et etisk dilemma i forhold til at hjernescanne sårbare mennesker uden nogen egentlig anden grund end en forskningsinteresse. Samtidig kan en MR-scanning kun fremstille data, når den person, der skal MR-scannes, forholder sig helt i ro. Jeg ønskede at undersøge effekten af det modsatte, nemlig musik som handling, samhandling og interaktion.

Kvalitative forskningsmetoder var derfor en relevant forskningstilgang, og jeg afsøgte forskellige kvalitative forskningstraditioner. Fokusgruppeinterviews, interviews og/eller casestudier på baggrund af allerede eksisterende viden og projekter med musikalsk samvær som indsats var en forskningsmetode, jeg kunne have benyttet mig

af. Her kunne jeg få mulighed for at udforske den praksisviden, der eksisterer på området, nærmere. Men med fokusgruppeinterviews og/eller casestudier ville jeg ikke få mulighed for aktivt at sætte min egen musikfaglige viden og praksiskunnen i spil.

For at kunne undersøge, om musik havde potentialer til at skabe meningsfulde aktiviteter med borgerne, var det nødvendigt, at jeg sammen med socialpædagogerne og borgerne havde mulighed for at eksperimentere med musik i praksis. Derfor blev mit studie i denne specifikke del inspireret af aktionsforskningens eksperimenterende og intervenserende tilgang til produktion af viden. At projektet ikke havde til formål at være et fuldskaleret aktionsforskningsprojekt, var betinget af, at genstanden for undersøgelsen ikke var en større organisatorisk forandring, men snarere små, reflekterende forbedringer af praksis i mødet mellem borger og socialpædagoger. I min forskning valgte jeg at lade socialpædagogerne og ikke borgerne indgå som medforskere. I et fremtidigt projekt kan jeg anbefale, at lade borgernes perspektiver indgå i større grad end det har været tilfældet her.

7.5. PÅ GENBESØG I FORSKNINGSPRAKSIS

At bearbejde data kan være komplekst. For hvordan kan en professionel forsker og medforskere være adskilt fra empirien, dels når den professionelle forsker gerne vil sige noget om 'det, man har på hjerte', og dels når borgerne er en del af medforskernes professionelle hverdag? Som forsker havde jeg noget på hjerte. Dette skulle matche den samarbejdsaftale, der blev indgået med kommunen, se bilag D, og den ph.d.-plan, der var grundlaget for min indskrivning på ph.d.-skolen. I forskningssamarbejdet blev jeg tilknyttet samarbejdskommunen som den professionelle forsker, der sammen med medforskerne skulle undersøge, om der kunne ske forandringer og forbedringer i den socialpædagogiske indsats, hvis musik blev implementeret (se afsnit 4.1.1). Samarbejdsaftalen var dog ikke formuleret som en decideret rekvireret forskningsproces, og metodisk havde jeg frie hænder. På møder frem mod igangsættelse af det praktiske forløb blev det italesat af medforskerne, at de gerne så et kompetenceløft i forhold til at tilegne sig praksiskunnen inden for musik, et punkt, jeg også havde beskrevet indirekte i min ph.d.-plan. Det var mit ansvar at facilitere processen i samarbejde med medforskerne, og det var mit ansvar at validere viden fra vores fælles forskningsproces (se bilag D). Det ansvar indebar, at jeg skulle foreslå forskningsdesignet, sikre at udvælgelse af empiri til belysning foregik reflektivt i samarbejde med medforskerne, forholde mig aktivt og reflektivt til medforskernes teoretiske fundament og faglige viden, tage den endelige beslutning om det teoretiske fundament til belysning af empirien og dermed tegne en retning for, hvilken akademisk viden forskningen formodedes at kunne udlede. I resten af teksten beskriver jeg nu medforskerne som socialpædagogerne.

I den konkrete samarbejdsaftale, som ses i bilag E, var der tilsagn fra kommunen om økonomisk støtte til socialpædagogernes brug af ekstra tid. I forskningsdesignet havde vi beskrevet musikalsk samvær som en integreret del af den ordinære støtte, der skulle

faciliteres af socialpædagogerne med musikalsk støtte fra mig. Når jeg ser tilbage på vores fælles forskningsproces, ser det umiddelbart ud til, at der var en manglende forventningsafstemning med hensyn til den reelle økonomiske støtte og den tid, jeg efterfølgende vurderer havde været nødvendig for at kunne imødekomme et reelt kompetenceløft inden for musikalsk praksiskunnen til socialpædagogerne. Mangel på tid, til at socialpædagogerne havde mulighed for udvikle musikalsk praksiskunnen, bliver blandt andet synlig i systematiseringsprocessen gennem spor 1 til 4, som jeg præsenterede i afsnit 6.2. Her resulterede processen i, at jeg måtte placere en forholdsvis stor mængde data i kategori 5, som jeg kaldte: 'når musikken ikke er inkluderet' (afsnit 6.2.4). Et andet forskerperspektiv (og habitusvaliditet), andre ontologiske spørgsmål samt en anden metodologi og analysestrategi ville med stor sandsynlighed kunne have medført andre kategorier end mine, have vurderet længderne af episoderne anderledes og måske en anden forståelse af, 'når musikken ikke er inkluderet'. Jeg har bestræbt mig på at være transparent i hele analyseprocessen, og jeg er helt åben over for, at en anden analysestrategi kan diskutere resultatet af min systematiseringsproces. Og jeg antager, at endnu en genlæsning af empirien vil give anledning til nye måder at forstå mine data på.

Med et genbesøg i min forskningspraksis vurderer jeg, at den uklare forventningsafstemning fik betydning for aktionseksperimenternes afvikling og dermed også på, hvilken viden vi fik båret frem. Jeg vil nu diskutere min forståelse med udgangspunkt i min praksiskunnen inden for musik og med udgangspunkt i, hvordan denne praksiskunnen har bidraget i det praktiske samarbejde. Hvis socialpædagogerne skal have kompetenceløft inden for musik, kræver det, at der både er tid til at læse ny fagfagligt stof (teori) og tid til at tilegne sig praksiskunnen (øve musiktekniske færdigheder). I samarbejdsperioden var det ikke muligt for socialpædagogerne at øve sig på musikalske færdigheder, hverken i forhold til den tid (økonomi), der var tilknyttet projektet, eller i forhold til, at der kom andre arbejdsrelaterede udfordringer til undervejs⁴². Den manglende mulighed for at tilegne sig praksiskunnen i musik var således også én af flere årsager til, at aktionseksperimenternes musikalske ledelse blev aftalt til at være mit ansvar.

Borgerne var gennem hele forløbet imødekommende over for mig og projektets idé, og i mine indledende besøg tilkendegav de, at musik havde en positiv betydning for dem, og at de gerne ville bidrage med deres deltagelse og viden. Da jeg påtog mig det musikalske ansvar for sammenspil, fik jeg således mulighed for at skabe en (musikalsk) relation til borgerne. Som jeg ser det, fik borgerne og jeg dermed en anden relation gennem musikken, end hvis jeg havde lavet mine analyser af hændelser på baggrund af at være observatør⁴³ eller deltagende observatør. Jeg vurderer, at jeg gennem mit musikalske lederskab af sammenspil blev inviteret ind i borgernes liv og

⁴² Sygemeldinger, som betød ekstra arbejde, omstruktureringer, besparelseskrav med videre.

⁴³ At være observatør kunne have udmøntet sig i, at jeg observerede videooptagelser. Selv om videooptagelser fanger mange elementer, så fanges kun den vinkel, hvorfra optageren står. Denne opmærksomhed og diskussion er dog ikke relevant her.

fik indblik i, hvad de oplevede som værdifuldt i musikalsk sammenspil, på en anden måde, end hvis jeg havde undersøgt borgernes udbytte gennem eksempelvis fokusgruppeinterviews. Resultatet af den type af relation var desuden, at jeg personligt tilegnede mig praksisviden om, hvilke udfordringen et menneske med erhvervet hjerneskade kan have, og at jeg i praksis kunne eksperimentere med, hvordan jeg gennem mit musikalske lederskab kunne skubbe aktivt til borgernes musikalske erfaringer.

Hvis jeg forholder mig til dette i et musikpædagogisk perspektiv, så var borgernes og min relation, at vi sammen fik sammenspil til at fungere. Således kunne jeg situationsbedømme, når der var passager, der ikke hang sammen i musikalsk helhed, eksempelvis hvis ikke alle i gruppen fulgte takten i musikken, eller der blev spillet akkorder, der ikke passede til strukturen. Her benyttede jeg mig af min faglige viden og praksisviden til at tilskynde borgerne til at øve dele af musikken sammen med mig og efterfølgende sætte delene ind i helheden. Med min musikfaglige viden og praksisviden tilskyndede jeg til, så vidt det var muligt, at musikkens meningslag konstituerede sig, så musikken blev nogenlunde genkendelig for borgerne. Jeg vurderer, at jeg benyttede mig af mine personlige og faglige kompetencer i *sound-action awareness in music*, når jeg gav musikalsk støtte, holdt sammen på musikkens puls og samlede produkt og gav plads til deltagerens individuelle musikalske færdigheder og interesser samt særlige måder at deltage på.

I socialpædagogernes og min fælles refleksion over handlingsforståelser var en af overvejelserne, at den form for ledelse af musikalsk samvær, som er sammenspil i større grupper, kræver et niveau af musikalsk praksisviden, som ikke umiddelbart er en del af socialpædagogernes professionskundskab, sådan som uddannelsen har været sammensat og er sammensat på nuværende tidspunkt. Hvis mit forskningsdesign var blevet gennemført, som det var beskrevet i ph.d.-planen, og det eksperimenterende var endt med et kompetenceløft til socialpædagogerne, hvor de havde haft tid til at øve og dygtiggøre sig i musikalsk praksisviden, ville den handlingsforståelse muligvis ikke være blevet båret frem. Og en antagelse kan være, at forskningsprojektet dermed havde fået tegnet et andet billede af den faktiske virkelighed. En virkelighed, som ikke er virkelig?

Socialpædagogernes og mine iagttagelser og fælles handlingsforståelser udledte, at borgerne ville føle sig trygge, hvis der var sikker musikfaglig ledelse af sammenspil. Jeg vil nu trække nogle perspektiver frem på, hvilke ulemper der har været i min forskningsproces, når min forskerposition blev kombineret med at være ansvarlig for musikalsk ledelse. Når jeg havde mit fokus på at få musikken til at fungere, fik jeg muligvis ikke iagttaget alt det, der ellers skete i sammenspil og rundt om sammenspil. Et eksempel: Hvis jeg havde min opmærksomhed på at støtte én borger i at orientere sig i noder og akkordskift på en guitar, kunne en anden borger blive forvirret i forhold til, hvor langt vi var kommet i teksten, om vi skulle synge forfra eller fra omkvædet eller noget andet. Måske begyndte nogle af de andre deltagere at bladere rundt i

sangmappen for at undersøge, hvilken sang de ønskede efterfølgende. Eller andre borgere kunne komme til at kede sig eller miste fokusering og koncentration. For mig at se blev det kollaborative aktionsforskningssamarbejde derfor en vigtig brik til at bevare det fulde overblik over, hvad der rent faktisk foregik, når vi var samlet til sammenspil. Samarbejdet bidrog ligeledes til, at vi fik mulighed for at være kritisk reflektive, fordi vi var flere forskere til stede på samme tid. Dermed kunne vi reflektere med forskellige fagligt funderede forståelser over de samme hændelser. Forståelser, vi således iagttog med forskellige teoretiske perspektiver, der efterfølgende gav anledning til at pege på, hvilke forbedringer og forandringer vi havde iagttaget, og hvilken viden vi kunne udlede heraf. Her har metoden 'video som dataopbevaring af det faktisk skete' (afsnit 4.3.4) spillet en rolle, idet vi havde gode muligheder for på video at gense, hvis der var eksplicite hændelser, der gjorde os nysgerrige og gav anledning til mere udforskning.

Jeg vurderer, at den kollaborative forskningsproces har givet både socialpædagerne og mig indsigt i hinandens professioner, og ofte oplevede vi da også, at vi iagttog hændelser på forskellig vis. Min musikalske relation til borgerne og viden om, hvornår noget musik er svært, og hvilken teknik der skal til for at håndtere de svære passager betød, at socialpædagerne og jeg havde forskellige vurderinger og iagttagelser af, om konkrete sammenspilsaktiviteter lykkedes eller ikke lykkedes, og dermed hvilken forandring eller forbedring aktiviteterne affødte. Når vi genfortalte og reflekterede over hændelser, fremkom der derfor enten et ønske om at fortsætte med samme aktionseksperiment eller et ønske om at sætte et nyt aktionseksperiment i gang (afsnit 6.5.1, figur 13). På vores fælles refleksionsmøder blev jeg således udfordret i forhold til, at mine medforskere havde anderledes forslag til at fortsætte samarbejdet og aktionseksperimenterne, end jeg havde. Det betød, at vi benyttede os af den form for validitetsforståelse, der beskrives som habitusvaliditet, som jeg præsenterede flere gange i 'Metodologi og metode'.

Min habitusvaliditet, som er funderet i musik, fremstår ganske tydeligt i afhandlingen, når jeg i de to første artikler har et overvejende musikteoretisk funderet blik i analyse, diskussion og konklusion. Og en overvejelse på den analytiske tilgang kan være, at mine narrative historier bliver til på baggrund af mit musiksyn. Hvis samme forskningsformål blev udforsket fra en anden forskerposition, et andet teoretisk fundament og musiksyn end mit, så ville empiriske eksempler og analysestrategier efter al sandsynlighed have fremstået anderledes. Rationalet af radikal selvrefleksion på baggrund af to fagligt funderede habitusvaliditeter er derfor, at denne afhandlings konklusioner og udledning af ny viden efter al sandsynlighed ville have været anderledes, hvis det ikke var to forskellige faglige metodologier, der havde indgået i en eksperimenterende forskningstilgang.

KAPITEL 8. KONKLUSION

I afhandlingen har jeg arbejdet med følgende overordnede formål med forskningen: *Hvilken betydning har musikalsk samvær i den socialpædagogiske indsats med borgere med erhvervet hjerneskade? Og hvilken betydning har musik fra hverdagskulturen i den sammenhæng?*

Gennem ontologiske og epistemologiske forståelser, metodologi og aktionseksperimenter, analyse og diskussion har jeg operationaliseret forskningens formål gennem tre forskningsspørgsmål, formidlet i tre artikler.

Med et perspektiv på borgers udbytte tyder det på, at mennesker med erhvervet hjerneskade konstituerer musikkens meningslag ud fra vaner og oplevelser fra og om musik, der er stammer fra egen hverdagskultur fra før skade skete. Musik fra hverdagskultur har jeg i afhandlingen kaldt for hverdagsmusik og hverdagsmusikalitet. I musikalsk samvær i net sker der en genkendelse og gen-erkendelse. Når borger gen-erkender musikkens forløb og struktur kan musikalsk samvær være med til at forandre og forbedre flere af borgers kognitive funktioner. Musik, der stammer fra borgers hverdagskultur kan dermed bidrage til at forbedre den socialpædagogiske indsats.

Musikalsk samvær kan anvendes både med udgangspunkt i borgers iboende værdi og som instrumentel værdi. De to værdier er et kontinuum, der komplementere hinanden i den socialpædagogiske indsats, uden at det på forhånd kan afgøres om det ene kommer før det andet. Her situationsbedømmer socialpædagogen hvad, hvordan og hvornår sammen med hver enkelt borger i hver enkelt situation. Det kaldte jeg for pædagogisk takt. Musikalsk samvær som pædagogiske takt, er det, socialpædagog og borgere er sammen om, og som giver socialpædagogen en anden viden og indsigt i borgers potentialer, identitet og ønsker, end de ellers ville have fået.

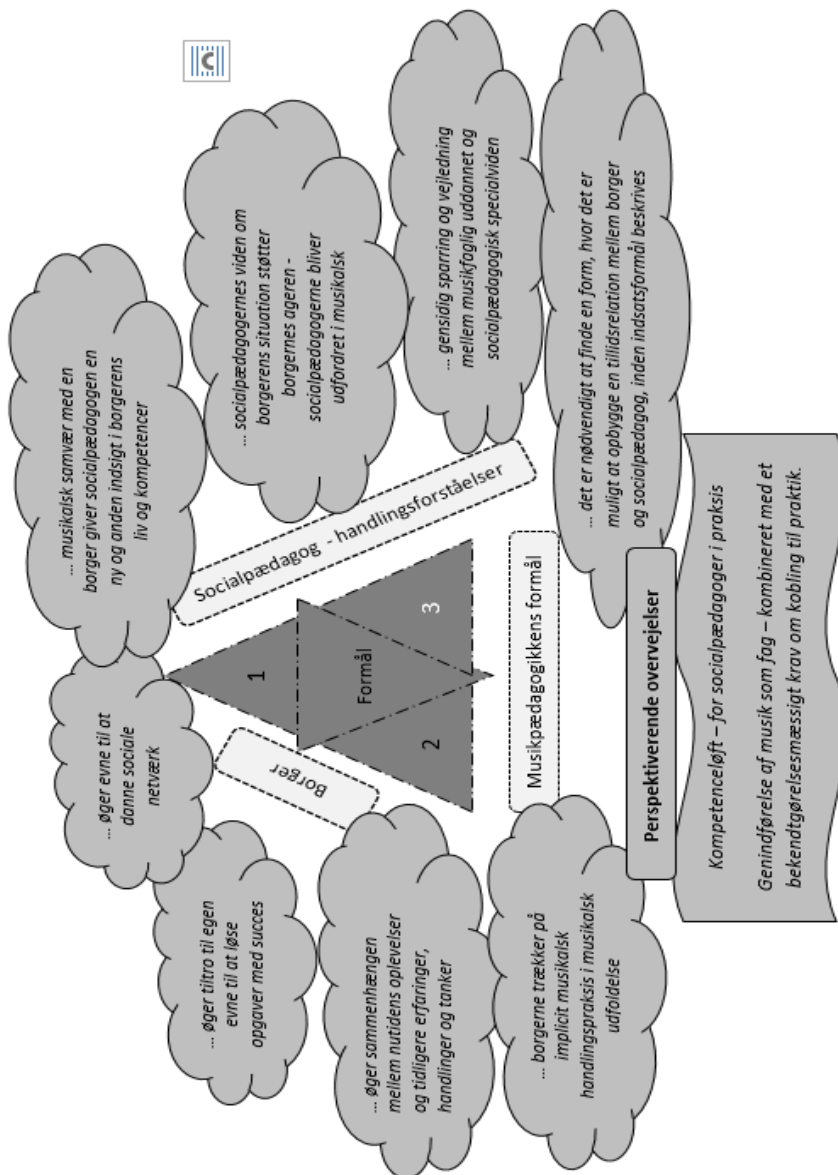
Med et perspektiv på socialpædagogens anvendelse af musik og musikalsk peger både socialpædagogerne og jeg på, at der er brug for et kompetenceløft inden for musikalsk praksiskunnen, hvis musik for alvor skal implementeres i socialpædagogisk professionskundskab. I forhold til kompetenceløft til socialpædagoger, der arbejder i praksisfeltet, peger jeg på, at det skal ske gennem et forløb, hvor den faktiske virkelighed danner grundlag for et konkret kompetenceløft til den enkelte socialpædagog. I forhold til kompetenceløft til fremtidens socialpædagoger og dermed i et uddannelsesperspektiv, peger jeg på, at kompetenceløft skal ske ved at genindføre musik som fag på pædagoguddannelsen. Her skal bekendtgørelsen beskrive og fastlægge musikfaglige kompetencemål samtidige med at jeg ser det som afgørende, at musik kobles til en af de to lange praktikperioder.

8.1. AFRUNDING

Jeg afrunder afhandlingen med overblik over fund og perspektivering, der kan ses i figur 14 næste side. Figuren er en udvidelse af figur 4, forskningens felt, som jeg præsenterede i kapitel 3.

Et perspektiv på de faktiske omstændigheder vedrørende afhandlings resultat kan være, at udledning af viden er fremkommet på baggrund af en lille mængde data og udvalgte episoder. Og det er helt indlysende, at den viden, vi har frembragt, ikke er evidensbaseret, hvis man vurderer det i forhold til statistik, effektmåling eller kontrolgruppe. En sådan forskning ville kræve mange flere deltagere og målbare variabler. Det er heller ikke den form for viden, jeg har haft intentioner om at bære frem. I stedet har jeg fået belyst, hvordan aktionseksperimenterne med musikalsk samvær har udledt viden om forandringer og forbedringer hos borgere på mikroniveau, og hvordan den viden kan forandre og forbedre socialpædagogisk indsats. Derudover har den fælles udledning af viden peget på, at der skal et kompetenceløft til inden for musik, inden musik anvendes af alle socialpædagoger i den socialpædagogiske profession på et generelt plan. Det interessante er, at det for tiden – efteråret 2019 – diskuteres og foreslås, at de æstetiske fag på pædagoguddannelsen skal styrkes, ifølge et udkast om fremtidens pædagoger og fremtidens pædagoguddannelse (Danske professionshøjskoler, 2019). Således er det mit håb, at den viden, jeg har fundet i min forskning, kan bidrage til en nærmere undersøgelse af, hvordan en sådan styrkelse og opmærksomhed på musik som æstetisk fag bliver styrket i uddannelsesforløbet. Hvis mine resultater ikke skal gå ubemærket hen, må dette undersøges grundigt med et nyt forskningsspørgsmål som styreledskab på baggrund af mine konklusioner.

Jeg håber derfor, at mine fund og bidrag vil blive modtaget med interesse, og at de kan anvendes inden for alle kerneområder i det socialpædagogiske felt, eksempelvis psykiatriske patienter, stressramte, flygtninge med videre.



Figur 14. Overblik over forskningens fund og perspektivering.

LITTERATURLISTE

- Addressi, A. R., & Carugati, F. (2010). Social representations of the “musical child”: An empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. *Music Education Research*, 12(3), 311–330. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.505645>
- Andersen, P. F. (1999). Pragmatisk æstetik - fra æstetisk vurdering til æstetisk praksis. *Nordisk æstetisk tidskrift*, (18), 5–37.
- Baird, A., & Samson, S. (2014). Music evoked autobiographical memory after severe acquired brain injury: Preliminary findings from a case series. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(1), 125–143. <https://doi.org/10.1080/09602011.2013.858642>
- Bech-Danielsen, A. (2015). Flere danskere synger i kor. Hentet 28. november 2018, fra <https://politiken.dk/kultur/musik/art5596623/Flere-danskere-synger-i-chor>
- Beck, B. D. (2014). Musikterapi med flygtninge. I L. O. Bonde (Red.), *Musikterapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 358–367).
- Befring, E., & Næss, K.-A. B. (2019). Indledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpædagogikk* (6. udg., s. 24–32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BEK nr 1122 af 27/09/2010. Bekendtgørelse 1122 om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog af 27/09/2010 - Historisk (2010).
- BEK nr 354 af 07/04/2017. Bekendtgørelse 354 om uddannelse til professionsbachelor som pædagog af 07/04/2017 (2017).
- BEK nr 457 af 15/06/1992. Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger BEK nr 457 af 15/06/1992 Historisk (1992).
- BEK nr 614 af 23/09/1987. Bekendtgørelse 614 om uddannelse af socialpædagoger af 23/09/1987 - Historisk (1987).
- BEK nr 673 af 14/05/2013. Bekendtgørelse om musikskoler BEK nr 673 af 14/05/2013 Gældende (2013).
- Bjørkvold, J.-R. (1992). Nærmere om begreberne leg og musik - i spændingsfeltet mellem skriftkultur og den mundtlige kultur. I *Det musiske menneske Barnet og sangen, leg og læring gennem livets faser* (s. 61–72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bonde, L.O., Holck, U., & Jacobsen, S. L. (2014). At uddanne sig til musikterapeut. I L. O. Bonde (Red.), *Musikterapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 469–471). Klim.
- Bonde, L.O. (2009). Musik og mennesker en teoretisk model. I *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi*. (s. 15–17). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Boysen, M.S.W. (2010). Musikfaget på pædagoguddannelsen. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse* (s. 85–102). Musikpædagogiske studier, DPU, bind 2.
- Brincker, J., Bruland, I., & Kirkegaard, A. (1993). *Musiklære og musikalsk analyse. Bind 1-4* (2. udg.). Kbh.: Engstrøm & Sødring Musikforlag A/S.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Introduktion. I Brinkmann & Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 17–28). Kbh.: Hans Reitzel.
- Cedomus AAU. (2019). Musikterapi & neuro-kognitive forstyrrelser. Hentet 20. november 2019, fra https://www.musikterapi.aau.dk/cedomus/neuro-kognitive_forstyrrelser/

- Czarniawska, B. (2010). Narratologier og feltstudier. I Brinkmann & Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 239–262). Kbh.: Hans Reitzel.
- Damusa. (2018). Statistik om musikskolerne i søgelyset - Hentet 28. november 2018, fra <http://damusa.dk/statistik-for-musikskolerne-i-soegelyset/>
- Danske professionshøjskoler. (2019). *Fremtidens pædagoger fremtidens pædagoguddannelse*. Danske Professionshøjskoler. Manuskript under udarbejdelse.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Det Jyske Musikkonservatorium. (2019). Diplomuddannelse i rytmisk Musik og Bevægelse (D-RMB). Hentet 25. september 2019, fra <https://musikkons.dk/uddannelser/efter-videreuddannelser/diplom-master-uddannelser/diplomuddannelse-i-rytmisk-musik-og-bevaegelse-d-rmb/>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1996). *Erfaring og opdragelse. Christian Ejlers' pædagogiske serie* (4. opl). Kbh.: Christian Ejlers.
- DGI. (2019). Dans og Musik. Hentet 12. september 2019, fra <https://www.dgi.dk/dans-og-musik/dans-og-musik/om-dans-og-musik-i-dgi/linedance-i-dgi/linedance-for-de-nye>
- dkdm.dk. (2019). Studieordning for bacheloruddannelsen som almen musiklærer. Hentet 24. september 2019, fra <https://www.dkdm.dk/~media/Files/Studier/Studieordninger/Bachelorordninger/DK-ordninger/BA-studieordning AM bd 1.ashx>
- Dorf, H. (1999). John Dewey og det moderne demokrati. I H. Reinsholm & H. S. Pedersen (Red.), *Pædagogiske grundfortællinger* (2. udg., s. 246–258). Århus: Kvan.
- DPU. (2019). Musikpædagogik. Hentet 12. september 2019, fra <https://edu.au.dk/forskning/forskningsenheder/musikpaedagogik/>
- Duus, G. (2012a). Aktionsekperimentet. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning: en grundbog* (s. 171–182). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Duus, G. (2012b). Validitet. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning: en grundbog* (s. 113–128). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning: en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2017). Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni? I *Festskrift til Even Ruud* (s. 253–264). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Eikeland, O. (2007). Why should mainstream social researchers be interested in action research? *International journal of Action Research*, 3(1+2), 38–64.
- Eikeland, O. (2009). Habitus-validity in organisational theory and research - social research and work life transformed. *Turning to practice with action research*, 33–66.
- Eikeland, O. (2012). Action Research - different Conceptualisations, Similar og Different Approaches? *International Journal of Action Research*, 8(1), 9–44.
- Eurogym. (2019). Rytmisk gymnastik. Hentet 12. september 2019, fra <http://eurogym2010.com/rytmisk-gymnastik/>
- EVA. (2019). Mere viden, ja tak. Hentet 19. oktober 2019, fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/viden-ja-tak>

- Fink, H. (2018). Praksis, praktisk filosofi, praksisfilosofi og pragmatisme - bidrag til begrebsafklaring. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, 64, 15–26. <https://doi.org/10.7146/sl.v0i64.104103>
- FN. (2018). Handicapkonventionen. Hentet 28. november 2018, fra <https://dch.dk/handicapkonventionen>
- Folkedans Danmark. (2018). Folkedans er. Hentet 28. november 2018, fra <http://www.folkedans-danmark.dk/>
- Godøy, R. I. (2012). Sound-action awareness in music. I D. Clarke & E. Clarke (Red.), *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives* (s. 1–16). Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199553792.003.0069>
- Goldberg, E. (2002). *Hjernens dirigent: frontallapperne og den civiliserede bevidsthed*. København: Psykologisk forlag.
- Hald, S. V. (2012). *Music therapy, acquired brain injury and interpersonal communication competencies: Randomized cross-over study on music therapy in neurological rehabilitation*. Aalborg University.
- Hald, S.V. (2014). Forskning i musikerapi - voksne med erhvervet hjerneskade. *Dansk Musikerapi*, 11(1), 3–12.
- Hald, S. V. (2016). Auditorisk ryttestøttet gangtræning efter erhvervet hjerneskade. *Fysioterapeuten*, 11, 32–35.
- Hald, S. V., & Ridder, H. M. (2014). Musikerapi med voksne med erhvervet hjerneskade. I L. O. Bonde (Red.), *Musikerapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikerapi i Danmark* (s. 303–313). Århus: Klim.
- Hjerneskadeforeningen. (2019). Hjerneskadeforeningen: liv der reddes - skal også leves. Hentet 28. november 2019, fra <https://hjerneskadet.dk/om-hjerneskader/>
- Holck, U. (2014a). Musikerapi med børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. I L. O. Bonde (Red.), *Musikerapi: teori, Uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikerapi i Danmark* (s. 274–283). Århus: Klim.
- Holck, U. (2014b). Musikerapi med unge og voksne med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. I L. O. Bonde (Red.), *Musikerapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikerapi i Danmark* (s. 284–293). Århus: Klim.
- Holgersen, S.-E. (2011). Færdighedsdimensionen: færdighed og kropsligt betinget læring i sammenlignende fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på musik-æstetiske fag. *Cursiv*, 7, 119–136.
- Jacobsen, S. L. (2014a). Musikerapi i familiebehandling. I L. O. Bonde (Red.), *Musikerapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikerapi i Danmark* (s. 368–373). Århus: Klim.
- Jacobsen, S. L. (2014b). Musikerapi med udsatte børn og unge. I L. O. Bonde (Red.), *Musikerapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikerapi i Danmark* (s. 386–390). Århus: Klim.
- Jensen, J. B. (2017). Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 103–134). Kbh.: Hans Reitzel.
- Jungblut, M. (2009). SIPARI®: A Music Therapy Intervention for Patients Suffering With Chronic, Nonfluent Aphasia. *Music & Medicine* (Bd. 1(2), 102–105). Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1943862109345130>
- Kildedal, K., & Laursen, E. (2012). Professionsudvikling - udvikling af professionelle praksis gennem aktionsforskning. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning: en grundbog* (s. 81–94). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Kirkebæk, B. (2014). Specialpædagogik. I L. B. Brøndsted, C. Jørgensen, M. Mottelson & L. J. Muschinsky (Red.), *Ny Pædagogisk Opslagsbog* (s. 416–421).
- Kjærgaard, H. (2015). *Social- og specialpædagogik* (2. udg.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- KomogDans. (2019). Kom og Dans. Hentet 12. september 2019, fra <https://komogdansdanmark.dk/lokalforeninger/>
- Krøier, J. K., Anderson-Ingstrup, J., & Bonde, L. O. (2019). De første skridt – Indledende undersøgelse af forskelle og ligheder mellem musikterapi og musikpædagogik i demensomsorgen. *Tidsskriftet Dansk Musikterapi*, 16(1), 3–13.
- Kvale, S. (1994). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.
- LBK nr 798 af 07/08/2019. Lov om social Service - Bekendtgørelse om lov om social service LBK nr 798 af 07/08/2019 (2019).
- Lihme, B. (2012). Det fælles tredje: en personlig faghistorie om socialpædagogikkens identitet i en trængselstid. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 15(2), 5–10.
- Løvlie, L. (2000). Erfaring som handling. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Opdragelse til det moderne: E. Durkheim, G.H. Mead, J. Dewey, P. Bourdieu* (s. 165–200). Århus: Klim.
- Lundgreen, U. P. (2000). Pædagogik og psykologi. Om John Deweys filosofi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Opdragelse til det moderne: E. Durkheim, G.H. Mead, J. Dewey, P. Bourdieu* (s. 133–164). Århus: Klim.
- Lyhr, E. (2009). På sporet af pædagogens professionsidentitet. I N. Mors & S. I. Mørch (Red.), *Pædagog i en mangfoldig verden: profession, udvikling og forskning* (s. 15–26). Århus: Academica.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik: integration og inklusion i det moderne samfund. Socialpædagogisk bibliotek*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Magee, W. L., & Baker, M. (2009). The use of music therapy in neuro-rehabilitation of people with acquired brain injury. *British Journal of Neuroscience Nursing*, 5(4), 150–156. <https://doi.org/10.12968/bjnn.2009.5.4.41678>
- Magee, W. L., Clark, I., Tamplin, J., & Bradt, J. (2017). Music interventions for acquired brain injury. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006787.pub3>
- Manen, M. van. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtensksomhet*. Nordås: Caspar.
- McNiff, J. (2013). *Action Research; Principles and practice* (3. udg.). London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2. udg.). London: SAGE.
- Minken, A. (2002). *Alvorlig moro: idé og virksomhet ved motorsportstiltaket*. Oslo: Oslo Kommune.
- Mithen, S. (2006). The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body. *Cambridge Archaeological Journal* (Bd. 16:1, 97-112). <https://pdfs.semanticscholar.org/504c/db061532a6943baf61ab91b51c09e39049b3.pdf>
- Møller, M. L. (2014). *Voksne med erhvervet hjerneskade - Sociale indsatser, der virker*. Socialstyrelsen. https://www.hjernesagen.dk/media/180484/abv-notat_hjerneskade_socialstyrelsen_web.pdf
- Mottelson, M. (2017). Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profesison eller videnskab. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3. udg., s. 41–62). Kbh.: Hans Reitzel.

- MT-PhD AAU. (2019). Doctoral Program in Music Therapy. Hentet 20. november 2019, fra <https://www.mt-phd.aau.dk/>
- MT AAU. (2019). Musikterapeutuddannelsen. Hentet 11. september 2019, fra <https://www.musikterapi.aau.dk/musikterapiuddannelsen/>
- Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningens historie - på vej til et reflektivt akademisk selskab. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning: en grundbog* (s. 19–36). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. rev.). Kbh.: Akademisk.
- Nielsen, F. V. (2015). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber i genstandsfeltet. I *Musikpædagogiske studier*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik.
- NNMPF. (2019). Nordic Network for Research in Music Education. Hentet 11. september 2019, fra <http://nnmpf.org/en/welcome-to-nnmpf/>
- Patel, A. D. (2008). Music and the brain: Three links to language. I S. Hallam (Red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 208–216). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0019>
- Pedersen, I. N., Hannibal, N., & Hestbæk, T. (2014). Musikterapi i socialpsykiatrien. I L. O. Bonde (Red.), *Musikterapi: teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 269–272). Århus: Klim.
- Prisma. (2018). PRISMA Flow Diagram. Hentet 16. november 2018, fra [http://prisma-statement.org/documents/PRISMA 2009 flow diagram.pdf](http://prisma-statement.org/documents/PRISMA%202009%20flow%20diagram.pdf)
- RegionMidt. (2019). Bo-, Rehabiliterings- og Aktivitetscentret Tagdækkervej. Hentet 14. august 2019, fra <https://www.soh.rm.dk/afdelinger/tagdakkervej/>
- Ridder, H. M., & Bonde, L. O. (2014). Musikterapeutisk forskning: Et overblik. I L. O. Bonde (Red.), *Musikterapi: teori, Uddannelse, Praksis, Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 407–425). Århus: Klim.
- Rothuizen, J. J. (2004). På sporet af praktisk professionskundskab. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 14, 64–70.
- Rothuizen, J. J. (2009). På fremmed grund. I N. Mors & S. I. Mørch (Red.), *Pædagog i en mangfoldig verden: profession, udvikling og forskning* (s. 27–42). Århus: Academica.
- Ruud, E. (1990). Kommunikasjon og samhandling. I *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien* (s. 304–323). Oslo: Solum Forlag.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: improvisation, communication, and culture*. Gilsum, N.H: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen? I L. O. Bonde & K. Stensæth *Musikk, helse og identitet*, 13–24. Oslo: MNH-publikasjoner.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2003). Anvendelse af video i pædagogisk forskning. I H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Video i pædagogisk forskning: krop og udtryk i bevægelse* (s. 15–37). København: Forlaget Hovedland.
- Sandbjerg, S., & Kargo, T. (2012). Det Fælles Tredje - i socialpædagogisk døgninstitutionspraksis. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 2, 11–22.

- Schlaug, G. (2009). Music, musicians, and brain plasticity. I *The Oxford handbook of music psychology* (s. 197–207). Oxford: Oxford University Press.
- Schneck, D. J., & Berger, D. S. (2006). *The music effect : music physiology and clinical applications*. London: Jessica Kingsley.
- Schneider, S., Schönle, P. W., Altenmüller, E., & Münte, T. F. (2007). Using musical instruments to improve motor skill recovery following a stroke. *Journal of Neurology*, 254(10), 1339–1346. <https://doi.org/10.1007/s00415-006-0523-2>
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine Akademisk.
- Socialministeriet. (2019). Handicap. Hentet 19. oktober 2019, fra <https://sim.dk/>
- Socialpædagogerne. (2019). Socialpædagogerne. Hentet 12. september 2019, fra <https://sl.dk/>
- Søndergaard, D. M. (2018). Analytiske læsestrategier: analoge og digitale tilblivelsesprocesser som eksempel. Hentet 15. august 2019, fra [http://pure.au.dk/portal/en/persons/dorte-marie-soendergaard\(c938db5d-8b6d-4c0c-98e0-c4a0800b3a3e\)/publications/analytiske-laesestrategier-og-spoergsmaal-om-at-taenke-med-poststrukturalistiske-og-nymaterialistiske-begreber-gennem-empirisk-materiale\(946338](http://pure.au.dk/portal/en/persons/dorte-marie-soendergaard(c938db5d-8b6d-4c0c-98e0-c4a0800b3a3e)/publications/analytiske-laesestrategier-og-spoergsmaal-om-at-taenke-med-poststrukturalistiske-og-nymaterialistiske-begreber-gennem-empirisk-materiale(946338)
- Stenderup, T. (2010). Musik og Demens. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/musik-og-demens\(f3d43ec7-f424-448a-9f53-15c9e070aecd\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/musik-og-demens(f3d43ec7-f424-448a-9f53-15c9e070aecd).html)
- Stenderup, T. (2011). *Kan pædagoger arbejde med demensramte?* Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Stenderup, T. (2015). *Musikalske handlinger*. VIAs forsknings- og udviklingsafdeling.
- Stenderup, T. (2017). Når musikken er dét, der giver mening. *Pædagogisk ekstrakt*, (11), 42–44.
- Stenderup, T., & Borup Jensen, J. (2018). Musik og meningsfuldhed hos mennesker med hjerneskade. *Specialpædagogik*, 38(2), 24–37.
- Stenderup, T., & Ridder, H. M. (2018). *Musikalske samhandling som socialpædagogisk intention hos mennesker med erhvervet hjerneskade*. Manuskript.
- Stenderup, T., & Ridder, H. M. (2020). *Faglige handlingsforståelser i socialpædagogik og musikalsk samvær med borgere med erhvervet hjerneskade*. Manuskript sendt til peer review.
- Tamplin, J. (2008). A pilot study into the effect of vocal exercises and singing on dysarthric speech. *NeuroRehabilitation*, 23(3), 207–216.
- Thaut, M. H. (2005). *Rhythm, Music, and the Brain: Scientific Foundations and Clinical Applications*. London: Routledge.
- Thaut, M. H., McIntosh, G. C., & Rice, R. R. (1997). Rhythmic facilitation of gait training in hemiparetic stroke rehabilitation. *Journal of the Neurological Sciences*, 151(2), 207–212. [https://doi.org/10.1016/S0022-510X\(97\)00146-9](https://doi.org/10.1016/S0022-510X(97)00146-9)
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3, 155–215. <https://doi.org/10.1177/10298649000030s109>
- Tuft, K. (2012). “Det fælles tredje” vil, at det tredje er fælles. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 15(2), 23–36.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019). ECTS. Hentet 19. november 2019, fra <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/ects>

- Uddholm, M. (2010). Den musikpedagogiska forskningens status och framtid. *Learning Lab Scandinavia*. Danske Professionshøjskoler University Colleges Denmark. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/den-musikpedagogiska-forskningens-status-och-framtid\(11cf1a50-3390-4311-9c05-f72e89d94275\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/den-musikpedagogiska-forskningens-status-och-framtid(11cf1a50-3390-4311-9c05-f72e89d94275).html)
- Uddholm, M. (2012). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsakt : en kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitionsakt*. KMH Förlaget, Stockholm.
- Vargas, A. A. T. (2018). *Disability and Music Performance*. *Disability and Music Performance*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109374>
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2013). Brain Plasticity Induced by Musical Training. I D. Deutsch (Red.), *The Psychology of Music* (s. 565–581). Boston: Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00014-6>
- Wheeler, B. L., Shiflett, S. C., & Nayak, S. (2003). Effects of number of sessions and group or individual music therapy on the mood and behavior of people who have had strokes or traumatic brain injuries. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/08098130309478084>
- Whiting, L. S. (2002). Analysis of phenomenological data: *Nurse Researcher*, 9(2), 60–74. <https://doi.org/10.7748/nr.9.2.60.s6>
- Ziehe, T. (2015). Æstetisering og selvorientering Om to moderne mønstre i selvorienteringen. I P. Brodersen, T. I. Hansen & T. Ziehe (Red.), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (s. 219–235). Kbh.: Hans Reitzel.

Bilag A. Tidsplan for ph.d.-forløbet

	2016-1	2016-2	2017-1	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1	2019-2
Litteraturstudie Indlevering vedr. persondata, etisk råd mv.	Teoriramme	Teoriramme	Teoriramme	Teoriramme	Teoriramme	Teoriramme Systematisk litteratursøgning	Teoriramme	Teoriramme
Planlægning af det empiriske forløb	Dataindsamling Empirisk arbejde	Dataindsamling Empirisk arbejde	Dataindsamling Empirisk arbejde	Dataindsamling Interview i form af afsluttende forskningsdag	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning
Formidling	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning	Artikelskrivning
	Formidling	Formidling	Formidling	Formidling	Formidling	Formidling	Formidling	Formidling
	Analysearbejde	Analysearbejde	Analysearbejde	Analysearbejde	Analysearbejde	Analysearbejde	Analysearbejde	Analysearbejde
					Kappe	Kappe	Kappe	Færdiggørelse af Kappe Afl levering 19/12-2019
Ph.d.-kursus			Ph.d.-kursus			Ph.d.-kursus	Ph.d.-kursus Præforvar 21/5-2019	
								Forsvar - 2020

Oversigt over ph.d.-forløbet – 4 år / 8 semestre.

Bilag B. Socialpædagogiske diskurser

	Behandling 1950-1970	Handling 1970-1990	Forhandling 1990- 2000
Socialpædagogisk genstandsfelt	Det tredje område Resocialisering Afvigelse	Socialisering Undertrykkelse Pluralisme	Differentiering Individuelle behov Anderledeshed
Reguleringsinstans	Myndighedsstat	Det civile samfund	Servicestat og marked
Teoripositioner	Medicin Psykiatri Klinisk psykologi	Samfundsteori Socialiseringsteori Politisk teori	Antropologi og kulturteori Kommunikationsteori Sociologisk teori
Målforestilling	Tilpasning Integration	Mobilisering Integration	Livsudfoldelse Inklusion – rummelighed
Vidensform	Normalitet Objektiv teori	Etik Fælles holdning	Æstetik Personlige værdier
Relationstype	Klient-ekspert	Samfundsborgeraktør	Bruger-vejleder
Institutionsform	Behandlingshjem og totalinstitution	Alternative institutioner og projekter	Individuel foranstaltning og botilbud

Oversigten *Socialpædagogiske diskurser* er Madsens illustration (2005, s. 53).

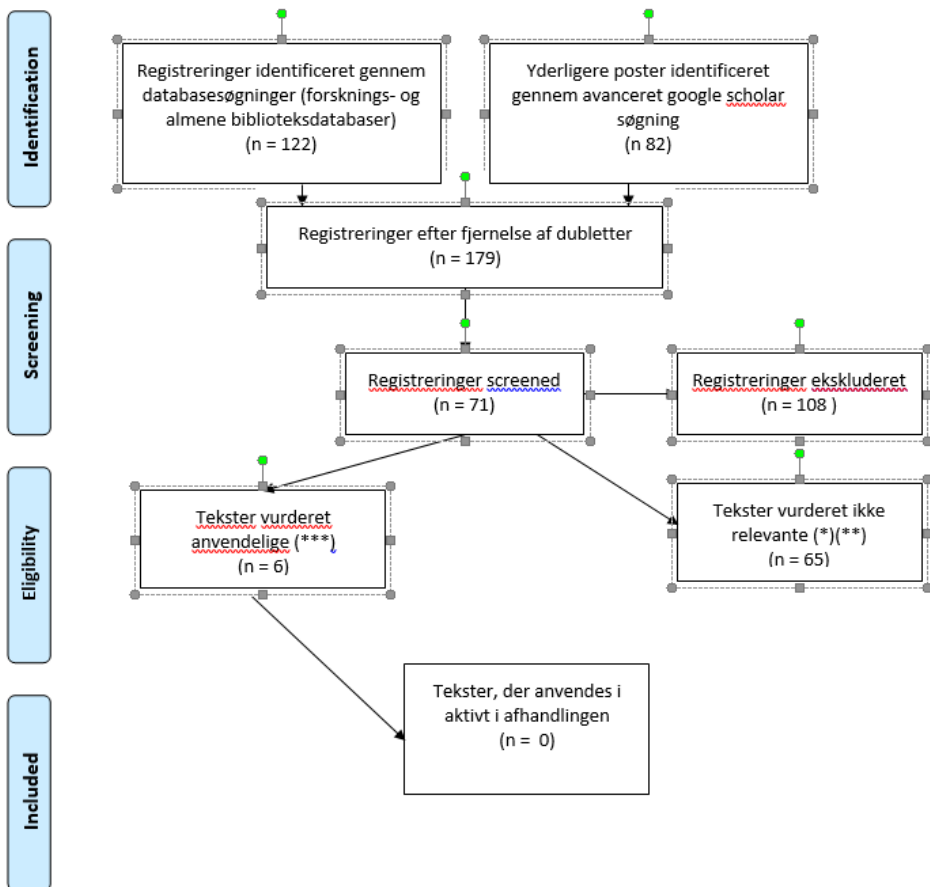
Bilag C. Litteratursøgning

Eksplorativ litteratursøgning og systematisering, der har fundet sted i perioden 16.-23. november 2018.

Land	Forskningsdatabase	Almen database	Avanceret googlesøgning
Danmark	forskningsdatabasen.dk (58 poster)	bibliotek.dk (0 poster)	google.scholar.dk (23 poster) (33*)
Norge	brage.bibsys.no (17 poster)	oria.no (47 poster)	google.scholar.no (22 poster) (32*)
Sverige	sveMed (en medicinsk database) søgt på følgende adresse: bibliotekerne.via.dk/da/page/svem ed (0 poster)	libris.se (0 poster)	google.scholar.se (37 poster) (46*)

= Bemærk, at det antal poster, der vises i googleoversigt, er tallet i (parentes). Når posterne aktiveres, er der reelt det antal, der svarer til tallet uden for parentes (perioden 16.-23. november 2018).

Herefter et overblik over kondenseringsprocessen. I processen har jeg anvendt PRISMA Flow Diagram, som inspiration (Prisma, 2018). *, **, *** henviser til, i hvilken grad jeg fandt posterne anvendelige til nærmere screening. Teksterne *** under 'anvendelige' er præsenteret i afhandlingen. Bemærk, at ingen fuldttekst poster indgår i afhandlingen, og denne boks, som er i originaldokumentet, er fjernet i mit diagram.



Bilag D. Samarbejde mellem forsker og felt

Skemaet er udarbejdet med udgangspunkt i Kildedal og Lausens figur *Samarbejdet mellem forsker og felt* (Kildedal & Laursen, 2012, s. 86). Jeg har tilføjet en ekstra kolonne, da socialpædagoger både er deltager og medforskere, hvilket jeg har vurderet giver to typer af opgaver.

Niveau	Deltagernes opgave	Deltagernes opgave	Fælles opgave	Forskers opgave
	Udvikle praksis	Udvikle praksis	Samarbejde, planlægge og styre	Drive forskningsvirksomhed
	<i>Borger</i>	<i>Socialpædagog</i>	<i>Socialpædagog som medforsker</i> <i>Forsker</i>	<i>Forsker</i>
Basis-niveau	<ul style="list-style-type: none"> – Konkretisere musiksmag og ønsker om samvær omkring musik – Deltage i musikalsk samvær, sammenspil og individuel musik 	<ul style="list-style-type: none"> – Deltage i musikalsk samvær – i gruppen sammen med forsker – og i de individuelle forløb alene – Øve musikalske færdigheder, der kan støtte intentionen i musikalsk samvær, sammenspil – (makro) – Tilegne sig musikfaglig viden, der kan understøtte intention i musikalsk samvær, individuel musik – (mikro) 	<ul style="list-style-type: none"> – Læse og forholde sig til VUM-skema (handleplaner) – Italesætte indsatsområder – Styre processen – Understøtte processen, eksempelvis være behjælpelig med at løse modsætninger og interessekonflikter – Medbringe viden om borgerens tilstand og adfærdsmønster fra andre situationer 	<ul style="list-style-type: none"> – Indsamle data – Analysere data – Afsøge teori – Foreslå inspirationsoplæg for socialpædagogerne – Undervise socialpædagogerne i musikalske handlekompetencer – Tilrettelæggelse af aktiviteter med musikalsk samvær på mikroniveau – Støtte omsætning af viden
Meta-niveau	<ul style="list-style-type: none"> – Italesætte oplevelser, som har relation til musikalsk samvær, og om der er oplevet forandring eller forbedring – Italesætte ønsker, hvis det skønnes, at en anden måde at tilrettelægge musikalsk 	<ul style="list-style-type: none"> – Være opmærksom på og notere oplevede og observerede forandringer. Disse fastholdes vha. noter og filmmateriale – Være borgeren behjælpelig med at fastholde dennes oplevelser musikalsk samvær, evt. vha. notater 	<ul style="list-style-type: none"> – Planlægge, evaluere og udvikle projektet på refleksionsteammøder og forskningsdage – Definere behov for egen tilførsel af viden og handlekompetencer <p>Socialpædagog:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Egen udvikling af musik i forhold til genrekendskab og 	<ul style="list-style-type: none"> – Planlægge forskningsdage – Give feedback på, hvordan iagttagede forandringer hos borgerne kan kombineres med musikalske handlinger (mikro) og dermed gen-erfaring – Organisere et udviklende refleksionsrum

	<p>samvær føles bedre og rigtig</p>	<p>– Italesætte og videndele andre former for musikalsk samvær, hvis det skønnes relevant for borgeren</p>	<p>tekniske musikalske færdigheder – Deltage i refleksionsmøder og videndele</p> <p>Forsker: – Tilegne sig viden om borgernes formåen og tilrettelægge forløb – Udarbejde materiale, der kan understøtte dette på mikroniveau</p>	<p>– Understøtte pædagogernes iagttagelser, refleksioner og forslag til forbedringer og forandringer</p>
<p>Slut-niveau</p>	<p>– Evaluere forløbet undervejs i samarbejde med forsker og medforskere</p>	<p>– Gennem refleksion vurdere, om eksperimenterne bidrager til at forbedre egen praksis – Bidrage til udvikling af praksisviden om området</p>	<p>– Vurdere indsats og resultater undervejs – Gennem radikal selvrefleksion konkretisere handlingsforståelser fra socialpædagogisk og musikpædagogisk praksiskunnen og fagfaglighed.</p>	<p>– Udvikle, diskutere og levere ny viden til socialpædagogernes profession – Udvikle, diskutere og levere tværfaglig viden – Udvikle, diskutere og perspektivere nye forståelser af teorier vedrørende musikpædagogikkens formål – Formulere generaliserbar viden – Omsætte analyse og konklusioner fra mikroniveau til makroniveau – Formidle ny viden gennem flere fora</p>

Bilag E. Samarbejdsaftale

Tilsagnsskrivelse vedrørende samarbejde om ph.d-projekt

Hermed tilkendegiver Psykiatri- og Handicapafdelingen i Ikast-Brande Kommune ønske om, at indgå i samarbejde med Tove Stenderup, lektor på pædagoguddannelsen i Ikast og ph.d-studerende på Aalborg Universitet, omkring forskningsprojektet *Musikinteraktion med mennesker med senhjerneskode (erhvervet hjerneskode)*.

Projektet har base i pædagoguddannelsens specialiseringsområde Social- og Specialpædagogik og retter sig mod forskning indenfor pædagogik, didaktik og tværfagligt samarbejde.

Projektet er relevant for den specialpædagogiske praksis, bl.a. fordi det er sin første af sin art i Danmark og fordi der gennem projektet vil tilvejebringes ny viden både til det pædagogiske arbejde med målgruppen i praksisfeltet og til udvikling af indhold i uddannelsesplaner i pædagoguddannelsen.

Projektets forskningsmetode er aktionslæring og aktionsforskning, og Ikast-Brande Kommune medvirker i den empiriske del, hvor tre pædagoger i team som medforskere deltager sammen med seks borgere i projektet.

For pædagogerne vedkommende er der tale om et kompetenceudviklingsforløb på 25-30 timer, et praktisk forløb sammen med borgerne over 10-12 uger samt ugentlige refleksionsmøder. Projektets empiriske del er berammet til at finde sted i efteråret 2016 og omkostninger i praksisdelen dækkes af Ikast-Brande Kommune. Der forventes en egenfinansiering af Ikast-Brande Kommune i størrelsesordenen 70.000-100.000 kr.

Udvælgelse af borgere er defineret i fremsendt projektbeskrivelse. For borgernes vedkommende, er der tale om, at forsker får adgang til at bruge oplysninger fra f.eks. handleplaner mv., som har betydning for forskningsprojektets tilrettelæggelse og gennemførelse. Der vil senere blive formuleret aftaler omkring etiske spørgsmål i forbindelse med borgerens deltagelse.

Dato: 16-12-2015

Bilag F. Videnskabsetisk komité

Anmeldelse afsendt den 31/3-2016 til De Videnskabsetiske Komitéer

Svar modtaget på mail (9/5-2016)

Kære Tove

Forespørgsel 2016/84

Du har spurgt De Videnskabsetiske Komitéer for Region Midtjylland om nedenfor beskrevne projekt skal anmeldes til komitéen.

Komitéen finder efter en konkret vurdering, at projektet ikke kan betragtes som et sundhedsvidenskabeligt forskningsprojekt, jf. definitionen i komitéloven § 2, nr. 1, og projektet skal derfor ikke anmeldes til komitéen, jf. samme lov § 14, stk. 1.

Du kan derfor gennemføre projektet uden en godkendelse fra komitéen. Du skal være opmærksom på, at du muligvis skal have en godkendelse fra Styrelsen for Patientsikkerhed og/eller Datatilsynet.

Den omtalte lov er lov nr. 593 af 14. juni 2011 om videnskabsetisk behandling af sundhedsvidenskabelige forskningsprojekter.

Bilag G. Data – Enheder vedrørende den enkelte borger

Navn	Enheder (E)	Video (V)	Lydfil (L) vedr. borgeren, der stopper eller reflektioner på den afsluttende forskningsdag
Dorte	69	1789 min.*	80 min.*
Jan	39	1121 min.*	12 min.*
Lars	49	1451 min.*	120 min.*
Lenette	79	1993 min.*	
Unavng.1 (he)	18	207 min.*	6 min.*
Unavng.2 (ha)	16	169 min.*	17 min.*
Unavng.3 (a)	16	169 min.*	

*videomateriale og lydfil kan være materiale, hvor flere borgere indgår på samme tid, således skal minutterne ikke lægges sammen.

Enheder (E), video (V) og lydfil (L) er samlet fra dokumenterne 'Dataoversigt borgerne' og 'Dataoversigt vejledning og forskningsdage' (afsnit 5.1.1). Kondensering af disse dokumenter var en temmelig kompleks proces, hvor jeg anvendte et nyt Excel-dokument, som støtte i den proces. Dette dokument har jeg kaldt "180219 Bilag 1 lag 2 systematisering af dataart vedr. borgerne". I dokumentet har hver borger en fane.

Jeg har lavet sammentælling af dokumenter og minutter af videomateriale. To forskellige typer af data, som er svære at beskrive med ens typer af terminologier, men jeg har gjort det alligevel. Dokumenter er 'ikke levende data', idet det er samtykkeerklæringer, VUM-skema med videre, der indgår med bilagsnummer. De vedrører overvejende besøg (5.1.2) eller er feltnoter, der vedrører planlægning og evaluering af sammenspil og individuel musik (5.1.3). Her bruger jeg begrebet enheder, som refererer til det antal sider, der er i et skema, en planlægning, evaluering eller et foto. Nogle enheder fylder ½ side, andre 3 sider, hvorfor enheder ikke refererer til mængde af tekst eller antal af sider, men til dagen og typen. Video er 'levende' og opgøres først og fremmest i minutter. På en video er samlet det, der sker i en aktivitet på en given dag og er af forskellige varighed, eksempelvis kan individuel musik vare 10 minutter, eller sammenspil kan vare 45 minutter. En video opgøres også som en enhed. Dvs. en video, der varer 10 minutter, er en enhed, og en video, der varer 45 minutter, er en enhed.

På samme måde har jeg lavet en optælling af minutter vedrørende videomateriale fra forskningsdage og refleksionsteammøder (5.1.4)⁴⁴. Her fremstår en video fra en forskningsdag eller et refleksionsteammøde både som enhed og i minutter uanset om videoen har en varighed af 3 minutter eller 150 minutter. Enhed og minutter, der vedrører forskningsdage og refleksionsteammøder, findes i nedenstående skema kombineret med den enkelte borger. Når flere aktiviteter er med flere deltagere, indgår enheder, og minutter fremgår flere gange, afhængig af om borger har deltaget eller ej. Den grønne farve markerer de borgerne, der præsenteres i afsnit 5.2. Tallene 1, 2 og 3 til højre er de tre borgerne, der valgte at stoppe, inden aktionseksperimenterne begyndte. Når de er med i denne optælling, er det, fordi deres daværende aktuelle situation og indsatsformål indgik i vores planlægningsstrategi under reflect-fasen på de første møder.

Figur 11 i afsnit 5.1.1 er en kondensering af nedenstående optælling. I figur 11 indgår ikke de tre borgere, der forlod forløbet, inden de konkrete eksperimenter begyndte.

Kategori	Dorte	Jan	Lars	Lenette	1 (he)	2 (ha)	3 (a)
Dokumenter fra borger – Samtykkeerklæring og VUM	E: 4	E: 2	E: 4	E: 4	E: 2	E: 1	E: 1
Viden fra borger – Forskers besøg hos borger (5.1.2)	V: 20 min.			V: 18 min.	V: 38 min.		
Viden fra borger – formidlet af socialpædagogerne i timeline og gennem mails fra borgere mv. –og efterfølgende omsat i praksis og artikler.	E: 13 Timeline findes i bilag i form af fotos.		E: 13 Do	E: 13 Do	E: 13 Do	E: 13 Do	E: 13 Do
Musikalsk samvær – sammenspil (5.1.3)	E: 16 V: 635 min.	E: 13 V: 563 min.	E: 6 V: 321 min.	E: 20 V: 880 min.			
Musikalsk samvær – individuel musik (5.1.3)	E: 2 V: 53 min.		E: 3 V: 83 min.	E: 3 V: 34 min.			
Udleveret materiale (sange)	E: 12	E: 11	E: 6	E: 13			
Feltnoter fra alle typer af møder vedr. planlægning og evaluering af sammenspil og individuel musik i	E: 22 (heraf to til individuel musik)	E: 13	E: 17	E: 26 (heraf to til individuel musik)	E: 3	E: 2	E: 2

⁴⁴ Dette vedrører også borgerne, der forlod projektet, idet de indgik i reflect-fasen til planlægning af aktionseksperimenterne.

KAPITEL 8. KONKLUSION

notatbog 1,2 eller 3, på PC eller i form af fotos af indretning mv.							
Video – Forskningsdage (5.1.4)	V: 509 min.	V: 151 min.	V: 509 min.	V: 509 min.	V: 169 min.	V: 169 min.	V: 169 min.
Video – Det reflekterende team (5.1.4)	V: 572 min.	V: 264 min.	V: 444 min.	V: 552 min.			
Videor modtaget fra socialpædagogerne		V: 143 min.	V: 94 min.				
Afsluttende forskningsamtale med socialpædagoger, hvor borger indgår i samtalen (5.1.2)	L: 1** 80 min.	V: 11½ min.	L: 2** 120 min.		L: 6 min.	L: 17 min. + ***	
I alt	E: 69 L: 80 min. V: 1789 min.	E: 39 L: 11½ min. V: 1121 min.	E: 49 L: 120 min. V: 1451 min.	E: 79 V: 1993 min.	E: 18 L: 6 min. V: 207 min.	E: 16 L: 17 min. V: 169 min.	E: 16 V: 169 min.

**Lydfilerne fra den afsluttende forskningsdag er af dårlig lyd kvalitet og er renskrevet (transskriberet) i det omfang, jeg kan høre, hvad der bliver sagt.

***Borgeren indgår i socialpædagogernes refleksioner på den afsluttende forskningsdag.

Bilag H. Oversigt over møder

Dato	Aktivitet	Borgere				Pædagoger			
		Lars	Dorte	Lenette	Jan	Maren	Anne	Vera	
300616	Forskningsdag					x	x	x	
290816	Forskningsdag					x	x	x	
010916	Interview/ besøg			x				x	
050916	Forskningsdag					x	x	x	
060916	Forskningsdag					x	x		
120916	Interview/ besøg	x				x			
130916	Interview/ besøg		x				x		1
270916	Reflekterende team					x	x	x	
111016	Sammenspil	x	x	x	x	x	x	x	
251016	Sammenspil			x	x		x	x	
011116	Reflekterende team					x	x	x	
081116	Sammenspil		x	x			x		
221116	Sammenspil	x	x	x	x	x	x	x	
291116	Reflekterende team					x	x	x	
061216	Forskningsdag					x	x	x	
061216	Sammenspil		x	x	x	x	x	x	
061216	Forskningsdag					x	x	x	
110117	Statusmøde					x	x	x	
240117	Individuel aktivitet			x				x	
300117	Forskningsdag					x	x	x	
310117	Individuel aktivitet		x				x		
060217	Individuel aktivitet	x				x			
070217	Sammenspil		x	x			x		
140317	Sammenspil			x				x	7
210317	Reflekterende team						x	x	
280317	Individuel aktivitet			x				x	
280317	Individuel aktivitet		x				x		
280317	Individuel aktivitet	x					x		8
230517	Reflekterende team						x	x	6+3*
061217	Forskningsdag Afsluttende interview					x	x		7+1
I alt		5	8	10	4	17	24	20	

*Tre samtaler, der vedrører tre borgeres stop i det praktiske forløb (unavngivne). To borgere indgår i refleksionsteammøder i *status-* og *reflect*-fasen af aktionseksperimenterne, men borgerne når aldrig at deltage i musikalsk samvær.

Én borger, Jan, deltager i sammenspil, deltager, uden at vi havde drøftet borgerens VUM-skema, eller jeg har været på besøg. Denne borger stopper igen efter at have deltage fire gange i musikalsk samvær.

Farvekoderne svarer til farvekoder i afsnit 6.2.2 til 6.2.4. Denne oversigt er omsat i figur 1 i artikel 3 (Stenderup & Ridder, 2020, s. 4).

Bilag I. Sammenskrivning af fire kategorier

Systematisering – sammenskrivning af kategorier afsnit 6.2.1 til 6.2.4. Farvekoder er de samme som i afsnit 6.2.2 til 6.2.4.

Overordnet kategori: Sociale relationer		
Det omkringliggende i sangaktiviteter i Bakkehuset	LE	LEF1, F28
Foreslår fælles aktivitet	LA	RT1
Hjælpsomhed i sammenspilssituationer	LA+JA	FI4, FI3
Engagement hos deltager når en anden deltager spiller	LE+LA	FI4
Engagement hos deltager når en anden deltager synger	DO+JA	F25
En deltager udviser glæder når en anden deltager bekræfter deltagelse i et andet socialt arrangement	JA	F25
Fællesaktivitet kan foregår hos mig	LA	LAAK3
Engagement i forhold til at få sang og spil til at fungere	JA	F14, F25
Fællesskab	PÆD	RT3, FO3, FO7
(mail fra LA)	PÆD	RT4
(mail fra DO)	PÆD	RT7
Guitarspillet fra LA er en støtte i fælles samvær	PÆD	RT7, F25
Sociale færdigheder er fælles mål	PÆD	FO3
Ikke alle har lyst	PÆD	RT4
Afsenderens betydning (?)	PÆD	RT8
Sociale resurser	PÆD	RT4

Overordnet kategori: Fortid til nutid		
Musik jeg kan forstå	LE	LEF1
Andre sange synges i fællesskab	LE	LEF1
Rytimestøtte til hjælp med at huske navne og ord	DO	DOF1
Præsenterer og spiller "egne" sange	DO	DOF2
Bevarede kompetencer i sang og rytmeformelse	JA	FI3
Fortæller om at spille altfløjte	LE	LEF, RT4, FI4
Reflekterer over at LE har spillet altfløjte	PÆD+TS	RT4
Får sit spil til af passe musikalsk med teknik, som huskes	JA	FI4
Musikalsk historik	LA	LAAK3
Personlig relation gennem musik – til en afdød ven	LA	LAAK3

Vil gerne have at andre skal lytte til et bestemt nummer	LA	LAAK3
Vil ikke synge alene	LE	LEAK
Fortolkning af tekster	DO	F28, DO2
Forholde teksten og komponists liv til samtiden	DO	F28, DO2
Har mistet alle sangene sammen med skaden	DO	DOAK1
Hukommelse (?)	LA	LAAK3
Forholdsvis sikker akkompagnement ved "egne" sange	DO+TS	DOAK1
Forholdsvis sikker akkompagnement ved "Kald det kærlighed"	TS	DOAK1
Der spores ingen narrativer hos LE	TS	LE5
Det skal være noget musik med "gas i"	PÆD	RT7
Forskellig musikalsk tradition betyder noget	PÆD	RT7

Overordnet kategori: Pædagogernes musikalske kompetencer og faglige viden.		
"Man skal vælge nogle sange, man kender"	DO	DOAK1
DO giver gode råd til AN omkring guitaraspil	DO	DOAK1
AN deltager i guitaraspil	PÆD	FI7
AN interesse for at lære at spille og bruge de kompetencer hun har	PÆD	FI13
AN deltagelse i og forslag til at arbejde med stemmeøvelser	PÆD	FI7, F25, F28
"Det er ikke realistisk, at vi kommer til at stå for sammenspil"	PÆD	FO5
At lære sammen med	PÆD	DOAK5
Efterspørger evidensmetoder (VI)	PÆD	FO5
Videnskabelige resultatet og belysning er vigtig (VI)	PÆD	RT8
Metoder, der virker betyder troværdighed over for borgerne (VI)	PÆD	RT8
Det er svært, når borgeren er dygtig til at spille (AN)	PÆD	LAAK3
Forskning er en langstrakt proces (AN)	PÆD	RT8
Skal musik betyde det samme for alle?	PÆD	RT9
Placering af instr. og deltagere i forhold til hinanden i rummet	PÆD	RT9
Borgerne må gerne opleve, at vi (pæd.) er på "glat is" (MA)	PÆD	RT3
Formål og mål	PÆD	FO3
Musik som mål eller musik som middel	PÆD	RT5
"Overordnet læring"	PÆD	RT7
"Livslang læring"	PÆD	RT8

Borgerens resurser	PÆD	RT7
Pædagoger til forsker: brug din faglighed i udvælgelse af stof	PÆD	RT7
Musikaktiviteter er grænseoverskridende for os	PÆD	RT8
"Lav den relation, du kan identificere dig med" (MA)	PÆD	RT3
Ikke alle har lyst til at spille musik	PÆD	RT4
TID	PÆD	RT4
"Det skal vi udvikle sammen" (MA)	PÆD	RT1
Hvad kalder vi aktiviteten?	PÆD	RT1
Andre mål?	PÆD	RT1
Kan følelser reguleres?	PÆD	RT1
Argumentation for at lave sammenspil	PÆD	FO3, FO7
"DO har godt af sang" (AN)	PÆD	RT3, RT8
Refleksioner i forhold til DO (AN)	PÆD	RT9
Tydning af JA's kropssprog (VI)	PÆD	RT8
Det er svært at fastholde gruppeaktivitet hos mennesker med udfordringer	PÆD	RT1
Hvordan kan sammenspilsaktiviteten implementeres? (figur)	PÆD+TS	RT1
Pulsen er svær at følge, når TS spiller usikkert	TS	RT4
Formsprog	TS	RT4
Musikalske øvelser går rigtig godt	TS	FO1
Klaveret er en fysisk barriere i kontakten til gruppen	TS	FI4, RT8

Overordnet kategori: Borgernes udfordringer, musikalske kompetencer og viden om egen situation		
Kan ikke starte en sang – men kan "komme med"	DO	DOF1, RT7
Overskuelighed i sangene i forhold til rækkefølge	LE	FI3
Overskuelighed eller ej i forhold til at have nodebillede med becifring	LA	FI3
Overskuelighed	JA	RT8, F28
Overskuelighed	LE	FI4
Skrifttypens størrelse er for lille	DO	DOAK
Finder løsninger	LA	FI3
"Sammenspil hos mig"	LA	LAAK3
Stemmeøvelser	DO	FI7
Foreslår øvebånd så hun kan øve sig hjemme	DO	FI7
Hjælpsomhed i forhold til stemning af guitar mv.	LA	FI3
Hjælpsomhed i forhold til at hjælpe AN med det hun skal spille	JA	FI4
Refleksioner fra JA (VI)	JA	RT4
Refleksioner fra DO (AN)	DO	RT7

KAPITEL 8. KONKLUSION

DO vil synge og ikke spille guitar	DO	RT7, RT8
Sangskrivning	LA	LAAK3
Det er svært at gøre to ting på én gang	LE	LE5, LEAK
Det er svært at gøre to ting på én gang	DO	DOAK1
DO giver spilleråd til AN	DO	DOAK1
Det skal være sange "man" kender	DO	DOAK1
Har mistet sangene sammen med skaden	DO	DOAK1
MA iagttagelser omkring LA	LA+PÆD	RT8
Musikalske forventninger	JA+TS	RT8, RT7
Frustration omkring manglende stemning	JA+TS	R14
Musikalitet	TS	FI3, LAAK1
JA har tekniske spille kompetencer	TS	FI4
Ren sang (DO + LE)	TS	F28, F30
Forsker tilgodeser ikke LE ønsker om at synge	TS	R14
DO spiller fingerspil på guitar	TS	DOAK5

Bilag J. Spørgeramme til den afsluttende forskningsdag

Tove Stenderup, november 2017

Afsluttende forskningsdag / medforskere

Aktionsforskningens hensigt er blandt andet at demokratisere videnskabsprocesser. Ved hjælp af spørgsmål i interview undersøges, om det overordnede forskningsspørgsmål "holder". Dette var:

Hvordan kan pædagoger i en tværprofessionel opgaveløsning (med udgangspunkt i §85 og §104 i Lov om Social Service) anvende planlagte musikaktiviteter med fokus på individuelle indsatsmål hos borgere med erhvervet hjerneskade og dermed øge borgerens livsduelighed?⁴⁵

Projektet er et kvalitativt studie. Det afsluttende interview tager udgangspunkt i et fænomenologisk grundlag – fem grundtrin af Amedeo Giorgi (Whiting, 2002).

- Samling af verbale data
- Læsning af data
- Adskillelse af data i dele
- Ekspression af data for et disciplinært perspektiv – det fundne omsættes til teori
- Syntese og sammenfatning af data med henblik på formidling til det akademiske fællesskab

Der er tre semistrukturerede spørgsmål, som knyttes op på et af forsker udvalgt eksempel, to åbne spørgsmål, som knyttes op på medforskerens eksempel og tre spørgsmål, som knyttes til perspektivering af medforskernes fremtidige arbejde med musik i hverdagssituationer.

Semistrukturerede spørgsmål:

Hvad ser du?

Er videoklipet relevant i forhold til dit daglige arbejde?

Er videoklipet relevant i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål?

Åbne spørgsmål:

Hvad gør dette eksempel os klogere på?

Helt overordnet er der episoder undervejs, som du husker som vigtige?

Perspektiverede spørgsmål:

Hvad lykkes i projektet?

Hvordan vil du gå videre?

Med udgangspunkt i pædagogens profession, hvad oplever du, det er muligt at "gå lige til"?

⁴⁵ Forskningsspørgsmålet er formuleret anderledes efterfølgende ... og på selve dagen var der både videoeksempler og fortællinger.



Tove Stenderup, PhD fellow, Musikterapi, Aalborg Universitet, cand.pæd., lektor pædagoguddannelsen i Ikast. og Julie Borup Jensen, ph.d., lektor, Institut for Læring og Filosofi Aalborg Universitet

Musik og meningsfuldhed hos mennesker med hjerneskade

Denne artikel præsenterer fund fra et aktionsforskningsforsøg, hvor musikaktiviteter indgår i det specialpædagogiske arbejde med mennesker med erhvervet hjerneskade. Artiklen fremstiller et dybdegående empirisk eksempel med en borgers samspilsaktiviteter med forskeren og andre borgere og borgerens kontaktpædagog. Det empiriske materiale er baseret på videoobservation, interview, feltobservation og er analyseret gennem et musikvidenskabeligt perspektiv med udgangspunkt i et pragmatisk erfaringsbegreb. Fundene peger på, at musikaktiviteterne kan understøtte borgerens oplevelse af meningsfuldhed og motivation for egne indsatsformål. Med udgangspunkt i det specifikke eksempel fremskrives tre områder, hvor musikaktiviteter kan bidrage til borgerens oplevelse af mestring af livsvilkår

efter erhvervet skade: 1): Tiltro til egen evne til at løse opgaver med succes, 2) Evne til at danne sociale netværk og 3) Øget sammenhæng mellem nutidens oplevelser og tidligere erfaringer, handlinger og tanker.



Tove Stenderup



Julie Borup Jensen

Indledning

Der ses i det offentlige sundhedsvæsen i Danmark, og internationalt, en stigende interesse for forskningsbaseret viden om musik som en del af pleje,

smertelindring, kommunikation og lignende for borgere ramt af demens (Ridder et. al., 2017; Ruud, 2016b; Ottesen, 2016; Ridder, 2014; 2011). Særligt inden for sygepleje (Ridder

et. al., 2017; Ottesen, 2016; Ridder, 2014; 2011) og psykiatri (Ruud, 2016b; Pedersen et. al., 2014a; 2014b), forskes der i musikkens virkninger og effekter på patienternes oplevelse af mening, trivsel, velbefindende og helbredelse. I forlængelse heraf peger nogle grene af forskningen på, at musikterapeutiske indsatser kan støtte genoptræning hos mennesker med erhvervet hjerneskade (Magee, et. al, 2017; Hald, 2014; Thaut, 2005). Det ovenstående peger således på, at det kunne være relevant at udvikle viden om, hvorvidt musik kan indgå som et pædagogisk genoptræningspotentiale i hverdagslivet på det sociale område i arbejdet med borgere med erhvervet hjerneskade.

Imidlertid er det velkendt, at ét er forskning, og noget andet er, om denne forskning kan anvendes og bliver anvendt i praksis. Dette var begrundelsen for hovedforfatterens initierende undersøgelse af de største danske kommuners hjemmesider i forhold til, om, og i så fald hvordan, musikaktiviteter indgår og formidles som medvirkende til pædagogiske indsatser i forbindelse med mennesker med erhvervet hjerneskade. Undersøgelsen på hjemmesiderne pegede på, at der i bred forstand tilbydes forskellige former for musikaktiviteter under §104 "Aktivitets- og samværstilbud", eksempelvis musikhold, hvor borgerne spiller og synger sammen eller musikhold, hvor borgerne lytter til musik og/eller præsenterer noget musik, som betyder noget for borgeren. Ligeledes er der aktivitetstilbud om dans samt teater og musik.

Det ser således ud til, at der allerede foregår en del musikrelaterede aktiviteter for borgere med erhvervet hjerneskade i kommunerne.

Der kan være gode argumenter for, at musikaktiviteter via lovgivningen inddrages i det pædagogiske arbejde

Afsættet for denne artikel er imidlertid, at der i lyset af den nævnte forskning kan være gode argumenter for, at musikaktiviteter også inddrages i det pædagogiske arbejde i forbindelse med eksempelvis "Lov om Social Service" (LBK nr 988, 2017) § 85 om bostøtte (Ibid, s 34) og knyttes direkte til §104 om aktivitets- og samværstilbud (Ibid, s 39), hvor det fremgår, at der skal tilbydes "... hjælp, omsorg eller støtte samt optræning og hjælp til udvikling af færdigheder..." (Ibid, s 34) og "... opretholdelse eller forbedring af personlige færdigheder eller af livsvilkårene (Ibid, s 39). I Socialstyrelsens pjece "Voksne med erhvervet hjerneskade – sociale indsatser, der virker" (2014) beskrives hovedformålet med den sociale indsats "... at fremme den enkeltes mulighed for at klare sig selv ... forbedre livskvaliteten" (Ibid, s 12) og videre, at indsatserne har som mål, at borgerne får et "... selvstændigt og meningsfyldt liv" (Ibid). Af undersøgelsen af hjemmesiderne fremgår det således ikke præcist, om de nævnte

musikaktiviteter integreres i forbindelse med eksempelvis §141-handleplansarbejdet og borgerens indsatsformål (Ibid, s 53). §141-handleplaner er det lovmæssige redskab, der skal inddrage borgerens perspektiv, når det beskrives, hvilke indsatsformål den sociale indsats skal indeholde. Dette er således baggrunden for, at hovedforfatteren satte sig for at undersøge musikkens virkninger på mikroplan i den konkrete aktivitetsindsats i §141-handleplaner.

Forskningsspørgsmålet

At undersøge musik som aktivitetsindsats sker med udgangspunkt i, at musik i et kommunikativt perspektiv anses for en almen kommunikationsform (Schneck et. al, 2006) og for mange mennesker opleves meningsfuld (Ruud, 2016a; 2016b; 2011). Ligeledes indgår musik, både live og gennem medier, i meningsfyldte musikoplevelser, hvorved musik ofte betyder noget positivt i hverdagslivet (DeNora, 2000).

Hovedforfatterens Phd-projekt (Stenderup, 2016) består bl.a. af et samarbejde mellem en professionshøjskole og en jysk kommunes forvaltning inden for handicap og psykiatri¹ om et forløb, hvor pædagoger inddrager musikaktiviteter i den sociale indsats hos borgerene. Samarbejdet udføres konkret mellem ph.d.-studerende og et antal pædagoger og borgere. Det begyndte juni 2016 og er afsluttet med interview i december 2017. Forløbet har genereret datamateriale i form af et aktionseksperiment, der undersøger antagelsen om, at oplevelsen af meningsfuldhed gennem musik kan bidrage til at understøtte motivation

og drivkraft i en konkret specialpædagogisk sammenhæng i forhold til "opretholdelse og forbedring af livsvilkår", jf. "Lov om social Service" (2017, s 39).

Hvordan kan borgerens egen viden og musikpræferencer bidrage til oplevelse af meningsfuldhed i arbejdet med indsatsformål?

Dette vil i denne artikel blive fremstillet med et blik på musikkens funktionalitet ud fra perspektiver, der kan skabe både validitet og relevans for pædagogisk og specialpædagogisk praksis. Det musikbegreb, der danner klangbund for både eksperiment og analyse, er konstrueret ud fra sociologiske og humanistiske perspektiver i forhold til relevans for undersøgelsen af borgerens oplevelse af meningsfuldhed. Med udgangspunkt i eksempler fra datamaterialet sættes fokus på, hvordan den pågældende borgers egen viden og musikpræferencer i forhold til musikaktiviteter bidrog til oplevelse af mening. Dette sker med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet: Hvordan kan borgerens egen viden og musikpræferencer bidrage til oplevelse af meningsfuldhed i arbejdet med indsatsformål?

Metode og forskningsdesign

For at give læseren indsigt i artiklens

¹ En mindre provinskommune med 35.000 indbyggere fordelt på tre hovedbyer (tre selvstændige kommuner før kommunesammenlægningen) og et stort geografisk opland.

form, sammensætningen af det empiriske eksempel samt forskernes videnskabelige analysestrategi, gennemgås først det overordnede forskningsdesign og de metodiske overvejelser i forhold til dataproduktion.

Det overordnede epistemologiske grundlag er, at udvikling af viden opstår i den specifikke og unikke pædagogiske relation, der finder sted mellem borger og pædagog (Ruud, 2016b; Rønholt, 2003a). Forskningsprojektet "Musikinteraktion og mennesker med erhvervet hjerneskade" (Stenderup, 2016) danner grundlag for artiklens indhold med eksempler og fund. Gennem forskningsprojektets empiriske forløb udvikles viden sammen med borgere og pædagoger, hvorved projektet er et eksplorativt studie, som veksler mellem udvikling af praksis og udvikling af mere generel, begrebslig viden (Jensen, 2017). Dermed tager den overordnede strategi for undersøgelsen udgangspunkt i en ideografisk

forskningsstrategi (Rønholt, 2003a) samtidig med, at det er tilrettelagt som et etnografisk feltforskningsstudie.

Da forskningsprojektet er blevet til med en stærk interesse i at udvikle såvel praktisk som videnskabelig viden, danner aktionsforskning (Jensen, 2018; Duus, 2014; Whitehead, 2011) den forskningsmæssige ramme om hele projektet. Det overordnede afsæt ligger i Jean McNiff og Jack Whiteheads *action-reflection learning cycle* (2011, s 9), idet det empiriske forløb er tilrettelagt gennem *action-reflection learning cycle*-strategierne: *observe, reflect, act, evaluate and modify* (Ibid), som præsenteres nedenfor.

Action-reflection learning cycle

De fem strategier fra *action-reflection learning cycle* (Whitehead, 2011) fordeles sig i tre faser: Viden, udvikling og refleksion samt handling og ses i oversigten nedenfor.

1) Viden	2) Udvikling og refleksion	3) Handling
Litteraturstudie	Planlægning	Sammenspil og sang i gruppe
Oplæg fra eksperter (2 stk.)	Gennemførelse	Individuelle musikaktiviteter
Kortlægning af tidslinje	Analyse	Handlekompetencer for pædagogerne
Gennemlæsning af VUM-skemaer	Refleksion	
Interview af borgere	Forandring	
Interview af borgere, som får musiktilbud på en anden institution	Midtvejsevaluering	

Alle tre faser indgår aktivt, idet den eksisterende viden fra fase et sammen med fælles hermeneutisk fortolkningsproces i fase to bidrager til udledning af ny viden. Selve fortolkningsprocessen sker med udgangspunkt i de konkrete musikaktiviteter, som indgår i fase tre, og som har fundet sted mellem borger, pædagoger og forsker. Her har hovedfokus været at udforske og forstå (Rønholt et. al., 2003a; 2003c) borgerens handlinger og oplevelse af mening og mestring af situationerne. Dette er sket ved at have fokus på den interaktion, der fandt sted på baggrund af kropslig indlejrede handlinger gennem musikalsk sammenspil i en social kontekst (Rønholt et.al., 2003c) og efterfølgende have fokus på mening og teoretisk fortolkning af observationer (Ruud, 2016a; 2016b).

Data og datakilder

Datamateriale i relation til alle tre faser består af VUM-skemaer², indledende interviews med borgerene, tidslinjer, feltnoter og videooptagelser fra refleksionsgruppens forskningsdage og refleksionsgruppemøder, feltnoter og videooptagelser fra musikalske samhandlinger samt afsluttende interview med pædagogerne. Udgangspunktet for analysen i artiklen er et dybdegående empirisk eksempel om Dorte², som er fremkommet på baggrund af data fra interview, observation og videooptagelse³. Videooptagelse indgår som en væsentlig datakilde i hele forskningsforløbet, fordi det som forskningsredskab er med til at fastholde observationer. Ifølge Helle Rønholt et. al (2003b) rettes udvikling af den

pædagogiske praksis mod praksis og det, der sker i handlingen, når alle er optaget af at udvikle viden sammen og til at understøtte sammenhængen mellem eksempel, teori og analyse.

Udgangspunktet for analysen er et dybdegående empirisk eksempel om Dorte, som er fremkommet på baggrund af data fra interview, observation og videooptagelse

Video som forskningsredskab indeholder mange brugbare elementer, idet video hjælper til med at opdage det, der ikke umiddelbart observeres i praksis (Ibid), og er med til at give et genkendeligt billede af selve musikaktiviteten samtidig med, at optagelsen kan gemmes og ses igen mange gange. Ligeledes er videomateriale med til at indfange tidsforskydninger og hændelser, som kan være anderledes end dem, forskeren i første perspektiv husker. Materialet bidrager dermed til at nuancere og fordybe øvrigt datamateriale, idet de musikalske sammenspilsaktiviteter og borgerens ageren heri kan ses flere gange og fra flere perspektiver.

Forskerrolle

I nærværende har aktionsforskeren flere forskellige aktive roller i dataproduktionen (Jensen, 2017). For det første leder forskeren det musikalske

² VUM = Voksen Udrednings Metoden

³ Navnet er ændret. Alle formalia vedr. persondataloven er opfyldt.

⁴ Video fra interview med Dorte og fra to forløb med musikalsk sammenspil og sang.

sammenspil, hvilket betyder, at forskeren indgår i en konkret relation til borgeren og støtter borgerens potentialer i de musikalske samhandlinger, i det øjeblik, de finder sted. For det andet samskabes praksisviden og forskeren er vidensformidler sammen med pædagogerne samtidig med forskerrollen (Fink-Jensen, 2003). Dermed indgår pædagogernes viden om borgerne med betydelig tyngde i de faglige valg, forskeren foretager i forbindelse med de konkrete musikalske samhandlinger. På den måde indfanges samspillet mellem pædagog og borger samtidig med indsigt i borgernes "her og nu"-oplevelse af meningsfuldhed på deres individuelle niveau. Det betyder, at der i selve dataproduktionen skabes kontekstuel og situationsbunden viden, som er potentielt meningsfuld for de involverede (Jensen, 2017). Denne meningsfuldhed er det afgørende vigtigt at formidle for at kunne skabe resonans ud over konteksten og dermed skabe mere generel og almen viden i videnskabelig forstand (Ibid).

Analysestrategi

For at skabe resonans ud over konteksten er data blevet holdt op imod et mere generelt musikbegreb. Musikbegrebet anskues gennem Frede V. Nielsens *mangespektrede meningsunivers* (2010) og udgør den primære analyseramme sammen med et pragmatisk erfaringsbegreb (Fink, 1938; Løvlie, 2000; Dale, 1997). Analysen vil koncentrere sig om de specifikke empiriske data fra eksemplet med Dorte, der ved hjælp af det teoretiske musik- og erfaringsperspektiv holdes op mod en

mere generel fortolkningsramme for således at skabe resonans i videnskabelig forstand. På den måde forventes de enkelte empiriske og begrebslige dele at smelte sammen til et sammenhængende hele, hvor der dannes et billede af, hvordan borgerens viden og musikpræferencer kan støtte arbejdet med handleplanens indsatsformål.

Kvalitetskriterier

Artiklens hovedforfatter har spillet en aktiv rolle i dataproduktionen, og det er vigtigt, at der sikres en optimal gennemsigtighed og transparens i forhold til vidensudviklingsprocessen fra de kontekstspecifikke data til teoriudviklende forskningsfund (Jensen, 2017). Dette sikres opnået ved at forholde os til kvalitative forskningsvidenskabelige og formidlingsmæssige kvalitetsindikatorer (Brinkmann et.al., 2010) gennem praksiseksemplet og analyse heraf.

Musik, borgeren og handleplaner

Deltagerne i hele perioden var både mænd og kvinder i aldersgruppen 30 til 62 år. De har på forskellig vis erhvervet deres hjerneskade, haft skaden mellem 2 år til over 30 år, og hjerneskaden har haft forskellige konsekvenser for den enkelte borger. I denne artikel er fokus på en af borgerne, Dorte, som har erhvervet hjerneskade som følge af to hjerneblødninger. Det betyder blandt andet, at hun har flere kognitive forstyrrelser. Dorte bor i egen lejlighed og modtager bostøtte, "pakke 1" (VUM 2014) - efter § 85 (LBK nr 988, 2017). Anne, som er en af pædago-

gerne i det neuropædagogiske team omkring bostøttearbejdet i kommunen, er primær kontaktperson hos Dorte.

Handleplaner

I samarbejdskommunen anvendes VUM-skema som et arbejdsredskab til at formulere handleplaner. Skemaet udfyldes og afsluttes med en faglig vurdering på baggrund faktuelle oplysninger fra borgeren, medicinsk status, resultater og status på tidligere indsatser. Ifølge Socialstyrelsen er VUM afhængig af, at borgeren selv medvirker til målformulering og arbejdet med handleplanen, da borgeren på baggrund af et "levet liv", fra før skaden skete, kan bidrage med vigtig viden og erfaring (2015). Dermed inddrages borgerens resurser og ønsker, hvilket antages at være meningsfyldt for borgeren og det antages, at egen viden kan være drivkraft. Hvis eksempelvis musik har en betydning i borgerens levede liv fra før skaden skete, kan det være en indgangsvinkel til sagsudredning om det specialpædagogiske handleplansarbejde, idet den faglige vurdering forventes at munde ud i indsatsformål og indsatsmål, der giver mening for borgeren. Ligeledes for det team, der efterfølgende arbejder med indsatsformålet, fordi de også skal arbejde borgerinddragende. Det sidstnævnte team er i nærværende projekt tre pædagoger.

Beskrivelse af eksempel

I det følgende præsenteres en specifik undersøgelse af, hvordan afdækning af musikpræferencer og tidligere musikerfaringer igennem musikudfoldelse i et konkret tilfælde medvirkede til at understøtte en borgers motivation for handleplanens indsatsformål for mestring og en meningsfuld tilværelse. Det handler om Dorte som er en kvinde på +60 år, og beskrivelse af situationerne er fremkommet på baggrund af videomateriale fra alle tre faser i aktionsforløbet: Interview med Dorte, observationer under interviewet, og observationer og videooptagelser i de efterfølgende musikaktiviteter med sammenspil. I VUM-skemaet konkluderes på baggrund af oplysninger fra borgeren, den medicinske status og status på tidligere indsatser med følgende tekst: " ... *senhjernesgade og deraf følgende kognitive forstyrrelser som følge af hjerneblødninger... år tilbage. Påvirket af syns- og kommunikationsvanskeligheder samt bevægelsesbesvær*" (2014). Indsatsformålet beskrives: "At ... opnår en forudsigelig og overskuelig hverdag, udvikler og vedligeholder sine færdigheder, og sit sociale netværk, samt formår at varetage udadrettet kontakt" (Ibid). Pædagogen Anne er til stede både ved interviewet og i musikaktiviteterne.

Jeg træder ind hos Dorte, der på imødekomende vis byder mig ind i sin private stue. Vi sætter os således, at Dorte og jeg har øjenkontakt under samtalen. Anne sidder længere væk fra os og befinder sig dermed uden for vores samtalefelt. Det er ikke nødvendigt for Anne at åbne samtalen, idet Dorte ganske uopfordret straks fortæller om, hvordan hun bruger hjælpslag (efterfølgende omtales disse som pulsslæg (red.)), på egne låre, i situationer, hvor hun har svært ved at huske ord. Bl.a. når hun skal huske navnet på sit barnebarn, hvis navn er på tre stavelser og starter med en vokallyd. Ligeledes bruger hun pulsslæg til at huske titlen på det ugeblad, hun køber. Dorte viser mig herefter et sanghæfte med nogle sange, som betyder meget for hende. Vi taler om, hvorfor jeg er her, om projektføreløbet og om, hvordan vi kan organisere det. Dorte udtrykker, at hun glæder sig til at være med i en musikgruppe, hvor hun kan spille og synge sammen med andre. Og hun foreslår, at de sange, vi skal synge skal være "nogen alle kender", hvilket vil sige popsange fra 70'erne.

Efterfølgende deltager Dorte i sammenspilsgruppen, der mødes syv gange i forløbet. Her spiller Dorte et par gange på guitar til de sange, hun kender, og hvor hun kan sangteksten næsten udenad. Her finder hun rutineret frem til de akkorder, hun skal bruge på guitaren, lytter til de øvrige deltagers musikalske bidrag, og i sit guitarspil følger hun

musikkens puls. Dorte ser ikke ud til at være hæmmet af de lammelser, der ellers er beskrevet i udredningen. Hvis der er passager, hun er i tvivl om, beder hun om hjælp. Er sangene ikke kendte for Dorte, vælger hun at synge i stedet for at spille. Når hun oplever, at hun spiller forkert, stopper hun og finder et passende sted i musikkens forløb for at komme med igen. Fra gang til gang forsøger Dorte at huske, hvad vi spillede sidste gang, og hun udtrykker motivation til øve sig på sin guitar.

I sammenspilsgruppen fortæller Dorte også om egne musikpræferencer og oplevelser fra ungdomstiden, som hun forbinder med de sange, vi synger i gruppen. Herigennem kommer der samtaler i gang om 70'ernes popmusik, fakta om popmusikkens kunstnere og politiske bevægelser i samfundet mellem Dorte, de øvrige deltagere i gruppen, pædagogerne og forsker. Især sangen "Så længe jeg lever" giver Dorte anledning til samtaler omkring hendes erindringer og følelser, der følger med John Mogensens aktive musikertid. Vi taler her om Mogensens samfundskritiske tekster i samtiden. Dorte refererer uden problemer til andre tekster end lige den sang vi spiller, og hun er opmærksom på John Mogensens hårde levevis (han døde i en forholdsvis ung alder). Alt sammen noget Dorte fortæller om og forbinder med egne oplevelser fra den tid.

Efter den første samtale i Dortes private hjem fortæller Anne, at hun aldrig har hørt disse fortællinger tidligere, og at de to aldrig har talt om ryttestøtte i forbindelse med hukommelse og sprog. I det afsluttende interview med pædagerne har Anne meget fokus og opmærksomhed på, at lige præcis dette første interview mellem undertegnede og Dorte, har haft stor indflydelse på hendes nuværende forståelse af og indsigt i Dortes liv og Dortes kompetencer, og på hvordan Anne kan se, at musik kan hjælpe Dorte på mange områder. Desuden oplever Anne, at Dorte har en vigtig viden, som andre kan få gavn af, og at dette har haft betydning for Annes opmærksomhed på at ændre deres samtaleform, så dette kan støtte Dortes oplevelse af mening i forhold til indsatsformål om *kommunikationsvanskeligheder og bevægelsesbesvær* (VUM, 2014).

Erfaring og mening

I lyset af ovenstående eksempel vil det være vigtigt at kunne undersøge Dortes forløb ud fra et teoretisk perspektiv, der kan situere meningsbegrebet teoretisk i en musikalsk kontekst. Vi tager udgangspunkt i to forståelser af erfaringsbegrebet, der knytter sig til menneskets oplevelse af mening, og som dermed kan kaste lys over det overstående eksempel.

Det ene er et erfaringsbegreb, der kan indfange særlige meningsaspekter i den del af empirien, som knytter sig til handlingsaspektet. Forståelsen hentes fra Erling Lars Dales forståelse af Deweys filosofi om, at menneskets erfaringer er knyttet til krop og praksis og

danner grundlaget for al videre læring og skabelse af mening (Dale, 1997). Det andet er et bredt handlingsbegreb gennem æstetisk erfaring, som Peter Fuur Andersen betegner som "pragmatisk æstetik" (Andersen, 1999). Her henholdes erfaringsbegrebet til udførte handlinger, som i praksis opleves som anvendelige og brugbare, og der henføres til Deweys begreb om skabelse af mening og meningsfuldhed (Andersen, 1999). Da Dorte har et levet liv, før skaden skete, vil hun have erfaringer, som er knyttet hertil. Aktionsforsøgets antagelse er i den sammenhæng, at musikken kan være en resurse til at "tale ind i", aktivere og handle på disse tidligere erfaringer med den hensigt at støtte Dortes oplevelse af mening i forhold til at arbejde med handleplanen.

Musik og mening

I forlængelse heraf er det vigtigt, at analysen af eksemplet trækker på en musikforståelse, der med baggrund i musikpsykologien (Ruud, 2016b) understreger dens meningsskabende, sociale og kommunikative funktioner, den såkaldte "hverdagsmusikalitet" (DeNora, 2000), som trænger umiddelbart ind gennem *ikke-intellektuelle områder* (Ruud, 2016b, s 83) og opleves som glæde og velbehag. Ved hverdagsmusikalitet henvises til erfaringsbegrebet på den måde, at mennesker er i besiddelse af musikalsk viden og erfaring ved ganske enkelt at være en del af en kultur, der bruger musik som udtryksform. For Dorte betyder det eksempelvis, at hun, i lighed med de fleste i den vestlige kulturkreds,

kan finde mening i en 4-delt takt og dur-mol-tonalitet (Chavicchi, 2001; DeNora, 2000).

*Ved hverdagsmusikalitet
henvises til
erfaringsbegrebet
på den måde, at
mennesker er i
besiddelse af musikalsk
viden og erfaring
ved at være en del
af en kultur*

Mere bredt kan musik ud fra et musik-filosofisk perspektiv ses som en almen-menneskelig kommunikationsform (Schneck, 2006; Trevarthen, 2000) ligesom forskellige former for musikaktiviteter for mange mennesker er en meningsfyldt samværsform (Ruud, 2011; Nielsen, 2010). Med afsæt i Frede V. Nielsens (2010) teori om *korrespondensen mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevede person* (s 137) anses musik for at have en eksistentiel mening for mennesker. Det mangespektrede skal forstås således, at de lag, som præsenteres nedenfor både hører sammen og høres samtidig (Ibid., s135).

Musik, mening og forskellige erfarings- og meningslag

Når vi ser på eksemplerne med Dorte ser det ud til, at musikken for hende har en meningsskabende funktion på flere forskellige niveauer. Nielsen

(2010) beskriver dette, som at musik-kens elementer og menneskets perception heraf kan forstås som seks forskellige meningslag: *et akustisk lag, et strukturelt lag, et kropsligt-motorisk lag, et spændingslag, et emotionelt lag og et eksistentielt lag* (Ibid, s 136). Her er det *akustiske lag* de klingende elementer i et lyd-fænomen, som består af toner, rytmer, klang, harmonik og dynamik. Når mennesket korresponderer med musikken bliver det afkodet i et formsprog, som er påvirket af kulturelt betingede vaner og "hverdagsmusikalitet" (DeNora, 2000). Her møder mennesket musikkens *strukturelle lag*, det vil sige vores opfattelse af helhed, struktur mv. inden for selve musikken. Både det *akustiske og strukturelle lag* påvirker det *kropslige lag*, og de fleste mennesker påvirkes således, at de klapper, tramper, synger eller bevæger sig til den musik, de lytter til. Det kropslige lag vedrører også, når deltagere i en musikaktivitet medvirker aktivt med sang eller spil på instrumenter. Forskellig musik påvirker mennesker forskelligt, og påvirkningen er kontekstbunden. Heroverfor vil *spændingslaget, det emotionelle og det eksistentielle lag* omfatte det, der for den oplevende person giver musikken betydning, udtrykker de stemninger, man forbinder med musikken og lignende. Dette relateres til Deweys erfaringsbegreb på den måde, at det, som Nielsen betegner som forskellige lag af menneskets interaktion med musikken, hos Dewey vil kunne fortolkes som forskellige handlinger i relation til musikken. Disse forskellige handlinger opbygger forskellige erfaringslag, og

dermed kan hvert lag danne forskellige typer af erfaring og mening i musikken og med musikken, jf. Nielsens betydningslag (2010). Her vil musikken aktivere forskellige typer af tidligere erfaringer, som på det akustiske, strukturelle og kropslige plan kan være genkendelse, medvirken eller kropslig respons, på det emotionelle plan kan være glæde, sorg, energi, afslapning med videre, eller hvor musikken på det biografiske plan forbindes med særlige og måske betydningsfulde og formative situationer.

Mening og musik: erfaringer reaktiveres og får ny betydning

Når vi på eksemplerne, kan vi i lyset af Dales og Andersens erfaringsbegreb og Nielsens korrespondensbegreb tolke, at Dorte har en erfaring på både det akustiske, strukturelle og kropslige lag, idet pulsslag hjælper hendes udtale og erindring af ord, som ellers er svære for hende. Samtidig motiveres Dorte på et emotionelt lag, da det tilsyneladende betyder meget for hende at kunne huske barnebarnets navn. I lyset af korrespondensbegrebet peger dette på, at Dorte skaber mening ved at anvende pulsslag både til erindring og formulering af konkrete ord.

Dorte skaber mening ved at anvende pulsslag både til erindring og formulering af konkrete ord

Ser vi på situationen med sangen "Så længe jeg lever" i lyset af korrespondensbegrebet, tolker vi, at både strukturelle, kropslige og akustiske lag af musikken medvirker til at skabe mening for Dorte. Både når hun spiller og synger, og når hun kommer ud af flowet viser hendes tidligere erfaringer med musik sig.

Hun følger sangen ubesværet og uden de hæmninger, som en lammelsen ellers ville give, og når hun falder ud, finder hun tilbage igen. I lyset af erfaringsbegrebet kan dette ses som et tegn på, at Dortes musikalske erfaringer aktiveres, idet hun jo ikke kan vide, hvornår hun skal komme tilbage i sangen, hvis ikke hun havde erfaring dels med sangen, altså hvornår den er i vers og omkvæd, og dels med at time sin genindtræden. Erfaringer og implicitte kropslige handlinger giver hende overskud til at både spille med og tro på, at hun kan finde tilbage i det musikalske sammenspil igen. Og da det lykkes, vurderer vi, at hun får en oplevelse af, at kunne mestre og bidrage værdifuldt til både musikken og samværet. Hvis dette skal tolkes i lyset af teorien, viser sammenhængen mellem musikkens *strukturelle* lag og Dortes *skabelse af mening* sig i en empirisk sammenhæng.

Når Dorte forbinder "Så længe jeg lever" med egne oplevelser fra den tid, hvor hun og hendes omgangskreds lyttede til denne musik, og også med den tid og det samfund, hun dannede sine erfaringer indenfor, kan det i lyset af erfaringsbegrebet ses som et udtryk for, at hun skaber en ny mening i denne situation. Her træder

både det emotionelle og eksistentielle lag (Nielsen, 2010) frem som begreber, der kan indfange den biografiske og formative mening, sangen tidligere haft, og som nu tillægges i den aktuelle situation.

*Når Dorte forbinder
"Så længe jeg lever"
med sine tidligere
oplevelser
kan det ses som
et udtryk for, at hun
skaber en ny mening
i en ny situation*

At Dorte kan forholde sig til sangen, samtale om tekstens indhold og komponistens levevis kan også ses som et udtryk for, at hun har lyst til at dele sin viden med andre. Når hun på denne måde relaterer sangen til egne tidligere oplevelser, kan musikoplevelser som denne blive en vej til at kommunikere med andre. Dortes oplevelse af, at andre interesseret lytter og deltager i hendes samtaler, kan skabe en meningsfuld motivation til fortsat at indgå i sociale netværk ved hjælp af musikken.

Når Dorte i perioderne imellem musiksammenillet udtrykker, at hun gerne vil øve sig, kan det i lyset af erfaringsbegrebet ses som en reaktivering og ny handling på baggrund af tidligere, kropslige erfaringer, noget, der igen skaber ny mening i den aktuelle livssituation.

Eksemplet med guitaren fortæller også noget om, at Dorte er meget opmærksom på at sige fra i forhold til guitar-spillet, når det er en for hende ikke så kendt sang. Dette kan tolkes i flere retninger, både at vise hensyn til de andre i gruppen, og dermed udviser hun empati for gruppen, men også rent fagligt i forhold til kvaliteten af musikkens samlede udtryk. Deltagerne i musikalsk sammenspil indgår i en tæt relation, og det er tydeligt hos Dorte, at hun nogen gange befinder sig bedst med at bidrage med sang. Her antager vi, at Dorte er styret af musikkens kropslige lag; hun vurderer ikke, at hun kan spille korrekt, og emotionelle lag; hun vil gerne være med.

Konklusion

De ovenstående fortolkninger af empirien i en teoretisk ramme peger hen imod, at musikaktiviteter hjælper Dorte med at handle på tidligere erfaringer i den aktuelle situation, og at denne nye handling medvirker til at skabe ny mening i forhold til, hvad hun er i stand til at gøre (handling). Aktiveringen af tidligere erfaringer sker i forskellige meningslag, der aktiverer forskellige handlinger og lag af betydning og mening for Dorte. De specifikke data med de udvalgte eksempler peger dermed på især tre områder, hvor musikaktiviteter kan bidrage til borgerens oplevelse af mening efter erhvervet skade:

- 1) Aktivering af personens tidligere erfaringer med musik som afsæt for at udvikle en tiltro til egen evne til at løse opgaver med succes,

- 2) Aktivering af personens tidligere erfaringer med musik som mulighed for at indgå i nye sociale netværk og
- 3) Sammenhæng mellem forskellige handlinger og tanker såsom ord og rytmer som hjælp til erindring af ord.

Dette kan pege på, at der ligger store potentialer gemt i anvendelsen af musik og ikke mindst borgerens hverdagsmusikalitet og egne musikpræferencer sammen med borgere med erhvervet hjerneskade, at det er en motivationsfaktor at gøre brug af borgerens vaner og erfaringer, og at der kan være gode grunde til at udvikle musikbaserede metoder og tilgange til brug i specialpædagogiske sammenhænge. Her kan opmærksomheden henledes på, at ethvert musikalsk samvær er unikt og situeret. Det indhold, der inddrages i samværet, bliver en form for artefakter forstået på den måde, at det kan være instrumenter, sange, fortællinger med videre, som alt sammen bidrager til borgerens (gen)opbygning af social kapital, på baggrund af noget genkendeligt for borgeren. Hermed ses en forbindelse mellem aktiv brug af borgerens viden og erfaring til oprettholdelse og meningsfuldhed og derved mestring af livsvilkår.

Litteratur

- Andersen, P. F. (1999). Pragmatisk æstetik - fra æstetisk vurdering til æstetisk praksis. *Nordisk æstetisk tidsskrift* 18.
- Brinkmann, L. T. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. I L. T. Brinkmann, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 489-499). København: Hans Reitzels Forlag.
- Chavicchi, D. (2002). *Maydaygroup*. Hentet fra Music in Everyday Life. Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol. 1, #2 (December 2002): http://act.maydaygroup.org/articles/Cavicchi1_2.pdf
- Dale, L. E. (1997). John Deweys erfaringspædagogikk. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, s. 8-18.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D. (2014). *Aktionsforskning en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fink, K. D. (1938). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Fink-Jensen, K. (2003). Den forskende lærer i et fænomenlogisk perspektiv. I Rønholdt, H., Holgersern, S-V., Fink-Jensen, K. og Nielsen, A. M. *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 241-282). København: Forlaget Hovedland.
- Hald, S. V. (2014). Forskning i musikterapi - voksne med erhvervet hjerneskade. *Dansk Musikterapi* 11 (2) (side 3-12)
- Ikast-Brande kommune (2018). <http://www.ikast-brande.dk/borger/handicap,-social-og-psykiatri/senhjerneskade>
- Jensen, J. B. (2017). Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis. I Engsig, T. T. (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 103-134). Hans Reitzels forlag.
- LBK nr 988 af 17/08/2017. (11. 05 2017). Hentet fra www.retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186422>
- Løvlie, L. (2000). Erfaring som handling. I Thuen, H. og Vaage, S. (red.) *Opdragelse til det moderne* (s. 165-199). Aarhus: Forlaget Klim.
- Magee, W. L, Clark, I., Tamplin, J. og Bradt, J. (2017). *Music interventions for acquired brain injury*. Hentet fra Cochrane Library: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD006787.pub3/abstract?jsessionid=ACA0D8CF901E5FE70986C014813CBA61.f04t02#en_main_abstract
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2011). *All you need to know about actionresearch*. London: SAGE Publications Ltd.

- Nielsen, F. V. (2010). *Almen Musikdidaktik (2. reviderede og bearbejdede udgave)*. København: Akademisk forlag.
- Ottesen, A. M. (2016). At mødes gennem musikken. I Beck, A. M., Højlund, B. og Tomassen, L. S. (red.) *At skabe gode dage - hverdagsliv i et gerontologisk perspektiv* (s. 93-103). http://gerodan.dk/nb/wp-content/uploads/2016/11/AtSkabe-GodeDage_webversion_021116.pdf.
- Pedersen, I. N., Hannibal, N. og Bonde, L. O. (2014a). Musikterapi med voksne i hospital psykiatrien. I Bonde, L. O. (red.), *Musikterapi Teori Uddannelsen Praksis Forskning En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 249-268). Aarhus: Forlaget Klim.
- Pedersen, I. N., Hannibal, N. og Hestbæk, T. (2014b). Musikterapi i socialpsykiatrien. I Bonde, L. O. (red.), *Musikterapi Teori Uddannelsen Praksis Forskning En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 269-272). Aarhus: Forlaget Klim.
- ## Biografi
- Ridder, H. M. (2011). *Musikterapi med demensramte: hukommelse, identitet og musikremicens*. Hentet fra Norges Musikhøgskole: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172299/Ridder_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ridder, H. M. (2014). Musikterapi med personer med demens. I Bonde, L. O. (red.), *Musikterapi Teori Uddannelsen Praksis Forskning En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 314-330). Aarhus: Forlaget Klim.
- Ridder, H. M., Bonde, L. O. (2017). Erin-dringsdans og livets sange. I Jensen, A. (red.), *Kultur og Sundhed* (s. 191-214). <https://www.alzheimer.dk/aktiviteter/erindringsdans/erfaringer/>. Hentet fra Kultur og Sundhed: <https://www.alzheimer.dk/media/194518/erindringsdans-og-livets-sange.pdf>
- Ruud, E. (2011). Musik, identitet og helse – hva er sammenhengen? *Skriftserie fra senter for musikk og helse*, s. 13-23.
- Ruud, E. (2016a). Musikpsykologi. I Ruud, E. *Musikkvitenskap* (s. 39-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016b). Musikterapi. I Ruud, E. *Musikkvitenskap* (s. 80-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K. og Nielsen, A. M. (2003a). Anvendelse af video i pædagogisk forskning. Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K. og Nielsen, A. M. *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 15-37). København: Forlaget Hovedland.
- Rønholt, H. (2003b). Didaktiske irritationer. I S.-E. H.-J. Helle Rønholt, *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 106-153). København: Forlaget Hovedland.
- Rønholt, H., Holgersen, S.E., Fink-Jensen, F., Nielsen, A. M. (2003c). Hermeneutik som metode. I Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K. og Nielsen, A. M. *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 73-89). København: Forlaget Hovedland.
- Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K. Nielsen, A. M. (2003d). Interaktions- og dikursanalyse. I Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A. M. *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 90-105). København: Forlaget Hovedland.
- Schneck, D. J. og Berger, D. S. (2006). *The Music Effect: Music Physiology and Clinical Applications*. London: Kingsley Publishers.
- Socialstyrelsen. (2014). Voksne med erhvervet hjerneskade. *Sociale indsatser, der virker*. Odense: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2015). *Socialstyrelsen viden til gagn*. Hentet fra DHUV oplæg: <https://socialstyrelsen.dk/filer/tvaer-gaende/sagsbehandling-og-organisering/link-undervisningsdias-maj-2012-final-3.pdf>
- Stenderup, T. (2016). *Musikinteraktion og mennesker med erhvervet hjerneskade*. <http://www.mt-phd.aau.dk/organisation/current/Tove+Stenderup/>
- Thaut, M. H. (2005). *Rhythm, music, and the brain*. New York: Routledge New York and London.
- Trevarthen, C. (2000). Misicality and the intrinsic Motive Pulse: Evidence form Human Psychobiology and Infant Communication. *Musicae Scientiae*, s. 155-215.

tst@via.dk ■



Gennem fire år har jeg arbejdet med dette forskningsprojekt, hvor jeg har undersøgt, hvilken betydning musikalsk samvær har i den socialpædagogiske indsats med mennesker med erhvervet hjerneskade. Forskningsprojektet er gennemført som et kvalitativt studie i et aktionsforskningsperspektiv. Mit musiksyn, der er funderet i musikvidenskab, musikfilosofi, musiksociologi, musikpsykologi og æstetik, danner sammen med et pragmatisk læringsyn mit teoretiske afsæt. Sammen med tre socialpædagoger - som medforskere - og borgere fra en mellemstor kommune har vi gennem aktionseksperimenter udledt viden, der peger på, at musik er en samværsform, som borgeren oplever som meningsfyldt, og når musikalsk samvær foregår med udgangspunkt i musik fra borgerens hverdagskultur forbedres og forandres flere kognitive områder hos borgeren. Vores fund er også, at anvendelse af musik i socialpædagogiske kerneområder kræver, at socialpædagoger har musikalsk praksiskunnen, som ligger ud over det almene niveau, der er kendetegnende for pædagoguddannelsen i dag. Skal praksis, hvor socialpædagoger inkluderer musik, således forandre og forbedre sig, kræves et kompetenceløft inden for musik. Et kompetenceløft, der kan implementeres i pædagoguddannelsen ved at indføre musik som fag, med fastlagte kompetencemål og krav om tilknytning til en af de lange praktikperioder.

